



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

FABIANA SCHONDORFER BRAZ

**CRIANÇA, INCLUSÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Recife

2019

FABIANA SCHONDORFER BRAZ

**CRIANÇA, INCLUSÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientadora: Profa. Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva

Co-Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Maria Uchôa Simões

Recife

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B827c Braz, Fabiana Schondorfer
Criança, Inclusão e Transtorno do Espectro Autista: : Contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Sociologia da Infância / Fabiana Schondorfer Braz. - 2019.
110 f.

Orientadora: Emmanuelle
Christine Chaves da Silva.
Coorientadora: Patricia Maria
Uchoa Simoes.
Inclui referências.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2019.

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Sociologia da Infância. . I. Silva, Emmanuelle Christine Chaves da, orient. II. Simoes, Patricia Maria Uchoa, coorient. III. Título

FABIANA SCHONDORFER BRAZ

**CRIANÇA, INCLUSÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL E DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Recife, 30 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Emmanuelle Chaves
Presidente da Banca

Profa. Dra. Pompéia Villachan-Lyra

Profa. Dra. Rafaella Asfora

Para a minha mãe, Katharina.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Katharina, pelos vinte e sete anos de amor e dedicação incondicional que teve comigo. Que a conclusão desse trabalho te dê orgulho de mim onde quer que você esteja. Assim como tive, tenho e sempre terei de você pela mãe e mulher excepcional que foi e que tive a honra de ser filha.

À minha avó Ana que sempre acreditou em minhas escolhas acadêmicas, e que tanto me ajudou em todos os cursos e formações que me propus até hoje.

À minha terapeuta Vânia, sem você a continuação e conclusão desse trabalho não seria possível. Por todo carinho, confiança, disponibilidade, esforço em me ajudar e em me ver bem ao longo de toda essa nossa caminhada.

À minha orientadora Emmanuelle, por toda atenção e paciência no processo.

À minha co-orientadora Patrícia, por toda a disponibilidade, confiança e força tão necessárias nesse processo.

Às professoras Rafaella Asfora e Pompéia Villachan-Lyra, pelas contribuições fundamentais como professoras na minha formação acadêmica nesse percurso, e por aceitarem fazer parte da minha banca de qualificação e também de defesa, apesar de todos os contratempos do caminho.

Aos meus colegas de turma do mestrado Aunia, Harumi, Marcos e Michelly, por toda relação de amizade, companheirismo, carinho, respeito, força, e também pelas risadas! Vocês fizeram esse percurso ser muito mais leve e divertido.

À secretária Claudinha por toda atenção, paciência e disponibilidade.

A CAPES, pela bolsa concedida.

Às minhas amigas Clarissa e Rafaela, pelas trocas, parceria, força, cuidado, motivação, confiança, apoio, amor e carinho. Vocês são as melhores amigas que eu poderia ter.

Às minhas irmãs Ana Luísa e Mariana por todo o amor envolvido e compreensão necessárias nas minhas fases difíceis.

À minha tia Sandra por sua ternura, atenção, compreensão e também por acreditar tanto em mim.

À minha cadela Tulipa por ser tão amorosa, companheira e fiel. Sua chegada trouxe vida à minha vida.

E a todos os amigos, familiares, conhecidos e pessoas que, mesmo sem saber, foram essenciais para me dar força e motivação para continuar! Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral discutir criticamente as abordagens da teoria histórico-cultural e da Sociologia da Infância no que se refere à inclusão educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar brasileiro. Esse objetivo desdobrase em: revisar sistematicamente pesquisas sobre inclusão educacional de crianças com TEA em plataformas digitais; caracterizar as concepções de infância, desenvolvimento humano, educação e criança com deficiência na teoria histórico-cultural e na Sociologia da Infância; estabelecer contribuições da teoria histórico-cultural e da Sociologia da Infância em estudos sobre a inclusão educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista. Para a realização desse estudo de cunho teórico, fizemos, em um primeiro momento, levantamentos bibliográficos para situar o Estado da Arte das pesquisas que versam sobre o tema da inclusão educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, a fim de caracterizá-las em principais abordagens teóricas e metodológicas e identificamos a preponderância de pesquisas baseadas na perspectiva da teoria histórico-cultural. Com isso, buscamos fundamentar a perspectiva da teoria histórico-cultural pelos estudos Lev Vygotsky (1984, 1997), mas também a perspectiva da Sociologia da Infância, principalmente pelos estudos de William Corsaro (2011) e Eric Plaisance (2005), como possibilidades de abordagem teórica e metodológica. Para tanto, situamos ambas as perspectivas acerca de conceitos ligados a criança, infância, desenvolvimento, educação, criança com deficiência e pesquisa com crianças. Nossas reflexões apontaram que não só é possível como é preciso repensar as pesquisas feitas sobre crianças com o Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar indicando a necessidade de um olhar plural e interdisciplinar em termos teóricos, e em termos metodológicos, principalmente, sugere-se pensar em maneiras de fazer pesquisa que torne acessível à participação direta das próprias crianças na construção de dados sobre elas, tomando-as como co-autoras das pesquisas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, Teoria Histórico-Cultural, Sociologia da Infância.

ABSTRACT

This study aims to point out contributions of historical-cultural theory and Sociology of Childhood in future academic research related to the inclusive education of children with Autistic Spectrum Disorder. This objective unfolded into: systematically review research on educational inclusion of children with ASD on digital platforms; characterizing the historical-cultural theory and the perspective of the Sociology of Childhood regarding the conception of childhood related to human development, education and disability; to establish contributions from historical-cultural theory and Sociology of Childhood in studies on the educational inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder. In order to conduct this theoretical study, we made, in a first moment, bibliographic surveys to situate the State of the Art of the research that deals with the theme of the educational inclusion of children with Autistic Spectrum Disorder, in order to characterize them in main theoretical and methodological approaches and identified the preponderance of research based on the perspective of historical-cultural theory. With this, we seek to base the perspective of the historical-cultural theory by the studies Lev Vygotsky (1984, 1997), but also the perspective of the Sociology of Childhood, mainly by the studies of William Corsaro (2011) and Eric Plaisance (2005), as possibilities of theoretical and methodological approach. To this end, we situate both perspectives on concepts related to children, childhood, development, education, children with disabilities, and research with children. Our reflections have pointed out that it is not only possible but also necessary to rethink research on children with Autistic Spectrum Disorder in the school context, indicating the need for a plural and interdisciplinary look in theoretical terms, and in methodological terms, especially, it is suggested to think. in ways to do research that makes it accessible to their own direct participation in the construction of data about them, taking them as co-authors of the research.

Keywords: Inclusive Education, Autistic Spectrum Disorder, Historical-Cultural Theory, Sociology of Childhood.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO 1: O Transtorno do Espectro Autista e a Educação Inclusiva.....	17
1.1 O Transtorno do Espectro Autista	17
1.2 Educação Inclusiva	24
CAPÍTULO 2: Diretrizes Metodológicas do Estudo.....	38
CAPÍTULO 3: O Estado da Arte das Pesquisas sobre TEA e inclusão.....	41
3.1 Panorama Geral das Pesquisas.....	41
3.2 Pesquisas sobre TEA e Inclusão na perspectiva da Sociologia da Infância....	45
CAPÍTULO 4: A perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky.....	53
4.1 Criança, Infância e Desenvolvimento Humano	53
4.2 Crianças e Escola	56
4.3 Crianças com Deficiência	60
4.4 Pesquisa com Crianças	61
CAPÍTULO 5: A perspectiva da Sociologia da Infância.....	64
5.1 Criança, Infância e Desenvolvimento Humano	64
5.2 Crianças e Escola	69
5.3 Crianças com Deficiência	71
5.4 Pesquisa com Crianças	74
5.5 Diálogos teóricos: a perspectiva de Lev Vygotsky e a de William Corsaro	79
CAPÍTULO 6: Contribuições das perspectivas em pesquisas sobre inclusão educacional de crianças com TEA	86
6.1 Contribuições da abordagem histórico-cultural	86
6.2 Contribuições da abordagem da Sociologia da Infância.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103

APRESENTAÇÃO

Em se tratando da temática da inclusão educacional de crianças com deficiência podemos dizer que esta é uma pauta política e jurídica ainda muito recente. Isso porque, apesar do considerado “marco da inclusão” ser de 1994, através da publicação da Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais promovidas pela Unesco na Espanha, a implantação de políticas educacionais que, de fato, garantissem o acesso à educação considerada inclusiva para essa população só se firmou a partir da primeira década dos anos dois mil. Nesse percurso político, é na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada em 2006, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, considerada um tratado de Direitos Humanos com status equivalente a emenda constitucional, em que também a educação inclusiva é reafirmada como um direito em todos os níveis de ensino e ao longo da vida. E desde então, passa a ser reconhecida como uma meta a ser atingida pelos sistemas educativos em todo o mundo.

No Brasil, a implantação de um cenário político que, de fato, parece se comprometer com a promoção de educação considerada inclusiva é marcada pelo ano de 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, voltada também para crianças com deficiência (BRASIL, 2008). Essa política visou orientar a organização dos sistemas de ensino visando promover respostas às necessidades educacionais de estudantes com deficiência, passando a organizar o atendimento em educação especial pela mesma política pedagógica das escolas regulares. A partir desse documento, sedimenta-se a noção de escolas para todos de forma que a educação especial é tida como complementar, e não mais substituta da escola regular, como ocorria até então. Além disso, são inseridas nesse contexto crianças com Transtorno Global de Desenvolvimento e altas habilidades, o que abarca as crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que passam a ser consideradas com deficiência para efeitos legais quanto ao sistema educacional. E é a partir de 2015, por meio da LBI, a Lei Brasileira de Inclusão, que tanto escolas públicas como também as privadas passaram a ter o compromisso legal em garantir o acesso, participação, aprendizagem e permanência de toda a gama de alunos considerados com deficiência. (BRASIL, 2015)

A partir desse cenário de políticas públicas, nos concentremos em suas repercussões. Desde então, podemos dizer que, por conhecimento de senso comum, estamos vivendo um estupor generalizado de escolas e professores tanto da rede privada como da rede pública no que tange a esse atual cenário político que reverbera em responsabilidades sociais. Há algum tempo esse cenário começa a refletir no discurso educativo, desde que as escolas foram determinadas por lei a receber essas crianças com as mais diversas deficiências e transtornos. E não só isso, a repercussão também se ressaltava sobre como oferecer uma educação que, de fato, incluía essa criança de forma tal que se promovesse a valorização e o respeito às suas especificidades, bem como compromisso em desenvolver competências pedagógicas e sociais visando não só um bom aproveitamento escolar como de formação para uma vida como cidadãos. Nesse cenário, podemos dizer que vivemos agora em uma espécie de “corrida contra o tempo” para acatar e cumprir com essas demandas que já existiam, socialmente falando, mas que são recentes em termos legais. A grande questão parece ser, principalmente “mas como vamos fazer?”. E, de fato, muitas variáveis passam a entrar em uma pauta necessária como informação, formação, tempo, materiais, técnicas, logísticas, planejamentos, e avaliações de resultados.

A partir de então, a questão deixa de ser política, social, e passa também a fazer parte do interesse da comunidade acadêmica. Pesquisas voltadas para analisar esse cenário ou pensar junto sobre o que se pode fazer e como, por meio de trabalhos teóricos e práticos, visando contribuir com a garantia desses legítimos e primordiais direitos não só de crianças como um todo, mas de pessoas com deficiência, começam a ganhar força. E o que parece ser mais crucial em toda essa problemática é: como incluir em sala de aula crianças tão “distintas”? Esta pergunta se faz ainda mais pertinente quando pensamos no contexto da escola atualmente que se mantém primordialmente tradicional e em uma lógica de padronização e normatização imperativa. Como incluir crianças que são visivelmente tão “diferentes” quando a lógica escolar é de tratar a todos, ensinar a todos e cobrar de todos de maneira igual? O discurso educativo passa, então, a apontar necessidades de mudanças significativas na forma como equacionar o papel e a função da escola em nossa sociedade. E consideramos ser esse o principal desafio. A legitimação da entrada das crianças com deficiência desafia a já tão engessada dinâmica escolar. E isso reverbera como uma questão para todos os

envolvidos nesse processo educativo. O Estado, as escolas, os professores, demais funcionários, os pais e também os acadêmicos.

Além do mais, é preciso ter em mente que todo esse desafio está imbricado em uma esfera maior, pois a inclusão, não apenas educacional de pessoas com deficiência, para nós, nada mais é do que uma questão de responsabilidade social e moral de um país. Pessoas com deficiência existem. Em todos os lugares, em todas as idades e em todas as faixas etárias. Nascer com algum tipo de deficiência ou adquirir ao longo da vida faz parte da condição humana! E no caso específico das crianças merecem, como todas as outras, ter o direito de acesso à educação de qualidade, que proporcione não só o estímulo pedagógico e social, mas que se preze pelo respeito, segurança e bem estar.

Por isso, discutir sobre inclusão educacional é uma questão emergencial. E desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 na qual as crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) são consideradas com deficiência para efeitos legais no sistema educativo, nos parece ser essa uma questão ainda mais emergencial de discussão, além de desafiadora. De fato, sabemos hoje que o autismo é um transtorno complexo, e também heterogêneo. O TEA engloba síndromes com três características fundamentais: dificuldade de comunicação por complicações no domínio da linguagem, dificuldade de socialização e padrão de comportamento restrito e repetitivo (TUCHMAN; RAPIN, 2009). Mas mesmo dentro desse mote, sabemos que existe grande heterogeneidade, pois as características do transtorno se apresentam em diferentes graus em cada indivíduo e também no tocante à linguagem. Os quadros variam de indivíduos que não desenvolvem linguagem oral, absolutamente, aos que apresentam a fala preservada, mas com prejuízos no uso da linguagem. (SCHWARTZMAN, 2011) E nesse contexto, a falta de informação e até a própria complexidade do transtorno gera mais questões e mais debates sobre como praticar essa inclusão.

É exatamente por ser muitas vezes considerada ainda mais desafiadora e complexa a inclusão do TEA por parte de equipes escolares, é que devemos investir ainda mais em discussões, pesquisas, e em trocas no geral, para que possamos contribuir com a garantia de direitos voltados a promoção de uma educação de qualidade. O autismo faz parte da neurodiversidade humana. Se antes existiam dúvidas, hoje os avanços científicos já esclareceram. E nós, como integrantes de uma sociedade, já

negamos essa condição humana historicamente por muito tempo, tanto por falta de conhecimento e/ou também de interesse. Mas agora não podemos mais nos ancorar em velhos discursos. Incluir é questão de consciência humanitária. Estamos falando de fazer com que essas crianças façam parte na prática, o que na teoria já fazem. E na escola, como instituição primeira de pertencimento de uma criança, é que devemos não só possibilitar o ambiente e as ferramentas para que elas aprendam a viver em sociedade, como promover a consciência de todas as crianças sobre o convívio, respeito e a valorização das diferenças.

Dessa forma, para nós, falar dessa temática no Brasil torna-se também uma questão de militância. São muitos os fatores relevantes que merecem debates, estudos, pesquisas, avaliações e mudanças no tocante à inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares. Posicionamos-nos fortemente sobre a legitimidade dos direitos dessas crianças e acreditamos que seja uma questão de responsabilidade não só estatal, mas também social. Um dever de todos os envolvidos.

Em meio a todo esse pano de fundo, evidenciam-se diversas necessidades e também possibilidades de pesquisa para a comunidade acadêmica interessada em contribuir com os debates e/ou as práticas no processo da inclusão educacional de crianças com TEA. Sob tal conjuntura, nessa pesquisa que agora se apresenta, delimitamos como temática o estudo de crianças na inclusão educacional do Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar a partir das contribuições de abordagens relacionadas à teoria histórico-cultural e à sociologia da infância.

Sob tal conjuntura, justificaremos primeiramente a nossa temática em caráter macro, no que tange a escolha que envolve as crianças, a inclusão, e o Transtorno do Espectro Autista. E em segundo lugar, justificaremos o recorte que foi dado dentro de todas as possibilidades que a temática propicia.

A escolha da temática, em primeiro lugar, se justifica por uma trajetória pessoal da autora. Estudante de uma escola tida como referência em “inclusão” na cidade do Recife – PE, formada como professora de História, e pós-graduada como neuropedagoga, as vivências pessoais e profissionais sempre esbarraram, de algum modo, na educação de crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno. Contudo, foi através da experiência como professora particular de um jovem com autismo severo e não oralizado ao longo de um intenso e desafiador trabalho de um ano e três meses

que o interesse sobre a pesquisa nessa temática surgiu. A experiência com todos seus desafios, descobertas, aprendizagens e questionamentos, fizeram com que o próximo passo acadêmico ficasse claro. A necessidade de questionar, de obter respostas, e de, também, fortalecer o coro acadêmico dos que apontam para as potencialidades dessa população em detrimento de todas as impossibilidades já tão destacadas, pareceu ser o mais coerente e apaixonante a se fazer.

Para além das motivações pessoais, justificamos nossa pesquisa politicamente, moralmente, socialmente e academicamente. Politicamente por todo o arcabouço político já citado e recentemente implantado acerca dos direitos a educação inclusiva de qualidade dessas crianças no Brasil que, por sua vez, reverbera em deveres para a comunidade escolar, o que motiva a comunidade acadêmica a analisar, discutir, e estudar tudo que possa envolver esses direitos das crianças e os deveres das escolas tanto na teoria como na prática. Moralmente por ser um tema que acreditamos que seja de responsabilidade cidadã, por se tratar dos direitos de uma determinada “minoría”, pela educação de sujeitos duplamente invisibilizados em vez e em voz, primeiro por serem crianças, e segundo por serem considerados com deficiência. Socialmente, pelo já comprovado crescente número de crianças consideradas com autismo – discussão essa que será trabalhada à posteriori no texto - e com a expectativa de um aumento ainda maior dessa população.

Academicamente, justificamos nossa escolha através do estado da arte atual relacionado à temática. A partir de leituras de artigos que se propõem fazer uma avaliação desse panorama acadêmico (NEVES, 2014; NUNES, 2013) e por levantamentos feitos pela própria autora – que serão mais bem destrinchados à posteriori nesse trabalho – percebemos que as publicações acerca de fatores relacionados à temática da inclusão de crianças com TEA vêm crescendo gradativamente como um reflexo das recentes determinações legais dos últimos anos que geraram uma demanda maior de questionamentos e necessidades de “respostas”, e esse aumento se torna ainda mais perceptível a partir do ano de 2012, justamente a data na qual se oficializa o autismo como deficiência para fins legais. Entretanto, apesar dessa crescente, são diversos os aspectos que foram pouco ou nem explorados nesses estudos, e além disso, a forma como eles foram feitos, ou seja, as lentes teóricas que orientaram as visões e as metodologias de pesquisa, parecem ser sempre as mesmas.

Dito isso, justificamos a escolha por esse recorte específico em nossa pesquisa, voltada para a contribuição de perspectivas teóricas em questão, principalmente, após perceber que a maioria esmagadora de pesquisas sobre a inclusão educacional de crianças com TEA se utilizavam da mesma lente teórica, no caso, a da teoria histórico-cultural. Apesar de não só reconhecer como também enaltecer a coerência e a relevância desse campo científico para os estudos acreditamos também que por meio da perspectiva da Sociologia da Infância, um campo recente e que ainda está se firmando dentre da comunidade acadêmica, podemos obter interessantes categorias de estudo, método e análise no tocante às pesquisas sobre as crianças na inclusão educacional do Transtorno do Espectro Autista.

Nesse contexto, define-se como objetivo geral de nossa pesquisa: discutir criticamente as abordagens da teoria histórico-cultural e da Sociologia da Infância no que se refere à inclusão educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar brasileiro. E os específicos: revisar sistematicamente pesquisas sobre inclusão educacional de crianças com TEA em plataformas digitais; caracterizar as concepções de infância, desenvolvimento humano, educação e criança com deficiência na teoria histórico-cultural e na Sociologia da Infância; estabelecer contribuições da teoria histórico-cultural e da Sociologia da Infância em estudos sobre a inclusão educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

Dessa maneira, a nossa pesquisa seguiu por etapas que resultaram em uma organização e divisão em seis partes de estudo. Na primeira parte, o capítulo 1, buscamos caracterizar o Transtorno do Espectro Autista, bem como o que entendemos por educação inclusiva a partir de explanação de leis e de diálogos teóricos, também situando o TEA dentro da legislação relacionada ao tema. No capítulo 2, nos debruçamos sobre as diretrizes metodológicas do estudo. No capítulo 3, nos concentramos em realizar uma revisão sistemática de pesquisas sobre TEA e inclusão que possibilitou a elaboração de um Estado da Arte dessas pesquisas baseado em buscas de plataformas digitais dos últimos dez anos. No capítulo 4, abordamos temas ligados a teoria histórico-cultural de Vygotsky em determinados aspectos tratados por ela que estão relacionados com nossos interesses de pesquisa, sendo estas conceituações que versam sobre: criança, infância, desenvolvimento, educação, crianças com deficiência e pesquisa com crianças. Já no capítulo 5, nos voltamos para a perspectiva da Sociologia da Infância, atentando para questões teóricas e metodológicas que confluem com os

interesses de nossa pesquisa, e assim como a teoria histórico-cultural, situamos conceitos relacionados à: criança, infância, desenvolvimento, educação, crianças com deficiência e pesquisa com crianças. E, ao final desse capítulo, nos propomos a fazer um breve diálogo teórico entre grandes expoentes de cada corrente teórica, que são Lev Vygotsky (teoria histórico-cultural) e William Corsaro (Sociologia da Infância). Finalmente, no capítulo 6, fazemos uma reflexão sobre as contribuições de ambas as perspectivas para pesquisas sobre inclusão educacional de crianças com TEA, primeiramente, no que se refere à abordagem histórico-cultural, em um segundo momento, em relação à abordagem da Sociologia da Infância.

CAPÍTULO 1: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No capítulo que ora se inicia nos propomos a situar o leitor acerca da temática na qual nossa pesquisa está circunscrita. Em um primeiro momento, abordaremos questões voltadas ao histórico e caracterização do Transtorno do Espectro Autista, em seguida, trataremos especificamente sobre a educação inclusiva no que se refere ao seu histórico e discussões teóricas, também sobre o olhar para o TEA dentro da legislação inclusiva.

1.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:

Os estudos científicos a respeito do autismo foram iniciados oficialmente em 1943, pelo médico da Universidade de Johns Hopkins e pioneiro na psiquiatria infantil, o austríaco Leo Kanner. Kanner era um psiquiatra que se dedicou ao estudo e à pesquisa de crianças que apresentavam comportamentos peculiares. No ano de 1943 publicou o artigo: “*Autistic Disturbances of Affective Contact*” (Distúrbios autísticos do contato afetivo), na revista *The Nervous Child*, que descrevia as crianças por ele estudadas. As principais características desse grupo eram: incapacidade de estabelecer relações, conjunto de atrasos e alterações na linguagem, obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada de tendência a repetir uma sequência limitada de atividades ritualizadas. (KANNER, 1993).

Inicialmente Kanner denominou o caso de “distúrbio autístico do contato afetivo” e depois de “autismo”. O autismo é uma palavra de origem grega (autos), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo. (ORRÚ, 2012). O termo “autismo” foi utilizado por Kanner para descrever crianças com singularidade caracterizada por profundo déficit de relacionamento interpessoal. Inicialmente, quando Kanner fez o seu diagnóstico das crianças, ele emboçava a ideia de causas biológicas, mas ao longo de seus estudos, voltou sua atenção do biológico para o psicológico, atentando para a influência de questões ambientais, principalmente do comportamento dos pais em relação às suas crianças, como grande influenciador para a emergência do autismo. E apesar da influência que

esse olhar para o comportamento dos pais exerceu na comunidade científica por muitos anos, hoje em dia, a grande maioria de pesquisadores e clínicos entendem como principal causa, questões biológicas.

Apesar de discussões sobre as ideias de Kanner, a descrição do autismo feita por ele inaugurou um grande movimento de pesquisas sobre o tema e inspirou a elaboração de critérios utilizados nos manuais de referência em diagnósticos que envolvessem o autismo. Em se tratando de guias oficiais sobre a identificação do transtorno, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela “*American Psychiatric Association*” (Associação Americana de Psiquiatria), apesar da existência de outros guias, ainda hoje é uma grande referência. O DSM costuma ser atualizado a partir de novas descobertas científicas e/ou novas discussões. A cada atualização, são alterados não só os critérios de diagnóstico, como nomenclaturas e a caracterização dos transtornos.

O termo “autismo” passou por várias alterações na classificação dos DSM(s). Em 1968, pelo DSM – II estava incluído no campo da esquizofrenia de início de infância. Entretanto, em 1980, a APA publicou a terceira edição do seu manual, o DSM – III, que representou um importante avanço em termos do diagnóstico de transtornos mentais, além de facilitar a realização de pesquisas empíricas. Esse documento apresentou um enfoque mais descritivo, com critérios explícitos de diagnóstico organizados visando oferecer ferramentas para clínicos e pesquisadores e facilitar a coleta de dados estatísticos. (ARAÚJO ; LOTUFO NETO, 2014) Nesse contexto, o autismo passa a ser listado no DSM – III, de forma desassociada a esquizofrenia e caracterizado em um grupo de transtornos globais do desenvolvimento (TGD), definidos pelo comportamento. Sendo este um importante marco por formalizar o autismo como um diagnóstico específico.

Em 1994 foi lançado o DSM IV e por meio deste, o autismo é tratado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) seguindo critérios de caracterização marcados por atrasos e desvios no desenvolvimento de habilidades sociais. Para ser considerado como Transtorno Invasivos do Desenvolvimento era importante seguir alguns critérios de diagnóstico que estavam relacionados a déficits qualitativos na interação social, déficits qualitativos na comunicação, e padrões de comportamento, atividades e interesses restritos e estereotipados.

No DSM-IV, os TID eram divididos e englobavam cinco transtornos. Eram eles subdivididos em: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Sobre isso, atenta-se que:

Os TIDs estão entre os transtornos de desenvolvimento mais comuns. Referem-se a uma família de condições caracterizadas por uma grande variabilidade de apresentações clínicas. Podem variar tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de acometimento, mas são agrupados por apresentarem em comum uma interrupção precoce dos processos de sociabilização. (KLIN, p.4, 2006)

Entretanto, recentemente, em maio de 2013 foi lançada a quinta edição do DSM (DSM-V). Nela, a nomenclatura passou a ser: Transtorno do Espectro Autista (TEA), e passa então a ser considerada a mais popular nomenclatura ao se reportar ao autismo nos dias atuais. Também é por meio deste documento, que o transtorno é posto na categoria dos transtornos do neurodesenvolvimento, que são caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. E ao invés de dividir o autismo em “tipos”, agora ele é definido como um espectro, ou seja, um conjunto de condutas que deve ser caracterizado de acordo com a gravidade: leve, moderada e severa. De acordo com o texto, o diagnóstico do transtorno deve acontecer somente *“quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas.”* (APA, 2014, p.31). Sobre a comunicação social, incluem *“déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para a interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.”* (APA, 2014, p.31). E segundo o texto, este diagnóstico pode ser também acompanhado de outro transtorno do neurodesenvolvimento, como a deficiência intelectual, mas não é uma regra.

Outro manual de referência, mas que não tem tanta força quanto o DSM é o CID. Na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento do Código Internacional de Doenças (CID), elaborado pela Organização Mundial de Saúde. Em sua décima edição (CID-10) , em 1993, o autismo também aparece sendo classificado como um Transtorno Global do Desenvolvimento, e sua caracterização seguia três aspectos apontados por Kanner como os de maior prejuízo nas crianças estudadas por

ele: a) perturbações nas interações sociais recíprocas; b) comunicação verbal e não verbal; c) repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Contudo, mais recentemente, em 2018, foi lançado o CID-11. A partir dele, assim como no DSM V, a sigla Transtorno do Espectro Autista, passa a constar na classificação, reunindo todos os transtornos em um só diagnóstico: TEA, e as subdivisões estão apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A CID-10 trazia vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), como: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros TGD e TGD sem Outra Especificação. Mas essa nova versão reúne todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo com a intenção de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde.

É importante destacar que, apesar de ser o mais reconhecido manual de classificação diagnóstica do autismo no mundo, o DSM é por vezes criticado por pesquisadores, entre eles, a americana Temple Grandin, nome de referência na literatura de temáticas ligadas ao TEA, psicóloga, bióloga, pesquisadora e escritora de significativas obras, Grandin se destaca principalmente por ser uma mulher de 70 anos diagnosticada como autista, e por ter o lugar de fala de quem vivencia o transtorno, que já passou por diversos testes, exames e experiências, e que procura sempre estar a par de novas descobertas científicas da área. A referida autora acredita que o manual confunde, cada vez mais, no que tange a prática diagnóstica e de caracterização do transtorno, por generalizações e lacunas deixadas. E, além disso, a autora alerta para um cuidado no uso das informações do manual na vida social dos envolvidos, onde há uma tendência tanto de pesquisadores, como pais e professores de se limitarem ao diagnóstico ofertado pelo DSM, rotulando e focando nas dificuldades, ao invés das possibilidades e potências das pessoas com TEA.

Apesar das controvérsias acerca do manual, acreditamos que o DSM V aponta para uma questão importante que esclarece algo que muitas vezes gera confusão na vida prática de quem convive com pares diagnosticados com TEA, ao tratar a deficiência intelectual como algo separado da caracterização específica do transtorno, ou seja, algo que pode também ser diagnosticado em alguém com TEA mas que não faz parte do transtorno. Isso porque, frequentemente é possível se deparar com relatos de senso

comum que atribuem ao TEA uma questão de déficit mental, quando, na verdade - como abordaremos em seguida nesse texto - a questão está intimamente ligada ao desenvolvimento cerebral e a organização do seu funcionamento que é diferente das pessoas neurotípicas, fazendo com que não apenas o funcionamento e reações mentais e corporais sejam diferentes, como os comportamentos apresentados no meio de convivência. Ou seja, tudo está ligado ao funcionamento cerebral que interfere na forma como as informações e os estímulos são vistos, absorvidos, processados e expressos. Ou seja, não quer dizer que estes sujeitos “não entendam” o que está a sua volta, só pela forma como “respondem”, ou quando também parecem “não responder” no meio social, pela forma como se comportam e se comunicam, e sim, que recebem e processam informações e estímulos de maneira diferente, e que, principalmente, tem dificuldade em expressar seus pensamentos, interesses e sensações de forma considerada socialmente típica.

Além disso, fala-se hoje também de uma espécie de “separação” entre mente e corpo no que se refere à vivência no espectro, e em relatos dos próprios autistas, existe uma dificuldade enorme em conseguir fazer com que o corpo tome iniciativas gestuais, orais, e de mobilidade física, bem como controlar impulsos físicos e sonoros, apesar da consciência da importância e/ou vontade própria em fazê-las. Exemplo disto encontra-se nos depoimentos da própria Temple Grandin em suas obras, como em *“O cérebro autista: pensando através do espectro”*; como também do indiano Tito Rajarshi Mukopadhyay em *“Como posso falar se meus lábios não se movem? Por dentro da minha mente autista”*; do asiático Naoki Higashida em *“O que me faz pular”*; da americana Sue Rubin no documentário *“Autismo é um mundo”*, e entre diversos outros relatos. Sendo possível assim, perceber uma fala geral das próprias pessoas diagnosticadas com TEA - quando tem condições de se comunicar e verbalizar para tal, ou quando as condições são proporcionadas a elas - que sugere a dificuldade em coordenar seus pensamentos e intenções, com suas ações corporais, fato que os próprios creditam às suas especificidades biológicas ligadas ao autismo.

Acredita-se que o transtorno do espectro autista tem várias causas, talvez todas afetando os mesmos sistemas cerebrais. Diversos genes podem interagir com fatores ambientais para levar ao transtorno, mas ainda não se sabe exatamente quais são esses genes. É a interação entre esses possíveis fatores e os fatores genéticos e biológicos o que parece ser determinante. (FARREL, 2008). Quanto às interações entre questões

ambientais e genéticas, fala-se hoje de várias possíveis implicações, como de toxinas do ar, drogas na corrente sanguínea da mãe, idade do pai à época da concepção, peso da mãe durante a gravidez, entre outros. (GRANDIN, 2015). De qualquer maneira, o cerne da questão de mais adeptos da comunidade científica, está na questão cerebral da criança desde o seu nascimento e até seus primeiros anos de desenvolvimento neurológico. E apesar das diversas discussões acerca das causas do transtorno, concordamos que este não tem uma base psicológica, ou seja, não está na mente da criança em resposta às suas vivências, e sim, em seu cérebro, de cunho neurológico, sendo assim, uma condição da neurodiversidade humana.

Entretanto, autores como Temple Grandin, atentam para o fato de que apesar de coincidências entre os casos, a genética do autismo é excessivamente complexa. E a variação genética de uma criança autista pode ser diferente da outra. E não só o desenvolvimento como o funcionamento cerebral podem diferir de um caso para o outro, assim como os comportamentos. Ou seja, há uma heterogeneidade de causas e heterogeneidade de manifestações das consequências. E isso nos remete a duas importantes questões. A primeira, é que o melhor diagnóstico seria o baseado não só no comportamento como na biologia do sujeito, e que também, se tratando das relações e das intervenções no trato de pessoas com TEA não é correto se prender a rótulos, e não apenas pelas variabilidades genéticas de causas e efeitos do transtorno, mas também por considerar que estamos falando de seres humanos, indivíduos sociais, únicos e exclusivos como pessoas, e, por isso, tem suas particularidades em termos de idade, cultura, histórico de vida relacionada ao ambiente familiar, experiências diversas, preferências pessoais, concepções, hábitos, interesses e sentimentos.

Sob tal conjuntura, é importante também destacar que quanto às intervenções de qualquer caráter, e principalmente as pedagógicas, essas devem se considerar as particularidades do sujeito para além dos diagnósticos rotulados, em se tratando de especificidades pessoais e potencialidades, também não se pode perder de vista o fato de que as dificuldades de caráter biológico apresentadas pelo sujeito podem ser minimizadas, controladas ou redirecionadas, ou seja, podem sofrer alterações de acordo com as estimulações externas. Essa questão, hoje, remete-se ao que chamamos de neuroplasticidade. A neurociência descobriu que o cérebro se transforma, se reconfigura, e que tem capacidade ilimitada de aprendizagem. Os indivíduos não possuem uma dose fixa de “poder cerebral”, e sim algo que se modifica ao longo da

vida. Ou seja, o nosso cérebro é plástico, mutável, e isso faz dos seres humanos, adaptáveis.

A plasticidade é a capacidade adaptativa do SNC e a habilidade em modificar sua estrutura e funcionamento. (RELVAS, 2012) E essa questão está relacionada com o fato do cérebro ser capaz de criar novas sinapses, ou seja, novas conexões entre os neurônios. Os neurônios são responsáveis por coletar informações que são enviadas por todas as áreas do corpo, associá-las com dados arquivados na memória, processar as respostas e depois mandá-las de volta para todo o corpo. Os neurônios recebem, decodificam e armazenam os estímulos (sinapses) na mente. Esses estímulos ocorrem de forma externa e interna. A cada nova experiência, novos estímulos acontecem, desencadeando um processo que gera o aprendizado e o desenvolvimento humano. A partir de novas vivências e desafios, e de novos estímulos externos, o cérebro reorganiza-se, expande as conexões neurais, e modifica as capacidades ampliando-as e fixando-as na memória do indivíduo. Dessa forma, podemos dizer que a plasticidade cerebral é a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência. (RELVAS, 2012)

Nesse sentido, um número cada vez maior de pesquisadores da área neurocientífica e também da área da educação, psicologia, fonoaudiologia, entre outros, defende que a plasticidade deve ser constantemente fortalecida a partir de estímulos para que o cérebro não se acomode a uma situação. Para funcionar de forma adequada, a estrutura cerebral precisa ser sempre exercitada, e quanto mais aprendemos, mais conexões neurais formamos. E dependendo da dosagem de estímulos, o cérebro se desenvolve independente das dificuldades específicas de cada ser humano. Mas sabe-se também que não é qualquer estímulo que surtirá efeito, apesar da constância. Não se pode usar o mesmo estímulo com todos. Não existe um padrão certo, mas suposições de estímulos dados por meio de intervenções que podem funcionar ou não com certos indivíduos, tanto por suas características biológicas como ambientais e pessoais. Os cérebros são diferentes, as genéticas são diferentes, as pessoas são diferentes e as circunstâncias em seu meio social também. Dessa forma, podemos considerar que exista uma variedade de maneiras de se aprender, e outra variedade de formas de expressar esse aprendizado. Isso é fato entre todos os seres humanos e, entre eles, o grande contingente diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista. E principalmente

entre crianças, ao considerar que quanto mais cedo ocorrem as intervenções, maiores são as suas possibilidades.

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

1.2.1 Da Exclusão total à Inclusão: percurso histórico-político:

A ideia de inclusão sobre a qual discutimos hoje em dia é fruto de uma longa trajetória histórica, política e social na qual, a visão sobre a pessoa com deficiência e seu direito à educação e socialização foi se transformando até chegarmos ao entendimento que permeia os dias atuais.

Sabe-se que, de acordo com Silva (2009), a sociedade ocidental viveu um longo histórico de negligência quanto à população com deficiência, desde os primórdios, na Grécia e Roma antiga, quando estes eram vistos como abominações, e presságios de males futuros, e a eliminação dessa população era visto como algo necessário. À posteriori, na Idade Média, sob a égide cristã, via-se a deficiência ainda de forma muito negativa e mística, considerada como consequência de intervenções demoníacas. Mesmo assim, foi ainda no período medieval que parece ter se iniciado uma ideia de “aceitação” dessa população na sociedade, na medida em que a atenção e a ajuda, quando acontecia, se davam por meio da caridade. Entretanto, no século XVIII é quando se tem conhecimento das primeiras iniciativas pelo mundo de espaços, de caráter assistencialista, voltados para as pessoas consideradas deficientes. (SILVA, 2009)

Ademais, o olhar e a atenção para com as pessoas com deficiência sofrem mudanças ao longo dos anos. Desde o século XVIII, a medicina lida com transformações que visam à reabilitação de pessoas. Os feridos de guerras são tratados e reabilitados graças aos avanços das descobertas médicas. E nessa medida, a medicina passa a olhar as pessoas com deficiência para além das explicações de causas místicas e religiosas e se volta para a descoberta da cura das patologias existentes. A deficiência passa então, a ser vista como uma espécie de doença que deveria ser prevenida, tratada e reabilitada (SILVA, 2009).

O entendimento sobre a deficiência dessa forma se ancoraria agora em um modelo médico-clínico, visto como uma questão intrínseca ao sujeito, com causas unicamente orgânicas, um tipo de patologia, que carregava a ideia de anormalidade, déficit, e incapacidade, atentando para a falha, a limitação e a falta. E é a partir do século XIX que se tem notícia de instituições de cunho médico-terapêutico que reconhecem o direito de pessoas com deficiência à educação especializada e à “reabilitação”. Sob tal conjuntura, a atenção voltada para o processo de ensino-aprendizagem nas instituições era muito restrito, não havia o compromisso com o aprimoramento cognitivo, o foco era o do trabalho por meio das terapias individuais (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia) realizados por profissionais de saúde.

No Brasil, a partir do ano de 1854, o atendimento a pessoas com deficiência passa a existir, mas de forma embrionária e se restringindo às instituições exclusivistas. Inicialmente por meio de caráter assistencialista e caritativo, e em seguida, por um viés médico-pedagógico, acompanhando as mudanças sobre o olhar acerca da deficiência. O marco dessa primeira fase foi a criação do Imperial Instituto dos meninos cegos, hoje chamado de Instituto Benjamin Constant, e em 1856, O Instituto dos Surdos-Mudos. Ambas ocorridas no reinado de D. Pedro II, resultado de solicitações da elite com deficiência no Brasil que tinha influência sobre a corte.

Em Pernambuco, foi através do médico Ulisses Pernambucano em 1925, que surgiam as primeiras escolas de cunho terapêutico. À fase da educação de pessoas com deficiência no Brasil de 1854 a 1960, denomina-se como “segregação”, isso porque, o atendimento a pessoas com deficiência passa a existir, mas de forma incipiente, separatista, e principalmente por iniciativa privada. De forma que, a educação dita “especial” acontecia de maneira paralela ao ensino comum, onde, de um lado, havia as escolas de ensino “regular” que atendiam aos que se enquadravam no padrão de “normalidade”, e do outro, as escolas especiais, que visavam o atendimento às pessoas com deficiência.

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Lei n 4.024/61), ficou conhecida como, de acordo com Kassar (2013), a primeira manifestação de preocupação explícita do governo quanto à educação da população “excepcional”. A mesma pode ser também considerada como um marco na legitimação da Educação Especial no governo, pois certificava a matrícula dentro do possível, mas

deixava margem para recusas. E por meio desta, o governo representara a intenção de apoiar financeiramente instituições particulares, mas ainda não tomava pra si, absolutamente, a responsabilidade, na medida em que o poder público e instituições privadas estavam em ações de complementaridade.

É a partir da década de sessenta que as teorias e práticas de institucionalização separatistas de até então, passam a ser questionadas e são vários os fatores que contribuem para que se questione a institucionalização das pessoas com deficiência. Entre eles, as organizações de associações de pais, deficientes e voluntários, que reivindicaram, em nome da Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança, lugar na sociedade para as pessoas com deficiência. (SILVA, 2009). Foi assim, por meio de Associações de Pais e movimento das próprias pessoas com deficiência, a partir de uma maior conscientização das pessoas com deficiência e suas famílias enquanto seus direitos, assim como os próprios avanços da ciência com relação ao reconhecimento do potencial de desenvolvimento das pessoas com deficiência, que são desencadeados movimentos de luta por direitos fundamentais e que se transformam os olhares em relação à educação especial pelo mundo.

Diante de vários questionamentos e demandas, a Educação Especial paralela perde força, e começa a abrir espaço para a discussão de um novo paradigma. O longo período de segregação acaba gerando grandes insatisfações que desencadeiam reivindicações por melhores condições e mais direitos, e se pleiteia usufruto, pelas pessoas com deficiência, em todos os setores da sociedade e também por uma educação nas mesmas escolas que as demais pessoas.

A intenção era defender a oportunidade por uma vivência em sociedade em ambientes quanto mais parecidos possíveis com os da população em geral. Era o princípio da “normalização” que surgia em meio ao declínio da ideia de segregação e em favor de um ideal de integração.

Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais”. (SILVA, 2009, p. 139)

De acordo com Mantoan (2003), os movimentos em favor da integração e contrários à segregação de crianças com deficiência surgiram em 1969 nos Países Nórdicos. A noção de base seria o princípio da normalização e voltado não apenas para a vida escolar, mas para todas as manifestações e atividades humanas das pessoas em todas as etapas da vida. Sob tal conjuntura, em 1973 é criado no Brasil o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, ligado ao Ministério da Educação, a partir do decreto n.72.425 de julho de 1973, para regular, disseminar e fomentar a Educação Especial no Brasil. Dessa forma, pode-se dizer que o CENESP divulgara oficialmente os princípios da integração. A ideia era a de que crianças fossem integradas ao ensino nas escolas regulares, entretanto, se destinavam a elas as salas de aula “especiais”, e as consideradas com mais comprometimentos, permaneciam em instituições especializadas.

Para Mantoan (2003), pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um “leque de possibilidades” educacionais, que vai da inserção nas salas de aula do ensino regular, às salas de aula especiais, até ao ensino em escolas especiais específicas. Isso porque, nem todos os alunos com deficiência cabiam nas turmas de ensino regular, pois havia uma seleção prévia dos que estavam aptos à inserção. Nesse mote, para Sasaki (1997), a integração permitia uma inserção “pura e simples” das pessoas com deficiência, que conseguiam, pelos seus próprios esforços, utilizar espaços físicos e sociais sem nada ser modificado na sociedade, ou seja, era dada a possibilidade à pessoa de ser integrada aos espaços, mas cabia primordialmente a ela, a adequação ou não a esses espaços e às dinâmicas. Por esse paradigma, as escolas passam a receber as crianças (com exceções), mas as instituições não se responsabilizavam em mudar sua rotina nem sua prática para atender os alunos. Ou seja, os alunos é quem teriam de mudar para se adaptar a realidade da escola regular e suas exigências. Dessa forma, só se garantia o acesso à escola, mas as oportunidades de aprendizagem, de participação e o compromisso com a qualidade de ensino e a permanência destas crianças não se assentava.

De acordo com Werneck (2004) e Augustin (2012), é entre as décadas de 60 e 70 que movimentos sociais de luta pelos direitos humanos e respeito à diversidade tomam força e questionam as visões sobre a deficiência. O modelo médico de deficiência já vinha sendo questionado, visto que, além de ser considerada uma experiência do corpo que devesse ser “combatida” com tratamentos na área da saúde,

sob essa perspectiva, defendia-se que as lesões e as limitações eram a única causa dos processos de discriminação enfrentados pelas pessoas com deficiência. Não importando a forma pela qual o meio ambiente lidasse com elas. Assim, a sociedade estaria isenta de qualquer responsabilidade por atos e processos de discriminação, e por combatê-los e desconstruí-los. Mas em contrapartida, surgiria então, a ideia de um modelo-social de deficiência, inicialmente incitado no Reino Unido, por iniciativa de pessoas com deficiência reunidas no chamado “*Social Disability Movement*” na década de 60. Em 1976, foi constituída a “*Union of the Physically Impaired Against Segregation – UPIAS*”, a primeira organização política conduzida por pessoas com deficiência, também no Reino Unido. E por meio dessas iniciativas e de tantas outras, passa-se a defender a ideia de que a deficiência é sempre uma construção coletiva entre indivíduos e sociedade.

Sob essa conjuntura, havia a intenção de mostrar como a maior parte das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência era resultado da forma pela qual a sociedade lidava (ou não) com as diferenças e limitações dos indivíduos. É uma questão sociológica, muito mais do que biológica. Atribui-se assim, uma complexidade às definições de deficiência e conferem-se responsabilidades à sociedade como um todo. A partir desse modelo, se pleiteia uma mudança do olhar para a diversidade para que se deixe de olhar as diferenças como um “mal” pessoal com reflexos no social, e creditem-se ao meio social as responsabilidades para como essas diferenças são tratadas ao ponto de serem consideradas esse “mal”. A deficiência quando analisada sob o modelo social se torna assim, um tema de direitos humanos, um assunto de interesse público universal, e uma característica da condição humana como tantas outras.

Em 1981, acontece o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente” promovido pelas Nações Unidas com o intuito de chamar as atenções para a criação de planos de ação que impulsionassem a igualdade de oportunidades para todos. O lema do evento foi “Participação plena e igualdade”, e dentre as consequências dessa ação motivacional, houve a proclamação da “Carta para os anos oitenta”, instituída pela *Rehabilitation Internacional* (organização global criada com o intuito de empoderar pessoas com deficiência) e recomendada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, que deu origem ao Programa Mundial de Ação para pessoas com deficiência, em dezembro de 1982. Tais iniciativas contribuiriam com ideias acerca da necessidade de uma inclusão social efetiva. Por meio desta Carta, colocava-se em destaque o que acreditavam ser as

prioridades em relação às pessoas com deficiência naquele momento e definia como meta “*a participação total e a igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo, ou seja, o direito de partilhar a vida social normal da sua comunidade, com tudo que lhe está subjacente.*” (SILVA, 2009, p.143). Através do Programa Mundial, se defendia, entre outras coisas, o princípio da igualdade de direitos entre pessoas com e sem deficiência, atentando para o fato de que as necessidades de cada um tivessem igual importância e fossem consideradas ao se planejarem as bases de qualquer sociedade, assim como os recursos que deveriam ser empregados de maneira que garantissem a mesma oportunidade de participação para todos.

A partir desse novo posicionamento diante das deficiências, o paradigma integrativo vigente já não atendia mais às demandas. As frentes em nome das pessoas com deficiência clamavam por mais. Mais atenção, oportunidades, direitos, igualdade, acessibilidade, etc. Nesse viés, as Nações Unidas e a UNESCO tomam para si a responsabilidade por importantes iniciativas. Em 1990, é realizado na Tailândia a Conferência de Jomtien, onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que inspirou a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, em 1994, na região da Salamanca, organizada pelo governo da Espanha em parceria com a Unesco. Essa última, tem como resultado a Declaração de Salamanca, considerada o marco da inclusão mundial, reafirmando o direito à educação de cada indivíduo, incentivando gestões democráticas nas escolas, propondo mudança de perspectiva sobre a Educação Especial, sugerindo salas de aula inclusivas para todos, de forma que as escolas acomodem alunos independente de qualquer condição, e que encontrem maneiras de promover uma educação exitosa para todas as crianças, inclusive as consideradas com deficiências mais comprometedoras. E é a partir desse documento que se dissemina, oficialmente, a ideia de escolas inclusivas pelo mundo.

A inovação desse documento se faz, principalmente, pela ideia de que é a escola que deve se adequar ao aluno, e não o contrário, e, além disso, propõe uma educação inclusiva não apenas em termos de pessoas com deficiências, mas de todas as crianças consideradas minorias em direitos, e o faz quando afirma que a escola:

deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994: 6)

O mais inovador é que, de acordo com Nunes e Madureira (2015), as diferenças individuais são, por meio do documento, perspectivadas não como algo negativo a ser combatido, mas sim como um valor de referência.

A essa nova conjuntura, alguns retornos foram dados por meio de políticas públicas brasileiras. O primeiro é considerado a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 que determinava que as escolas deveriam adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças, além de trazer um capítulo específico para a educação especial, garantindo currículo, métodos, técnicas, e professores especializados, além de um olhar da educação visando o mercado de trabalho. Cita-se também sobre a ampliação de atendimento na rede pública, entretanto, a lei ainda deixa muitas brechas, fala sobre a educação especial ser *preferencialmente* ofertada na rede regular de ensino, e afirma que: “*O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.*” (Lei n.9.394/dezembro de 96, tópico 2, artigo 58). Ou seja, apesar de trazer algumas novidades, permaneciam as brechas para a não-inclusão.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica fortaleciam o discurso de inclusão do aluno com “necessidades educacionais especiais”, e de acordo com a análise de Garcia (2006), por meio desse documento incluíam-se nessa categoria todos aqueles alunos considerados com dificuldades de aprendizagem que seriam os que não conseguissem acompanhar o trabalho pedagógico regular, ou seja, abria-se o leque acerca da inclusão, podendo estar incluídas todas as “diferenças individuais” reforçadas na Declaração de Salamanca. E em 2003, o Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, implantado no governo Lula (de acordo com o Portal do MEC), tivera o intuito de apoiar a formação de gestores e educadores em prol de sistemas inclusivos por meio da realização de seminários nacionais de formação de coordenadores e dirigentes estaduais e municipais, prestação de apoio técnico e financeiro na formação de gestores e educadores municipais, e disponibilização de referências pedagógicas para a formação regional.

Apesar dessas iniciativas significativas, muitas lacunas eram deixadas e os direitos ainda não eram garantidos com equidade e esclarecimento na legislação. Nesse

percurso político, é na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, proclamada em 2006 em Nova York – Estados Unidos, que a educação inclusiva é reafirmada como um direito em caráter mundial, por todos os níveis de ensino e ao longo da vida. E desde então, passa a ser reconhecida como uma meta a ser atingida pelos sistemas educativos em todo o mundo, pregando-se a autonomia individual, não discriminação e igualdade de oportunidades. Além disso, por meio desse documento podemos dizer que se estabelece um novo conceito de deficiência, pois são consideradas não só as barreiras ambientais/arquitetônicas para se promover a acessibilidade no paradigma da educação inclusiva, mas também as barreiras metodológicas (com relação às estratégias de sala de aula), barreiras instrumentais (com relação aos materiais utilizados no processo de ensino), barreiras programáticas (quanto à currículo e legislação), e barreiras atitudinais (quanto à postura e comportamento dos demais para com as “minorias” - minorias em direitos). Ou seja, se reforça a ideia do modelo social de deficiência, admitindo-se que é a sociedade que impõe barreiras para a não participação plena das pessoas com deficiência, que essas barreiras são identificáveis e corrigíveis, e que é a sociedade que deve sofrer alterações para acomodar essa população, e não o contrário. (SASSAKI, 2013)

É então que no Brasil, em 2008, finalmente, parece se disseminar um compromisso do governo, a partir da implantação de um cenário político que intenta garantir o acesso à educação considerada inclusiva e isto foi materializado com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir desse documento, o atendimento educacional especializado é tido como complementar e/ou suplementar à formação dos alunos. Já que até então a Educação Especial era um tipo de modalidade da educação escolar à parte, que acabava por perpetuar a exclusão de tantos estudantes. A função agora do atendimento é a de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que rompam com as barreiras e promovam plena participação de alunos visando sua autonomia dentro e fora da escola. Elegem-se por esse documento, as salas de recursos como locus principal do Atendimento Educacional Especializado (AEE). E estas teriam o intuito de auxiliar o aluno no seu processo de inclusão do ensino regular que aconteceria concomitantemente.

Ou seja, propõe-se a extinção das “classes especiais” nos colégios, e a Educação Especial passa a ser um complemento, um suporte especializado para o recebimento e

manutenção desse aluno na escola. Assim, a proposta é a de que todas as crianças sejam inseridas de alguma forma nas classes regulares de ensino, e dessa maneira, o sistema educacional passaria a ser ainda menos segregado, o que representaria uma fase de importante transição entre o paradigma integrativo para o inclusivo.

Mais recentemente, em 2015, no governo da presidenta Dilma se instituiu no cenário jurídico brasileiro a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que em seu texto afirma ter como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. É a partir dessa decisiva lei que, no tocante à educação, se institucionaliza o AEE não só para escolas públicas como para privadas; afirma obrigatoriedade de todas as instituições de ensino não só públicas como particulares de aceitar matrícula de alunos com deficiência e de não cobrar a mais dos pais por nenhum tipo de serviço que a escola tenha que arcar para promover a acessibilidade e a inclusão; se coloca não só em pauta a educação básica como o ensino superior, educação profissional e tecnológica; se fala da educação da pessoa com deficiência como um direito em que se vise alcançar “*o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais*” (BRASIL, lei n.13.146, capítulo IV, artigo 27); e incumbe ao poder público assegurar “*aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.*” (BRASIL, lei n. lei n.13.146, capítulo IV, artigo 28).

Nesse contexto, o olhar e a postura para com a pessoa com deficiência e seu processo educativo a partir desse recente documento brasileiro, é oficialmente posicionado para o caminho da inclusão. Desde 2008, mas principalmente em 2015, ressalta-se a preocupação e firma-se um compromisso com uma educação que acolha, oportunize, impulse, desenvolva e se comprometa em longo prazo com a conservação desse alunado no sistema de ensino, e prepare-o para o mercado de trabalho e para a vida em cidadania. Ou seja, a partir de 1994 no mundo, e em 2008 no Brasil, podemos dizer que vivenciamos uma mudança de paradigma. Enquanto a integração pautava sua lógica por uma capacidade relativa das pessoas com deficiência, além de, de certa forma, responsabilizá-las na sua adaptação à sociedade, a inclusão trabalha com a ideia da capacidade plena das pessoas com deficiência e de todas que apresentem dificuldades de acompanhar o sistema de ensino habitual. Por esse viés, a

sociedade tomaria pra si a responsabilidade em eliminar barreiras e promover equidade em condições, oportunidade e participação.

1.2.2 Paradigma Inclusivo: discussões teóricas:

De acordo com Nunes e Madureira (2015), a Educação Inclusiva hoje seria uma meta a ser atingida pelos sistemas educativos, ou seja, não é algo que podemos dizer que vivenciamos, mas que estamos no caminho para. Isso porque, se constitui em um movimento complexo, não só educacional como político e social, por preconizar o direito de todos os indivíduos participarem, acederem e contribuírem de forma ativa na sociedade. E para isso não basta somente a implementação de medidas políticas, é preciso que se respeite e celebre as diferenças no dia a dia, o que podemos dizer que seja ainda um grande desafio da nossa sociedade. Além disso, esse paradigma exige mudanças significativas na forma que se desenvolve o papel e as funções das instituições e professores, o que significa a transição do paradigma centrado no aluno para o paradigma centrado na escola e na forma como se configura o sistema escolar. A questão não é apenas prática, da prática pedagógica, mas reflete nas teorias e ideologias que tradicionalmente conduzem a lógica educacional. Quanto a isso, Mantoan (2003), afirma que:

É certo que relações de poder presidem a produção das diferenças na escola, mas a partir de uma lógica que não mais se baseia na igualdade como categoria assegurada por princípios liberais, inventada e decretada, a *priori*, e que trata a realidade escolar com a ilusão da homogeneidade, promovendo e justificando a fragmentação do ensino em disciplinas, modalidades de ensino regular ou especial, seriações, classificações, hierarquias de conhecimentos. Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença. (MANTOAN, 2003,p.20)

Para Mantoan (2003), nessa proposta social da inclusão total e irrestrita, em que se prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, se faz uma ótima oportunidade para que se reverta a situação da maioria das escolas que atribuem aos

alunos as deficiências do próprio ensino ministrado por elas. Isso porque, a inclusão implicaria em um esforço por modernização e reestruturação das condições escolares ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. E a dificuldade em adaptar-se às propostas do paradigma inclusivo refletiria *“a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos.”* (MANTOAN,2003,p.27).

Ou seja, o conceito de escola inclusiva propõe uma nova cultura escolar, uma nova concepção de escola, e uma nova postura, visando o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam todos os alunos. As mudanças devem ser pensadas quanto ao projeto político-pedagógico, filosofia da escola, currículo, metodologia, estratégias de ensino e avaliação, por meio de uma teoria e prática que atendam a todos os alunos. De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007), a escola deve assim responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, e para a efetiva inclusão é preciso ter atenção não só com o aproveitamento acadêmico desse aluno, mas também com as questões de socialização.

Por Sasaki (2013), a inclusão escolar seria o processo de adequação da escola para que todos os alunos pudessem receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que chegasse à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc. A escola deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas. Nesse mote, autoridades, gestores, professores, funcionários, alunos, familiares, e demais componentes da comunidade escolar passam a ter a responsabilidade de fazer sua parte para a construção da inclusão em suas escolas.

E para além da educação inclusiva, é importante ratificar que o paradigma inclusivo não apenas preconiza a educação, ou tem como público alvo as pessoas com deficiência, é um ideal muito mais abrangente. No verdadeiro paradigma da inclusão, segundo Sasaki (1997), toda a sociedade deve ser modificada para incluir todas as pessoas. Ela precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. A inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de coletividade através de

transformações, pequenas e grandes, no ambiente, espaços, equipamentos, aparelhos, utensílios, transporte e na mentalidade das pessoas, inclusive, da própria pessoa com deficiência. Assim, estaríamos equiparando oportunidades para todos. A ideia é a de mudança na estrutura de todos os sistemas sociais comuns, suas atitudes, bens e produtos, tanto na educação como no trabalho, lazer, mídia, cultura, esporte, transporte, etc. Tal paradigma seria então voltado para todos. Todas as minorias em direitos e potencialmente excluídas de sistemas sociais comuns também devem ser consideradas. Em suma, o público alvo é o de todas as diversidades inerentes à condição humana no tocante a etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos.

Neste sentido, uma importante questão trazida por Sasaki (2004), são os princípios da inclusão social que seriam, principalmente, a ideia de celebração das diferenças, direito de pertencer e valorização da diversidade, em que, a celebração das diferenças *“significa que as diferenças são bem-vindas, são atributos, implicam em maneiras diferentes de se fazer as coisas, e muitas vezes necessitam tecnologias específicas e apoios especiais”* (SASSAKI, 2004, p.7). Já o direito de pertencer *“significa que ninguém pode ser obrigado a comprovar sua capacidade para fazer parte da sociedade”* (SASSAKI, 2004, p.7). E a valorização da diversidade humana, *“que a sociedade se beneficia com o fato de ser composta por uma tão variada gama de grupos humanos. A sociedade precisa da contribuição única que pessoas e grupos de pessoas podem dar para o enriquecimento da qualidade de vida de todos”* (SASSAKI, 2004, p.7). Além disso, sob essa nova perspectiva, um novo conceito de inteligência seria considerado:

Estamos utilizando agora a teoria das inteligências múltiplas (...) A participação de qualquer pessoa, mesmo daquelas com deficiência mais comprometida, torna-se possível graças ao uso das diversas inteligências que possuímos. (...) Assim, não mais classificamos as pessoas como tendo "inteligência acima da média", "inteligência média", "inteligência abaixo da média" e "inteligência zero". De acordo com a teoria das inteligências múltiplas, todas as pessoas são inteligentes, cada uma a seu modo, pois é única a composição dos níveis de desenvolvimento das nove inteligências combinadas com o estilo de aprendizagem de cada pessoa. (SASSAKI, 2004,p.7)

Mas para que esse paradigma inclusivo seja plenamente alcançado muitos passos ainda precisam ser dados. As barreiras são muitas, e sabemos que o caminho é longo, mas devemos concentrar nossas forças no que pode e deve ser modificado. Nesse viés,

Sasaki (2009), aponta para seis dimensões que merecem atenção quanto à acessibilidade e que precisam ser discutidas e transformadas. São elas: arquitetônica (questões físicas), comunicacional (quanto a comunicação entre pessoas), metodológicas (quanto à métodos e técnicas), instrumental (quanto a ferramentas e utensílios), programática (quanto a políticas públicas, legislações, normas), e atitudinal (quanto às atitudes para com o outro). Quanto à dimensão atitudinal, podemos dizer que ela é a que merece mais atenção, pois essa é de responsabilidade de cada um de nós, e é a partir dela que podemos transformar toda essa conjuntura. A barreira atitudinal se quebra pela empatia, pelo conhecimento, pelo interesse e disposição em fazer diferente. É a partir da extinção de pré-conceitos, estereótipos, estigmas, e discriminações, é a partir de um olhar para o outro com acolhimento e respeito, e é a partir do entendimento que todos somos diferentes, e que não existe diferença “pior” ou “melhor”, que iremos atuar em sociedade com uma nova postura e fazer dela mais justa.

1.2.3 O TEA na legislação inclusiva:

Dentro do mote da educação inclusiva voltada para crianças com deficiência estão incluídas também as com o Transtorno do Espectro Autista. Sabemos que em 2008 foi implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e a partir desse documento, são também as crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento, que abarca a condição das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, consideradas deficientes para efeitos legais quanto ao sistema educacional.

Em 2012, o TEA recebe lei específica no território nacional. A lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A partir de então, toda a população que se enquadraria dentro do transtorno seria considerada deficiente para fins legais no que tange a todas as esferas e serviços no território brasileiro. Por meio dessa lei, é garantido não só o acesso à educação básica, mas ao ensino profissionalizante e ao mercado de trabalho. E quanto ao acesso a escola, é determinado que o gestor ou autoridade competente que recusar matrícula de aluno com o transtorno deverá ser punido por meio de multa. O documento também se coloca quanto à logística desse aluno na sala de aula

garantindo a pessoa com TEA incluída nas classes comuns, “em casos de comprovada necessidade”, tem direito a acompanhante especializado. E, além disso, o governo se compromete em incentivar a formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento a pessoas com o transtorno.

Já em 2014, uma importante medida legal fora implantada. Por meio da Nota Técnica de Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, de janeiro de 2014, promulgada pelo Ministério da Educação, deixa de existir a exigência de um laudo médico que ateste qualquer tipo de deficiência de uma criança, incluindo o pertencimento no Espectro Autista, para que esta possa ser incluída no sistema regular de ensino e para que faça parte dos serviços do sistema de Atendimento Educacional Especializado. Ou seja, deixam de existir “desculpas” para a não inclusão de pessoas com TEA, ou para a não promoção de seus direitos dentro da escola. (BRASIL, 2014)

Nesta mesma direção, o estado de Pernambuco, em 2015, promulga a lei nº 15.487, DE 27-04-2015, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista no território estadual, e além de reinterar os artigos da lei nacional de 2012, estabelece que as escolas privadas deverão apresentar um projeto de inclusão desses alunos que contenha recursos pedagógicos disponibilizados e o número de vagas disponibilizados, em consonância com a capacidade da escola. Além disso, o Estado se compromete com a promoção de campanhas informativas e cartilhas quanto à promoção de informação e conscientização, além de instituir no Calendário de Eventos do Estado de Pernambuco, a Semana Estadual de Conscientização do Transtorno do Espectro Autista, que se realizará anualmente na primeira semana do mês de abril, em decorrência do dia 2 de abril ser o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, instituído pela ONU.

CAPÍTULO 2: DIRETRIZES METODOLÓGICAS DE ESTUDO

Ao refletir sobre as transformações sociais na contemporaneidade, somos impelidos a pensar nos desafios colocados diante da pesquisa na área das ciências humanas e sociais. As mudanças tanto nos objetos de nossas investigações quanto nos próprios investigadores impõem novos desafios epistemológicos, metodológicos e teóricos que alteram as possibilidades da capacidade das formulações e dos conceitos explicativos dessa nova realidade. Dessa maneira, acreditamos que nosso papel como

pesquisadores é também o de submeter as formulações teóricas às críticas para permitir as reformulações necessárias, com novas sínteses e conhecimentos de outros campos que possam ser articulados e reconfigurados o que demanda esforços no campo da pesquisa teórica.

Nesse sentido, cabe acrescentar que, de acordo com Richardson (1999), no desenvolvimento do campo das ciências sociais:

(...) existe uma quantidade de pesquisas de natureza exploratória, que tentam descobrir relações entre fenômenos. Em muitos casos, os pesquisadores estudam um problema cujos pressupostos teóricos não estão claros ou são difíceis de encontrar. Nessa situação, faz-se uma pesquisa não apenas para conhecer o tipo de relação existente, mas sobretudo para determinar a existência da relação. (RICHARDSON, 1999)

No que tange a nossa pesquisa, em se tratando da temática norteadora, a inclusão educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, como vimos, é um fenômeno extremamente recente na esfera da política educacional brasileira, constituindo-se, por assim dizer, um objeto de estudo recém-chegado no âmbito científico e acadêmico dentro do campo das pesquisas nas ciências sociais. Sendo assim, acreditamos que esse contexto não só favorece, como incita discussões, construções e reconstruções sobre como abordá-lo cientificamente, tanto no que se refere às lentes teóricas, como em termos metodológicos.

Nessa perspectiva, o estudo que ora se apresenta pode ser caracterizado, primeiramente, pelo seu caráter qualitativo, próprio das pesquisas das ciências sociais que, em consonância com Minayo (2002), se configuram na abordagem das expressões humanas presentes nas estruturas, processos, sujeitos, significados e representações. Consideramos então, a pesquisa de caráter qualitativo no sentido aqui destacado:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.22)

Em Demo (1994, 2000), o autor aponta quatro tipos de pesquisa: a teórica, a metodológica, a empírica e a prática, podendo essas ser realizadas também de forma concomitante. Nesse contexto, o presente trabalho pode ser delimitado na modalidade

de pesquisa teórica. De acordo com Demo (1994), o "*conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa*" (DEMO, 1994, p. 36). E nessa perspectiva, a pesquisa teórica seria "*dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos.*" (DEMO, 2000, p. 20). Esse tipo de pesquisa é direcionada para repensar teorias, representações de referência e condições explicativas da realidade e, apesar de não remeter a uma imediata intervenção na realidade pesquisada, considera-se sua relevância pelo importante papel em criar condições para intervenções futuras.

Tendo em vista nosso objetivo geral de discutir criticamente as abordagens da teoria histórico-cultural e a Sociologia da Infância no que se referem à inclusão educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar brasileiro, nos propomos a: revisar sistematicamente pesquisas sobre inclusão educacional de crianças com TEA em plataformas digitais; caracterizar as concepções de infância, desenvolvimento humano, educação e criança com deficiência na perspectiva da teoria histórico-cultural e da Sociologia da Infância; estabelecer contribuições da teoria histórico-cultural e da Sociologia da Infância em estudos sobre a inclusão educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

Para isso, seguimos por determinados procedimentos. Inicialmente, foram realizados levantamentos bibliográficos para nos situarmos quanto ao Estado da Arte da temática em questão, a fim de ter um panorama das principais abordagens teóricas e metodológicas frequentes nas pesquisas. A partir disso, nos propomos a nos guiar pelas seguintes etapas de elaboração desse estudo teórico: a) avaliar as possibilidades explicativas do fenômeno em questão, b) definir conceitos relacionados com a problemática em questão; c) identificar autores e proposições teóricas que envolvam esses conceitos ; d) refletir sobre as proposições e argumentações que envolvem esses conceitos; e) contextualizar os contextos históricos e sociais nos quais os conceitos foram gerados; f) formular tentativas de ampliações e novas articulações possíveis para melhor apreender o fenômeno investigado.

Sendo assim, após elaborarmos o Estado da Arte das pesquisas que versam sobre a temática da Inclusão Educacional de Crianças com o Transtorno do Espectro Autista no território brasileiro tendo como fonte o Portal de Periódico CAPES e a plataforma do

Google Acadêmico (e que será apresentado no próximo capítulo deste estudo), seguimos pelas etapas anteriormente citadas para a elaboração do nosso estudo. Primeiramente, avaliamos as possibilidades explicativas do fenômeno em questão e delimitamos os principais conceitos relacionados à problemática que foram: concepção de infância, desenvolvimento humano, educação escolar, criança com deficiência e metodologia de pesquisa com crianças. Em segundo lugar, identificamos possibilidades de abordagens teóricas e autores que envolviam esses conceitos, que nesse caso foram: a teoria histórico-cultural, principalmente no que tange a Lev Vygotsky e a perspectiva da Sociologia da Infância, principalmente relacionada a William Corsaro e Eric Plaisance. A partir de então, partimos para um trabalho reflexivo sobre as proposições que envolvem os conceitos, por meio de análise das categorias à luz de ambas as teorias. Em seguida, identificamos aproximações e divergências entre as abordagens, considerando os contextos históricos e sociais das perspectivas, por meio da realização de um breve diálogo teórico entre Lev Vygotsky e William Corsaro.

E, finalmente, concluindo o nosso estudo, e como resultado do mesmo, partimos para a formulação de ampliações e novas articulações possíveis dos conceitos relacionados ao fenômeno investigado, delimitando contribuições da teoria histórico-cultural e da Sociologia da Infância nos estudos sobre inclusão educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

CAPÍTULO 3: O ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE TEA E INCLUSÃO:

A partir do interesse por um panorama das publicações brasileiras que tivessem relação com a temática em foco da nossa pesquisa, nos propomos a fazer um levantamento de produções científicas dos últimos 10 anos no mês de fevereiro de 2018, a partir de coleta de dados no Portal de Periódicos da CAPES (www.periodicos.capes.gov.br). Entretanto, pelos resultados obtidos e analisados nessa pesquisa, que serão posteriormente expostos de forma detalhada, percebemos uma constante no que tange as abordagens teóricas utilizadas pelos pesquisadores que, em sua maioria, fundamentavam seus estudos à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Sendo assim, optamos por fazer em um segundo momento, um novo levantamento, em julho de 2019, no qual nos debruçamos sobre pesquisas que versavam sobre a mesma temática, mas que, especificamente, se propunham a dialogar com uma perspectiva recente no campo científico e ainda pouco usual no que se refere ao estudo sobre a inclusão educacional de crianças com TEA, a da Sociologia da Infância. Dessa forma, foi possível avaliar como a temática da inclusão educacional vem sendo retratada especificamente pela perspectiva da teoria histórico-cultural, como pela Sociologia da Infância.

3.1 PANORAMA GERAL DAS PESQUISAS

Como dito anteriormente, o primeiro levantamento e de intuito em caracterizar o panorama geral das pesquisas que versam sobre a temática, foi realizado em fevereiro de 2018. Nesses termos, foram considerados os escritos entre 2008 e 2018, publicados em revistas científicas brasileiras. E para esse levantamento, nos utilizamos dos seguintes descritores: “autismo” e “educação inclusiva”; “autismo” e “inclusão escolar” ; “autismo” e “escola” ; “autismo”, “escola” e “criança”.

Considerando nossa temática de pesquisa, objetivamos averiguar sobre o quê e como estava sendo estudado sobre as crianças com TEA nos processos de escolarização inclusiva do território brasileiro em termos de artigos científicos. Dessa forma, apesar de, em um primeiro momento, a somatória dos resultados ser de 464 artigos, após descartar os artigos repetidos, e de publicações em outra língua sem a versão traduzida

para o português, ou de pesquisas realizadas fora do território brasileiro, fizemos uma nova filtragem. Além disso, para serem selecionados, os artigos deveriam atender a três requisitos básicos: tratar sobre o transtorno, ser relacionado a crianças e ser em ou sobre o espaço escolar. Após a aplicação pela pesquisadora dos critérios mencionados, restaram 49 artigos.

Dos artigos que não foram selecionados, a título de informação, constatamos que as maiores das suas questões giravam em torno de discussões acerca de: diagnóstico; testes para averiguar: Q.I, linguagem, comportamento, memória, atenção compartilhada, desempenho narrativo, de intuito comparativo de crianças com TEA e crianças típicas; formação de professor, capacitação de agentes em geral; sintomatologia; relação mãe-criança, interação família-criança em geral; cotidiano e dificuldades enfrentadas por familiares; percepções terapêuticas, abordagens sobre o tema na mídia e na internet; questões de saúde diversas, bem como questões específicas de análise, intervenção e assistência na área de saúde, psicoterapia e fonoaudiologia em ambiente clínico/hospitalar.

No que se refere aos textos específicos da temática e selecionados para análise, todos tiveram suas informações gerais e resumos lidos minuciosamente, e alguns foram lidos integralmente, sendo, a partir disso, possível caracterizá-los em aspectos como: ano de publicação, área do periódico, abordagem teórica, questão temática e delineamentos metodológicos.

Em relação ao ano de publicação dos artigos, em primeiro lugar, é importante esclarecer que a escolha do período entre 2008 e 2018, se deu pelo marco legal da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 no Brasil, reafirmando o direito de todas as crianças serem incluídas no sistema regular de ensino. A partir desse marco, como já vimos, várias políticas foram feitas nesse sentido. Desta forma, percebemos que as publicações acerca da temática vêm crescendo gradativamente principalmente a partir do ano de 2012, justamente a data na qual se oficializa o Transtorno do Espectro Autista como deficiência para fins legais. Dessa forma, percebemos o quanto que, de fato, podemos dizer que pesquisas científicas sobre o tema na área da educação refletem um compromisso não só acadêmico, mas social imbricado à temática.

Em se tratando das questões temáticas em foco nos artigos selecionados, podemos dizer que estas giraram em torno de: panorama histórico e/ou político da inclusão escolar desse público; caracterização de estudantes; fatores e estratégias de inclusão; fundamentos, propostas, relatos e efeitos de intervenção; desafios para inclusão; realidade das escolas; importância da família no processo, bem como suas percepções e experiências ligadas a inclusão da criança; conhecimentos e experiências de professores sobre o TEA de maneira geral e sobre seus alunos em específico; desafios e carências da prática docente voltada a esse público; mediação docente e práticas pedagógicas “bem sucedidas” ou não; simbolização dessas crianças por meio de linguagem não verbal; a importância da brincadeira para simbolização e inclusão da criança em questão; investigação da influência do ambiente escolar; análise das produções acerca da temática; uso de tecnologias móveis, e também, interações sociais no contexto escolar inclusivo.

Em termos de metodologia, percebemos que grande parte dos trabalhos se dá por revisão crítica de bibliografia ou pesquisa bibliográfica, mas também uma boa quantidade é de pesquisas empíricas. Entretanto, quando essas são feitas, muitas vezes ocorrem fora do ambiente escolar natural da criança, por meio de ambientes estrategicamente planejados, e quando se propõe a fazerem pesquisas no lócus mesmo da escola que as crianças estudam, os métodos utilizados são principalmente entrevistas semi estruturadas com pais e/ou professores, grupos focais de pais e/ou professores, e, muitas vezes também, se utilizam de observações diretas da rotina das crianças registradas em caderno de campo e/ou por videografia. Contudo, quando os pesquisadores se propõem a acompanhar a rotina das crianças para coletar dados para além do que coletam com os adultos, duas questões nos chamaram a atenção.

A primeira é que não é comum encontrar exemplos de pesquisas que se propõem a utilizar como método de coleta de dados entrevista com as próprias crianças ou propostas de produções de materiais para elas que servissem de documentação para análise, ou até mesmo propostas de oficinas, de forma que a esmagadora maioria dos estudos se resume a técnica da observação direta. Sobre isso, consideramos que seja um padrão de método de pesquisa no qual se perde a oportunidade de ter um estudo mais completo e enriquecido, por meio de falas e de produções que expressem as opiniões, sentimentos, desejos e anseios das próprias crianças que estão sendo analisadas.

A segunda observação é sobre o tempo que é dedicado para essa coleta de dados. Em sua maioria, os momentos voltados para pôr em prática as observações diretas são de alguns dias aleatórios, durante poucas horas, e ao longo de uma, ou algumas poucas semanas. Ou seja, tempo que pode não ser suficiente para chegar a certas conclusões sobre aspectos específicos das rotinas escolares dessas crianças.

No caso, por exemplo, do artigo intitulado *“Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar”* de 2014, as autoras fizeram uma pesquisa envolvendo 42 crianças, das quais quatro teriam o diagnóstico de espectro autista e quatro professoras no lócus de duas escolas regulares particulares, cujo objetivo era compreender como as crianças dentro do espectro autista interagem com as demais pessoas e objetos em ambientes escolares e como eram realizadas as mediações pelas professoras. No tocante a metodologia de coleta de dados, ao final do artigo, as próprias pesquisadoras apontam que *“destaca-se a importância de realizar um número maior de observações, inclusive em diferentes períodos.”* (LEMOS, SALOMÃO, AGRIPINO-RAMOS, 2014, p.125). Ademais, sugerem também que as pesquisas voltadas para o comportamento de crianças com TEA na escola tenham atenção *“em termos de tempo de duração e não apenas de frequência, considerando que a baixa ocorrência (de interações) não equivale à ausência desses comportamentos, mesmo porque muitos desses comportamentos ocorrem de forma breve, como o olhar, por exemplo.”* (LEMOS, SALOMÃO, AGRIPINO-RAMOS, 2014, p.126).

E no que tange às áreas principais de publicação dos periódicos, a grande maioria dos textos foram publicados em revistas de Educação e de Psicologia. E sobre as abordagens teóricas utilizadas para embasar as pesquisas, a quase unanimidade foi da utilização da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky que, apesar de ser uma escolha legítima e coerente de pesquisa, atenta para um padrão teórico limitado que conduz os estudos voltados para essa temática. Sob tal conjuntura, é possível supor que grande parte da produção científica se utiliza da mesma lente para analisar questões que envolvem processos de educação inclusiva de crianças com TEA, apesar de o tema ser de caráter extremamente interdisciplinar. Característica essa que aponta para a necessidade de um olhar científico plural e multidimensional para a temática em questão.

Sob tal conjuntura, podemos concluir que, por esse cenário, reforça-se ainda mais a relevância da proposta da pesquisa, tal como está sendo aqui proposta. Tanto pela temática que por si só ainda se mostra muito escassa, como por considerarmos a importância de se discutir e repensar as abordagens teóricas e metodológicas das pesquisas sobre a temática para além das usuais, visando um olhar interdisciplinar e de maior visibilização das próprias crianças, diagnosticadas com TEA, nas pesquisas sobre elas.

3.2 PESQUISAS SOBRE TEA E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA:

Como adiantamos anteriormente, foi realizado, em um segundo momento ao longo de nossa pesquisa, um novo levantamento, dessa vez, focado, especificamente, sobre pesquisas em educação inclusiva de crianças com TEA que de alguma forma se propõe a dialogar com aspectos relacionados à Sociologia da Infância analisando como e se essas estão sendo realizadas. E justificamos a escolha de um levantamento específico apenas por esse recorte da Sociologia da Infância, por acreditarmos que não faria sentido que, no presente trabalho, fizéssemos um levantamento específico sobre o recorte da perspectiva histórico-cultural relacionado a temática, visto que esta além de ser já bastante citada e conhecida, já foi, de certa maneira, analisada no nosso primeiro levantamento.

Sendo assim, nos debruçamos sobre o panorama de pesquisas que se utilizam da lente da Sociologia da Infância em estudos sobre crianças com TEA na escola, a partir do novo levantamento realizado pela autora no mês de julho de 2019. Para isso, três sites de busca científica foram utilizados: o Portal de Periódicos CAPES, o Scielo e o Google Acadêmico. Nessa busca, os seguintes descritores foram utilizados: “autismo” e “sociologia da infância”; “TEA” e “sociologia da infância”; “autismo”, “inclusão” e “sociologia da infância”; “autismo”, “sociologia da infância” e “criança”.

No portal de Periódicos CAPES e no site Scielo nenhum artigo foi encontrado. Já na plataforma do Google Acadêmico, alguns resultados foram encontrados. Desses,

todos os resumos e referências foram lidos e conferidos, e alguns trabalhos foram lidos integralmente. Entretanto, para ser selecionada dentre o grupo de pesquisas que correspondessem aos nossos interesses, a pesquisa tinha que ter ocorrido dentro ou sobre escolas brasileiras que versassem especificamente sobre inclusão educacional envolvendo crianças com TEA e se utilizasse claramente de conceitos relacionados à sociologia da infância. Sendo assim, após a nossa filtragem, apenas seis dos textos encontrados, de fato, se enquadravam em nossos objetivos a título de levantamento.

Nesses termos, os textos encontrados foram: as dissertações intituladas “*A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil*” de Fernanda de Araújo Binatti Chiote (2011) e “*A inclusão da criança com autismo em uma escola de Educação Infantil*” de Helen Cristina Correia (2012) ; a tese “*Olhares que constroem: a criança autista das teorias, das intervenções e das famílias*” de Rosa Maria Monteiro López (2012) ; e os artigos “*A inclusão na educação infantil de Vitória: contribuições da educação física*” de Alexandre Freitas Marchiori e Carla de Almeida Aguiar França (2015), “*A criança, as crianças e o acompanhante terapêutico: um grupo de aprendizagens*” de Georgia Daniella Feitosa de Araújo Ribeiro e Jessica Kamilla de Araújo Diniz (2016), e “*Pesquisa na Educação Infantil e a participação das crianças pequenas: uma metodologia possível*” de Grazielle Vieira Maia de Castro (2012) , que fazia referência ao trabalho de dissertação da mesma autora, posteriormente encontrado e lido por nós, intitulado: “*A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas:- Você sabe o que é criança deficiente? – É criança, professora!*” (2011).

Na dissertação de Chiote (2011), “*A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil*”, apesar de seu resumo e títulos de capítulos se referirem apenas à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a autora fala sobre a necessidade de se problematizar a maneira como a criança é vista em nossa sociedade e suas repercussões. Põe em pauta a ideia da infância como historicamente construída, considera a perspectiva da sociologia da infância no que se refere à infância como múltipla e também menciona Plaisance (2005) no que tange a predominância da imagem do ter deficiência em relação ao ser criança. Mas tudo isso de forma breve e sem grandes aprofundamentos. E em termos de metodologia, a autora se baseia exclusivamente em Vygotsky, tomando como base o que chama de “método genético experimental” em um formato de estudo de caso e se utiliza de observação, entrevistas e

análise documental. Entrevistas essas feitas exclusivamente com os adultos em questão como funcionários da escola e familiares da criança com TEA, e as análises de documentos foram de relatórios, laudos e encaminhamentos de uma instituição que o aluno com TEA em questão já tinha feito parte, ou seja, documentos pensados e elaborados por adultos.

Em contrapartida, na dissertação de Correia (2012), *“A inclusão da criança com autismo em uma escola de Educação Infantil”*, apesar de no seu resumo a autora afirmar que segue pela abordagem de Vygotsky, desde o sumário de seus capítulos já existe um destaque para a sociologia da infância, pelo menos, no tocante ao olhar para a criança com deficiência. Em um dado capítulo, inicialmente é feita uma breve problematização do conceito de infância e sobre os direitos das crianças com deficiência. Posteriormente a autora destaca a contribuição da sociologia da infância no tocante ao estudo de pessoas com deficiência no que se refere às ideias de crianças como atores sociais e a infância como categoria social de tipo geracional e socialmente construída. Citando, entre outros, Corsaro (2011) e se utilizando também de alguns pontos trabalhados na discussão sobre deficiência em Plaisance (2005). E em uma determinada fase desse capítulo, a autora se propõe a buscar pontos de proximidade entre a sociologia da infância e a abordagem histórico-cultural no tocante a temáticas ligadas a linguagem das crianças, chegando inclusive a citar superficialmente os conceitos de reprodução interpretativa e cultura de pares. Entretanto, a nosso ver, essa proposta se deu em um formato não tão claro, e que mais pende para a descrição dos escritos de Vygotsky do que, de fato, a busca por uma diálogo coeso entre as duas abordagens. De qualquer maneira, existe a tentativa de se fazer algum tipo de conversa entre as abordagens e se leva em conta a importância da sociologia da infância no que tange o olhar para a educação infantil, apesar de não especificar sobre essa importância para as crianças com TEA.

No que tange a metodologia escolhida por Correia (2012), esta foi a etnografia - justificada também por autores da sociologia da infância - e mais especificamente o estudo de caso etnográfico. De acordo com a autora, o foco do trabalho seria *“uma criança com autismo e o seu processo de inclusão na sala de aula regular, na educação infantil, pela observação das relações sociais dessa criança com seus pares e os adultos da escola envolvidos nesse processo.”* (CORREIA, 2012, p.94). E para isso, pensou-se na observação, aliada a entrevistas. Entretanto, as entrevistas só foram feitas

com professores, estagiários e pais de alunos, ou seja, apenas os adultos. No que se refere às crianças, a metodologia voltada para elas se restringiu a observações e, além disso, fica claro como a fala dos adultos sobre as crianças tem um grande peso na pesquisa.

Já na tese de López (2012), *“Olhares que constroem: a criança autista das teorias, das intervenções e das famílias”*, a sociologia da infância não aparece no resumo nem no sumário do seu trabalho, porém, já no primeiro capítulo apresentando a pesquisa, a autora traz a problematização sobre o conceito de infância, mas de forma muito breve, apenas no que diz respeito à noção de infância como *“incompletude”*. No tocante à metodologia, a autora também recorre ao método etnográfico, entretanto, sua prática de pesquisa se limita as observações da rotina juntamente com entrevistas feitas apenas com adultos envolvidos no processo.

No artigo de Marchiori e França (2015), *“A inclusão na educação infantil de Vitória: contribuições da educação física”*, os autores deixam claro no resumo que o referencial teórico é baseado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e na psicogênese da pessoa completa de Wallon. Contudo, se remetem ao longo do texto à ideia de criança como *“sujeitos sociais e históricos – estão inseridos socialmente e participam ativamente da vida em sociedade, são produtos e produtores de história – numa relação intergeracional.”* (MARCHIORI; FRANÇA, 2015, p.294). Também se remete à ideia de que o discurso do adulto pesa sobre a concepção sobre as crianças, e tudo isso de acordo com a sociologia da infância e teóricos ligados a ela. O artigo se propõe analisar as práticas pedagógicas que acontecem na Educação Infantil de um CMEI da rede municipal de Vitória/ES no tocante à inclusão de forma geral, mas dentre os sujeitos focos de pesquisa, algumas crianças são denominadas como autistas, motivo pelo qual o artigo fora também selecionado, apesar de não ter “TEA” ou “autismo” no título. No tocante a metodologia, essa se deu por meio de análise documental, sendo os documentos em questão, relatórios dos professores dos alunos sobre eles. Ou seja, mais um documento pensado e elaborado por adultos, e nesse caso, a escolha metodológica ainda exclui a possibilidade de contraste ou mínima comparação com uma observação feita pelo próprio autor, ou seja, o que é expressado pelo professor é tido como fonte única e exclusiva de informação para a pesquisa.

Já no artigo de Ribeiro e Diniz (2016), *“A criança, as crianças e o acompanhante terapêutico: um grupo de aprendizagens”*, já no resumo as autoras se remetem a teóricos ligados a sociologia da infância, afirmando que pretendem se utilizar deles como abordagem teórica, além da psicologia histórico-cultural de Vygotsky. E apesar de no título não especificar, no resumo as autoras explicam que a pesquisa girou em torno da inclusão educacional de uma criança com o Transtorno do Espectro Autista. Além disso, as autoras apontam que a pesquisa se tratou de um estudo de caso sobre a inserção de uma acompanhante terapêutica e estudante de pedagogia na sala de aula em que ocorre esse processo de inclusão.

Todavia, tivemos grande dificuldade em compreender o artigo ao fazer sua leitura integral visto que as autoras não explicam nenhum conceito ligado à sociologia da infância. E apenas em dois momentos fazem qualquer menção, mas de forma muito descontextualizada e aleatória. No primeiro momento dizem que: *“(…) vimos a existência de campos conceituais nesta argumentação: a pedagogia, a psicologia sócio-histórica, e a sociologia da Infância contribuindo com os conceitos de inclusão desenvolvimento e processos socializadores”* (RIBEIRO; DINIZ, 2016, sem página). Entretanto, essa colocação é feita de forma como se anteriormente no texto tivesse sido feita qualquer menção a sociologia da infância, o que não ocorre. E em outro momento afirmam que: *“(…) apresentarmos estes objetos para as crianças, mostramos a elas diversas formas interativas e divertidas de se brincar com eles, tendo como base o socio interacionismo vigotskiano (2011), a cultura de pares da sociologia da infância (CORSARIO, 2013)”* (RIBEIRO; DINIZ, 2016, sem página). Ou seja, só se toca no assunto, ao longo do texto, nesses dois momentos e dessa forma, o que deixa uma grande lacuna para o leitor sobre o que as autoras entendem por sociologia da infância e o que querem dizer com as afirmações, de forma que não se explica o quê ou como esta sendo trabalhado ou analisado de acordo com a sociologia da infância. Além disso, não fica claro para o leitor que metodologia foi utilizada, de maneira que as autoras não exemplificam quais os métodos de coleta de dados foram utilizados para a obtenção dos resultados.

Dentre todos os materiais bibliográficos analisados destacou-se o artigo intitulado *“Pesquisa na Educação Infantil e a participação das crianças pequenas: uma metodologia possível”* de Grazielle Vieira Maia de Castro (2012). O artigo, na verdade, é uma síntese do trabalho de dissertação da mesma autora, posteriormente encontrado e

lido integralmente, intitulado: “*A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas: - Você sabe o que é criança deficiente? – É criança, professora!*”, publicado em 2011. A partir desse artigo, vimos na prática de pesquisa o que mais se aproximou de toda a discussão sobre a sociologia da infância proposta por nós nesse estudo. Antes de tudo, é importante destacar que, apesar do título não fazer menção ao espectro autista, ao longo da leitura do texto foi possível perceber que a pesquisa girou em torno também de crianças com TEA.

No artigo em questão, a autora se propõe a versar sobre as escolhas metodológicas que foram feitas na pesquisa que teve como resultado sua dissertação de mestrado. Em termos de abordagem teórica do artigo, desde o resumo a autora deixa claro sua escolha por autores relacionados à sociologia da infância tanto no que se refere a conceitos como a práticas de pesquisa. A pesquisa teve como foco a análise da inclusão de crianças com deficiência em uma instituição de ensino da rede pública do município de Belo Horizonte. A infância aqui é tratada como “infâncias”, como categoria geracional, e se destaca a oposição à ideia de seres “em potência” ou que “ainda serão”. O trabalho defende, inclusive, a importância de se adotar o ponto de vista das crianças, para que as mesmas sejam protagonistas. Além disso, o olhar sobre a infância é visto como decorrente de um processo de construção histórica e social, as crianças são vistas como culturalmente ativas e é levado em conta a questão da reprodução interpretativa.

Sobre, especificamente, a metodologia utilizada, a autora opta pela pesquisa de caráter etnográfico e afirma que: “*Ouvir os sujeitos foi o destaque deste estudo etnográfico*” (CASTRO, 2012, p.44). Nesse sentido, narra que, inicialmente, se utilizou da observação participante e intensa das rotinas escolares a fim de não só observar e acompanhar tudo que fosse possível, como conquistar a confiança dos sujeitos envolvidos. Segundo ela, isso fez toda a diferença na coleta de dados na medida em que: “*estar plenamente contextualizada beneficia as explicitações e comparações para a apreensão de constantes e variáveis que envolvem o objeto, neste caso, a inclusão na perspectiva de seus protagonistas.*” (CASTRO, 2012, p.45). Então, para abordar as crianças, primeiramente a autora conquistou a confiança delas e de acordo com o que a própria menciona, seguiu dicas de Corsaro (2011), na obra Sociologia da Infância, para se inserir o quanto fosse possível na rotina daquelas crianças chegando a se considerar

que já fazia parte. Em um segundo momento, para além da intensa observação participante, a autora passa então para as entrevistas com elas, as próprias crianças!

De acordo com a autora, as crianças eram convidadas a saírem da sala em alguns momentos previamente acordados com a professora e nessas entrevistas não só eram chamadas as crianças sem deficiência, mas também as com deficiência, e dentre elas, crianças com TEA. Sobre isso, enfatiza que:

As crianças com necessidades educacionais especiais também foram ouvidas, mesmo aquelas que ainda não se comunicavam pela linguagem oral, normalmente recorriam aos gestos para complementar suas comunicações e demonstraram muito mais receptividade e segurança quando estavam com seu grupo etário. No caso dessas crianças, pensei em uma metodologia complementar para a obtenção de dados da pesquisa, houve situações no cotidiano em que recorria inclusive a outras estratégias lúdicas para alcançar as informações necessárias – como o uso de alguns brinquedos da sala de aula e da escola, músicas cantadas por elas, a fim de alcançar a comunicação daquelas que ainda não falavam, o que não significava que não se expressassem ou se comunicassem. (CASTRO, 2012, p.46)

Entretanto, não só as crianças foram entrevistadas, mas também os adultos, de forma que, ao final da pesquisa, a autora pôde analisar dois diferentes pontos nos processos de inclusão, de crianças e de adultos. E concluí que:

Ouvir o que as crianças pensavam sobre a inclusão foi a melhor aprendizagem na pesquisa, devido ao compromisso profissional com estes sujeitos. Foi também a melhor alternativa para se apresentar como resultado de um intenso investimento em benefício principalmente desses próprios sujeitos, que tiveram oportunidade de se manifestarem e de serem ouvidos. (CASTRO, 2012, p.51)

Sob tal conjuntura, apesar da satisfação em ter achado o artigo acima mencionado, ficamos com a lacuna sobre como exatamente foram feitas as entrevistas, principalmente com as crianças com necessidades educativas especiais como as crianças com TEA. Isso porque, não é exemplificado pela autora sobre que técnicas foram utilizadas, que tipo de alterações foram necessárias para fazer com que a entrevista fosse acessível para as crianças com dificuldade de comunicação, por exemplo. Dessa forma, nos foi incitada a curiosidade sobre a dissertação da pesquisadora na íntegra e assim, a buscamos e analisamos com o intuito de identificar como exatamente foram empregadas as técnicas de coleta de dados pelas próprias crianças.

Dessa maneira, a partir da leitura do trabalho de conclusão de mestrado intitulado “*A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas:- Você sabe o que é criança deficiente? – É criança, professora!*” de 2011, é possível identificar que apesar de afirmar que entrevistas foram feitas com crianças com e sem deficiência, definitivamente não fica claro para o leitor sobre de que maneira essa entrevista foi organizada no caso das crianças com necessidades específicas. Além disso, sentimos falta de trechos da fala das próprias crianças com deficiência, além dos trechos sobre o que os colegas falam sobre elas. Ainda assim, consideramos que o artigo e consequentemente essa dissertação a ele atrelada, se faz muito relevante por se propor não apenas abordar a criança e a infância de forma conceitualmente crítica e inovadora, mas também colocar em prática um fazer pesquisa coerente com essa abordagem.

A partir do que foi posto é coerente afirmar que a proposição de um olhar tanto teórico como metodológico relacionado a conceitos da sociologia da infância ainda não ganhou espaço dentro do quadro de pesquisas acadêmicas relacionadas à inclusão de crianças com TEA. Percebe-se que uma ou outra fala se remete à sociologia da infância, mas não como uma possível abordagem para se pensar a pesquisa. E, no único artigo que, de fato, encontramos que se propunha a utilizar tal abordagem tanto na teoria como na prática, não era um artigo específico sobre TEA, apenas comentava que entre o público pesquisado havia crianças com TEA, mas não se exemplificou de que forma elas foram analisadas ou entrevistadas no processo. De qualquer maneira, achamos que esse panorama já é um começo, pois foi possível perceber que a sociologia da infância já começou a ser considerada como um tipo de arcabouço científico e a causar interesse em pesquisadores dessa área mesmo que ainda de forma discreta. O que, para nós, reforça a importância de considerar essa nossa discussão epistemológica visando enriquecer as possibilidades de olhares e abordagens em pesquisas futuras.

Com isso, os próximos capítulos do nosso texto visam, justamente, colocar em discussão possibilidades de abordagens teóricas e metodológicas. No próximo capítulo, trazemos a abordagem mais tradicional das pesquisas, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a seguir, direcionamos o olhar para a perspectiva da Sociologia da Infância, e no último capítulo, fazemos uma reflexão acerca de contribuições de ambas as abordagens visando apontar possibilidades para futuras pesquisas sobre a inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista.

CAPÍTULO 4: A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

A perspectiva histórico-cultural foi elaborada pelo russo Lev Semyonovich Vygotsky no início do século XX. Renomado estudioso e psicólogo, Vygotsky é considerado um dos grandes nomes da Psicologia do Desenvolvimento, campo científico responsável pelos estudos sobre o desenvolvimento do ser humano desde a infância até a idade adulta em todos os seus aspectos: físico-motor, cognitivo, afetivo-emocional e social. Dentro desse campo, existiam e ainda existem correntes de pensamento conflitantes sobre algumas temáticas, dentre elas a própria definição de desenvolvimento humano. O fato é que Vygotsky inaugura uma abordagem de pensamento onde defende que o desenvolvimento do ser humano é de caráter interacionista, se configurando através da interação entre o homem e o meio.

A intenção de Vygotsky foi integrar em uma mesma perspectiva o homem enquanto biológico e social, membro de uma espécie humana e fruto de um processo histórico. Nesse contexto, se dedicara ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, referentes ao modo de funcionamento psicológico tipicamente humano no que tange aos mecanismos intencionais, processos voluntários e ações conscientemente controladas. Sendo assim, objetivava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida das pessoas.

4.1 CRIANÇA, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO:

De acordo com Vygotsky as características tipicamente humanas não estavam presentes desde o nascimento do indivíduo e nem seriam resultado de pressões do meio externo, mas sim, fruto da interação dialética entre o homem e seu meio sociocultural, de maneira que enquanto transforma o meio em que vive, transforma a si mesmo também. (VYGOTSKY, 1984). Desse modo, o homem ao modificar o ambiente através do seu comportamento, estará influenciando no seu comportamento e dos seus pares futuramente. Em decorrência disso, afirmava que o desenvolvimento mental humano não se dava a priori nem de modo passivo, ou independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana, e sim, por meio da internalização dos

modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações. E esse conceito de internalização seria crucial em sua teoria. Isso porque, defendia que primeiro o desenvolvimento ocorria no nível social para depois ir para o nível individual, ou seja, em primeiro lugar entre as pessoas (interpsicológico) e depois dentro da própria pessoa (intrapsicológico). (VYGOTSKY, 1984)

Ademais, essa relação entre o homem e o mundo não seria direta. Um importante postulado de Vygotsky se refere à mediação existente nessa relação. São pelos instrumentos técnicos e os sistemas de signos construídos historicamente que possibilitam a mediação dos seres humanos entre si e com o mundo. Esses meios seriam criados pela própria espécie humana, e a linguagem seria o principal signo mediador, carregando em si conceitos elaborados pela cultura humana e possibilitando sua propagação. A linguagem tem grande destaque em sua teoria, pois perpassaria todos os campos de atividade consciente do homem. Seja na expressão de conhecimento, nas interações em gerais com o meio, na transformação do pensamento e na internalização, ou seja, em todos os caminhos da aprendizagem e na constituição da atividade psicológica humana como um todo.

E na medida em que admite que é a interação do indivíduo com o meio que define a constituição humana, por meio de uma relação dialética, de trocas recíprocas entre ambiente e organismo, Vygotsky refuta as teses que até então antagonizavam o que era inato e o que era adquirido nas discussões teóricas no campo da Psicologia do Desenvolvimento Humano, onde de um lado estavam as abordagens ambientalistas, caracterizadas por uma exclusiva ênfase ao meio externo para o desenvolvimento do ser humano, e as nativistas que supervalorizavam os aspectos hereditários e maturacionais. Ademais, o pensador não apenas atenta para a essencialidade das trocas nessa relação para o desenvolvimento, como encara as transformações recorrentes que acontecem a partir desse desenvolvimento e não só nos contextos ambientais e sociais como dentro dos próprios organismos humanos, olhando para o desenvolvimento humano como algo em constante metamorfose, e dando especial atenção para a fase do desenvolvimento ao longo da infância humana.

Considerando que um destaque nos estudos de Vygotsky é quanto à ideia de desenvolvimento humano que para ele é um processo socialmente constituído, no que tange a criança, afirma que a maturação biológica é fator secundário no

desenvolvimento de seu comportamento, pois dependem da interação da criança com sua cultura. Dessa forma, a estrutura fisiológica humana, o inato, não seria suficiente para o desenvolvimento de uma criança nos padrões humanos habituais sem que houvesse o ambiente social. No início da vida sim, sua atividade psicológica é determinada por herança biológica, mas aos poucos as interações com grupos sociais e objetos da sua cultura direcionam o seu comportamento e o desenvolvimento do seu pensamento. Nesse sentido, aponta quatro diferentes níveis de análise ao se debruçar sobre o desenvolvimento humano. A filogênese (características da espécie), a ontogênese (desenvolvimento individual do ser humano numa espécie), a sociogênese (cultura na qual o sujeito está inserido) e a microgênese (relacionada às experiências pessoais). Nesses termos, as características do desenvolvimento dos seres humanos seriam multirreferenciais, que geraria também uma multiplicidade de efeitos, e de descontinuidades, e por isso, não seria possível ver o desenvolvimento da criança como um processo previsível, universal e linear, principalmente ao se reconhecer a essencialidade do contexto cultural (sociogênese) e das experiências pessoais (microgênese) de cada uma.

Sob essa conjuntura, a história do comportamento da criança nasceria de *“duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural.”* (VYGOTSKY, 1984, p.52). E quanto à questão sociocultural, essa seria inicialmente mediada pelos adultos, que incorporariam as crianças à sua cultura atribuindo significado aos objetos e às condutas ao seu redor. Dessa maneira, o desenvolvimento do psiquismo humano seria mediado pelo outro, de modo que a criança fosse se apropriando no início da sua vida do funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura de seu meio, e depois de internalizados, esses processos ocorreriam sem a intermediação de outras pessoas, e as atividades passam a constituir um processo voluntário e independente. De forma que, *“ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais.”*(REGO, 2011, p.62).

Assim, o desenvolvimento da criança seria caracterizado por relevantes transformações “*na própria estrutura do comportamento; e a cada novo estágio, a criança não só muda suas respostas, como também as realiza de maneiras novas, gerando novos "instrumentos" de comportamento e substituindo sua função psicológica por outra.*” (VYGOTSKY, 1984, p.51). E dessa forma, a cada estágio do desenvolvimento, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma de forma adaptativa que supere os impedimentos que a criança encontre.

4.2 CRIANÇAS E ESCOLA:

4.2.1 O estudo de conceitos:

De acordo com Rego (2011), na perspectiva vygotkiana os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalizações construídos e consolidados por um processo histórico cultural e são internalizados pelo indivíduo no decorrer do seu desenvolvimento, e a definição desses conceitos é dada a partir da seleção de elementos por diversos grupos culturais. É por meio do grupo cultural que o indivíduo está inserido que ele irá atribuir significado ao mundo real e organizá-lo em conceitos e categorias. Dessa forma, antes mesmo do aluno chegar na escola, ele já formula conceitos a partir da interação com o meio social em que vive, experienciando e operando sobre o material cultural a que tem acesso.

Para Vygotsky (1984), toda situação que a criança se defronta na escola tem uma história prévia e esses conhecimentos adquiridos através de experiências passadas devem ser considerados. E para falar sobre o papel da escola no processo de desenvolvimento de um indivíduo Vygotsky faz a distinção entre conceitos concebidos na experiência pessoal, chamados de *conceitos cotidianos ou espontâneos*, e os construídos através da educação formal que chamou de *conceitos científicos*. Apesar da distinção esses conceitos estariam relacionados e se influenciariam mutuamente, fazendo parte de um só processo, o da formulação de conceitos dos indivíduos. (CARAÚBAS, 2010). Dessa forma, a escola desempenharia um papel importante tanto na formação de conceitos em geral, como em relação aos científicos, na medida em que proporcionaria às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos do mundo real

podendo organizar e aprofundar, construir ou desconstruir seus entendimentos sobre a vida em sociedade.

Ao promover apropriação de conteúdos, desenvolver habilidades e modalidades de pensamento, a escola teria um papel insubstituível na apropriação pelo sujeito de experiências culturalmente acumuladas, e por isso seu papel essencial no desenvolvimento dos indivíduos. A dinâmica escolar é sistemática e tem o propósito reafirmado historicamente de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado, promovendo uma sofisticação no modo de generalizar e analisar os elementos da realidade. E é pela interação com esses conhecimentos que o ser humano se modifica e se desenvolve, de forma que a qualidade do processo pedagógico fica intimamente ligada à capacidade de promoção de avanços no desenvolvimento do aluno. Entretanto, Vygotsky defende que o ensino de qualidade é aquele que *“se adianta ao desenvolvimento”* (REGO, 2011) e se direciona às funções que estão em vias de serem consolidadas. Ou seja, ao invés da escola se concentrar nas habilidades que os alunos já possui, deve focar no que ele está em vias de conseguir, de forma a olhar o ensino de maneira prospectiva e não retrospectiva. De forma que o bom desempenho da escola se daria enquanto esta partisse dos conhecimentos que o aluno já tem, mas *“se dirige para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas”* (OLIVEIRA, 2010, p.62). Assim, a escola funcionaria de maneira a ampliar e desafiar a construção de novos e mais aprofundados conhecimentos e habilidades nos estudantes.

4.2.2 As interações sociais:

Para Vygotsky, o desenvolvimento do ser humano depende principalmente do aprendizado que realiza em determinado grupo cultural e a partir da interação com os outros. Sob essa circunstância, é o aprendizado que possibilita o desenvolvimento das características psicológicas humanas culturalmente organizadas. Pela ênfase que dá aos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizagem inclui interdependência dos indivíduos ligados ao processo, sempre atentando para aquele que ensina, aquele que aprende e a relação entre eles. E essa valorização que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos, se reforça na formulação de um conceito da sua teoria que versa sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado, que recebe

grande destaque nas suas obras: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Para chegar até a concepção da ZDP é relevante compreender, inicialmente, dois outros conceitos que Vygotsky elabora e que diz respeito a dois níveis de desenvolvimento que podem ser identificados para qualquer processo de aprendizado.

O primeiro nível de desenvolvimento se refere às atividades que as crianças já conseguem fazer sozinha, são as conquistas já efetivadas, as capacidades que nelas já estão bem definidas, que ele nomeia de *nível de desenvolvimento real*. O outro é o *nível de desenvolvimento potencial*, que são as atividades que as crianças conseguem fazer, mas apenas com a ajuda do outro, que pode ser um adulto ou outra criança. E a distância entre o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma e o que ela consegue realizar em colaboração com outros é a chamada *zona de desenvolvimento proximal*.

O aprendizado assim é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal e esse conceito se faz de extrema importância para estudos sobre desenvolvimento infantil e educação, pois permite compreender a dinâmica do desenvolvimento individual da criança, de forma a verificar os ciclos já completados, os que estão em vias de ser, as futuras conquistas das crianças, ou também as suas dificuldades em situações que mesmo com ajuda ela não consiga realizar. Pois não é qualquer indivíduo que pela ajuda do outro, pode realizar qualquer tarefa, de forma que a capacidade de se beneficiar da ajuda do outro vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento. Nesses termos, o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que na medida do tempo vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas no indivíduo. Ou seja, a aprendizagem seria um processo que ocorre de fora pra dentro, em que primeiro ocorre a interação com o exterior, para depois se proceder a internalização do que é aprendido seguindo na direção do social para o individual de forma colaborativa, e estando sempre em aberto e passível de transformações.

Dessa forma, sugere-se um diferente olhar para as interações sociais no contexto escolar. Pois essas passam a ser enxergadas como condição necessária para a existência dessa produção, e não apenas entre o professor e seus alunos, mas como entre as próprias crianças. Nesse sentido, a interação entre os alunos em situações de diálogo, cooperação, troca de informações e confronto de pontos de vistas, se faz de grande importância, e cabe ao professor permitir que elas ocorram e sejam incentivadas no cotidiano escolar. E assim, o professor deixa de ser visto como agente exclusivo de

informação e formação dos alunos, pela importância que credita às outras crianças no processo de troca. Entretanto, o professor não deixa de exercer o seu papel ao longo do processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que seu papel de mediação tanto dessas interações como das crianças com os objetos de estudos é primordial para a efetivação da aprendizagem. Além disso, cabe ao professor a tarefa de intervir conscientemente nas zonas de desenvolvimento proximal de seus alunos, planejando estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação dos conhecimentos estabelecidos, e para isso, exige-se atenção e sensibilidade deste para que conheça seus alunos e permita o diálogo entre eles para que assim saiba como intervir da melhor forma atentando não só para onde estão e tem potencial para chegar, como pelas melhores formas de intervenção que atendam às necessidades desses.

Quanto ao aluno individualmente e ao que é apreendido por ele, Vygotsky defende um papel ativo e autônomo, na medida em que este constantemente constrói e reconstrói os significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural na medida em que a constante recriação da cultura por parte de seus membros seria a base histórica das sociedades humanas e o que conferia o alto grau de capacidade de adaptação dos indivíduos. E no que se refere ao grupo de estudantes de uma sala, além de ratificar a importância da interação e da troca entre as crianças, Vygotsky atenta para a importância da heterogeneidade do grupo quanto a conhecimentos diferentes, visto que a criança mais experiente pode atuar na zona de desenvolvimento proximal de outra assim como o professor. Dessa forma, *“qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar”* (OLIVEIRA,2010, p. 64) e a heterogeneidade, *“característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações de sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança.”* (REGO, 2011, p.110).

4.3 CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA:

Entre seus estudos, Vygotsky se dedicou também a questão da educação de crianças com deficiência no ensino escolar, e uma importante publicação foi a de *“Fundamentos da Defectologia”*, coletânea de textos publicada pelo psicólogo e traduzida para o espanhol em 1997. Neste livro, o autor aponta características, peculiaridades e dificuldades do desenvolvimento e situações sócio-educacionais, das pessoas chamadas por ele de "anormais". Constata que os métodos psicológicos utilizados para avaliar as crianças "anormais" na época eram completamente quantitativos, ou seja, caracterizavam-se por analisar o "defeito" e seus resultados na criança, e não sua personalidade e potencialidades. Já a linha de estudos denominada defectologia, considerava a deficiência através da ótica de que a criança não seria menos desenvolvida, mas apresenta um desenvolvimento especial. Nos textos, o psicólogo distingue o desenvolvimento natural do cultural, e defende que no caso de pessoas com deficiência, o cultural deveria se sobressair ainda mais, para atender às suas necessidades enquanto parte do meio social. O “defeito” exerceria uma dupla influência no desenvolvimento da criança. Por um lado, produz obstáculos e dificuldades e rompe com o equilíbrio “normal”, por outro, serve de estímulo para o desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, que substituem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Sob esse viés, apresenta uma tese em que relaciona a ideia do “defeito” e da compensação, em que afirma que todo o “defeito” no desenvolvimento de uma criança criaria estímulos para as compensações na medida em que mesmo com as deficiências as pessoas teriam a tendência a superá-las. Nesse sentido, em um contexto escolar, caberia ao professor e à escola perceber as compensações possíveis e oferecer as condições e recursos necessários para o desenvolvimento dessa criança. Sob essa perspectiva, o foco deve ser então, para as potencialidades desse aluno e não para as suas limitações. (VYGOTSKY, 1997). Nessa medida, é importante que o ambiente escolar não apenas enxergue essa criança de uma outra forma como também esteja atento para a logística dessa criança em sala de aula, pensando técnicas ou sistemas especiais que se adaptem e acessibilizem a comunicação e participação da mesma.

Além disso, Vygotsky pondera que a criança deficiente percebe as dificuldades que derivam dela a partir da interação e das reações do meio que está incluída, sofrendo

muitas vezes um rebaixamento social. E nessa medida, seria importante não somente a existência de um entorno livre de conceitos pré-concebidos, mas de um ambiente que proporcione confiança à criança em suas próprias potencialidades e condições de superação. Nesse sentido, a família e a escola teriam importante papel no que tange a promoção de autoconfiança desse aluno. Além disso, quando se trata da dinâmica escolar, o autor defende a não segregação de alunos com necessidades especiais, pois afirma ser pelas interações sociais em grupos heterogêneos que o desenvolvimento ocorre, e não só para as crianças com deficiência, mas também para as sem deficiência. Esse encontro com pessoas de diferentes ritmos, desempenhos, conhecimentos e especificidades cognitivas, seria benéfico para todo o grupo, e quanto maior for o grupo de relações que essa criança participe ao longo da sua escolarização, mais rico e amplo será seu desenvolvimento cognitivo e social.

4.4 PESQUISA COM CRIANÇAS:

Até o presente momento, nos debruçamos sobre conceitos teóricos de Vygotsky que implicam sobre o olhar para a educação de crianças, contudo, o estudioso também discutiu sobre metodologia das pesquisas feitas com as crianças. Em “*A formação Social da Mente*” de 1984, ele versa sobre vários temas importantes para sua teoria que inclusive alguns foram citados no texto, mas nos interessa nesse momento nos voltar para uma sessão específica da sua obra. No capítulo intitulado “*Problemas de método*”, o autor discute sobre a necessidade de se repensar as metodologias de pesquisas que eram utilizadas à época, pois afirmava que a elaboração de novas perspectivas (como ele vinha propondo) deveria estar imbricada também a uma mudança da forma de se fazer a pesquisa e de se coletar/construir os dados, visto que “*qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise.*” (VYGOTSKY, 1984, p.41)

Na época em que a obra foi publicada, a grande maioria das pesquisas feitas com crianças por psicólogos pautavam-se no que Vygotsky chamou de “uma estrutura estímulo-resposta” na medida em que o pesquisador buscava “*confrontar o sujeito com algum tipo de situação-estímulo planejada para influenciá-lo de uma determinada maneira, e, então, examinar e analisar a (s) resposta (s) eliciada (s) por aquela*

situação estimuladora.”(VYGOTSKY,1984, p.42). Entretanto, no caso de pesquisas que objetivassem identificar e analisar comportamentos humanos como ele vinha estudando, o autor afirmava que esse tipo de metodologia não era a mais adequada. Assim, categorizou três princípios fundamentais para a base de sua abordagem de análise. Primeiramente, a ideia de analisar processos e não objetos. E diferente do que se fazia até então, tratando-se os processos como estáveis e fixos, propunha que as análises considerassem uma avaliação dinâmica dos processos e dos principais pontos que constituíssem a história deles. Nesses termos, afirmara que:

Não estamos interessados na descrição da experiência imediata eliciada, por exemplo, por um lampejo luminoso, tal como ela nos é revelada pela análise introspectiva; ao invés disso, procuramos entender as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a base das formas superiores de comportamento. (VYGOTSKY,1984, p.45)

Além disso, outro princípio seria o da explicação dos processos, ao invés da mera descrição. E segundo Vygotsky, pela abordagem da psicologia do desenvolvimento, era possível fazer esse novo tipo de experimentação e análise. A intenção era que se concentrassem não no produto do desenvolvimento, mas no processo de estabelecimento das funções que desencadeiam o mesmo, e como esse processo funcionava. Dessa forma, o pesquisador deveria deixar de lado o caráter “*automático, mecanizado e fossilizado*” de se fazer a pesquisa sobre o comportamento, atentando para esses dois princípios e também buscando fazer com que esse comportamento retornasse à sua origem através de experimentos para ser mais bem analisado, atentando para as transformações ocorridas no processo. E sobre isso, afirmou que:

Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que "é somente em movimento que um corpo mostra o que é". Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. (VYGOTSKY, 1984, p.46)

Dessa maneira, os fatores essenciais de uma análise psicológica seriam a investigação do processo ao invés do objeto de forma que revele as relações dinâmicas

ou causais em oposição à enumeração das características externas do processo, sendo assim uma análise explicativa e não descritiva, e voltando-se para uma apreciação do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura/comportamento. E assim sendo, por quanto mais tempo fosse possível acompanhar essa criança, melhor, para que os processos fossem analisados com mais legitimidade, de forma não aleatória, e com oportunidade de acompanhar as mudanças ao longo do mesmo.

Dessa forma, o comportamento deveria ser investigado como algo complexo e inscrito em processos interligados e indissociáveis na própria criança, mas sem perder de vista também que, existe uma essencial relação com o meio em que ela está inserida. Assim sendo, os métodos utilizados nas investigações devem respeitar a forma pela qual o desenvolvimento da criança é visto por essa corrente teórica, tal como um processo dialético, complexo, periódico, desigual, e em constantes transformações qualitativas.

Sob tal conjuntura, e apesar de termos selecionado apenas alguns aspectos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, fica evidente tamanha contribuição do teórico para as pesquisas sobre educação de crianças tanto no que se refere às formas de olhar o desenvolvimento, o aprendizado, as interações, e as crianças com deficiência em específico, mas também no campo das práticas de pesquisa. Inaugura assim, novas e importantíssimas formas de olhar e analisar a criança, seus comportamentos e relações, indo na contramão das correntes psicológicas da época.

A partir do que foi posto iremos, no capítulo seguinte do nosso estudo, abordar então sobre como a perspectiva da Sociologia da Infância trata as mesmas discussões em temas ligados a criança, infância, escola, criança com deficiência e pesquisa com crianças.

CAPÍTULO 5: A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A área científica de estudos sociais vem estabelecendo uma tradição recente de pesquisa sobre crianças e infância nos últimos trinta anos. E ainda que sejam considerados pouco estudados, esses temas não estão mais sendo relegados como acontecia até então. O campo de estudos aqui considerado como novos estudos sociais da Infância, se sobressai por propor, principalmente, a discussão da legitimidade do paradigma da infância como uma fase natural, como uma etapa dada e universal da vida humana, distinguindo criança de infância, e compreendendo a infância como uma categoria específica que merece ser problematizada, de maneira a se interrogar as imagens tradicionais de infância, desconstruindo o modelo moderno, e reconstruindo princípios na contemporaneidade. (CORSARO, 2011; JENKS, 2002; MARCHI, 2017; QVORTRUP, 2014; PROUT, 2010; SARMENTO, 2004, 2005, 2008).

Além disso, a crítica que os novos estudos sociais da infância traz se circunscreve, entre outros aspectos, à forma de ver a criança como um adulto em potencial, apenas atentando para seu futuro, mas não a contemplando como um ser de curso de ação, um ser presente, com vontades e necessidades, e que apresenta uma vida em andamento. Ao discutir sobre a sociologia clássica, Jenks (2002), afirmava que a criança deveria ser vista como um ser social, mas não deveríamos estudá-la procurando o adulto que tem dentro delas, e sim como as são. As teorias sociais anteriores tendiam ao adultocentrismo e falhavam na visão da ontologia independente da infância. A infância é colocada, nesse caso, no lugar do antagonismo da vida adulta. Enquanto ela é inexperiência e subordinação, o adulto representaria a estabilidade, o equilíbrio, e o ideal a ser alcançado. E essa é uma das questões que a Sociologia da Infância se propõe também a problematizar. É a forma como a criança e a infância são vistas pela sociedade e pelas pesquisas que se caracteriza como objeto de estudo desse campo científico que vem tomando força ao longo dos últimos anos.

5.1 CRIANÇA, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO HUMANO:

A Sociologia da Infância vem se constituindo como uma das áreas que enfatiza como objeto de estudo, um grupo geracional (infantil) enquanto categoria social, que

assume diferentes formas de uma sociedade para outra e na mesma sociedade ao longo do tempo. Desse modo, a abordagem analítica da infância a considera como uma estrutura social, que nunca desaparece, apesar de seus membros mudarem constantemente e ela própria sofrer transformações. A infância passaria assim a ser vista como um componente específico estrutural e cultural das sociedades. (QVORTRUP, 2010).

A abordagem aqui considerada e representada pela Sociologia da Infância traz a ideia de infância como construção social, do protagonismo infantil e da agência das crianças, e esse recente paradigma enfatiza a necessidade de desconstrução de conceitos vigentes, marcados por um olhar ocidental, colonizado e adultocêntrico, e que legitimam a infância como fase natural e universal da vida. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014; MOTTA; FRANGELA, 2013).

De acordo com a corrente de pensamento dos teóricos da Sociologia da Infância, o olhar tradicional da infância na modernidade se deu por uma *“desqualificação da voz das crianças nas configurações dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamentos das crianças.”* (SARMENTO, 2005, p. 370). Além disso, para Sarmento, *“a constituição moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”* (SARMENTO, 2005, p.368). Nesses termos, a escola seria um importante divisor de territórios, separando o mundo da criança do mundo do adulto e atuando como instituição de preparação, mas também de modelagem dessa criança. Sob tal conjuntura, o caminho para o estudo da criança nas escolas seria por meio da alteridade da infância e pelo olhar para as *“culturas da infância”*. Estas estariam ligadas às atividades, artefatos e ideias produzidas e compartilhadas pelas próprias crianças. A criança, em relação ao adulto, nos é familiar e estranha ao mesmo tempo. Já fomos criança, mas hoje ela parece se apresentar em uma ordem do ser diferente. Ela está no nosso convívio, mas habita um local diferente. Na verdade, ela coabita, transita. Sob essa nova visão, ela vive em nosso mundo, mas responde a outro, próprio e particular, e este deve ser considerado de forma única e autônoma.

Quanto ao princípio da construção social da infância, visa-se compreendê-la como mutável do ponto de vista histórico, cultural e social e em um constante processo de negociação, no qual participam tanto os adultos e instituições sociais quanto as

próprias crianças, em condições díspares de poder. Ao considerarmos a infância como construção social, uma “invenção”, produzida de diversos modos, e instituída principalmente por normatizações jurídicas, pode-se também encará-la como um poderoso dispositivo de poder. Dessa forma, a infância vem sendo pensada nas configurações de uma determinada forma, estética, raça, condições neurobiológicas, ou seja, de uma criança única. E é nesse sentido que se considera a força e a responsabilidade da pesquisa com criança, no sentido de desconstruir essas normatizações de forma respeitosa e consciente, e de maneira a promover a autonomia, singularidade e emancipação dessas crianças. Considera-se neste estudo então, a pluralidade e heterogeneidade da infância: há uma variedade de infâncias.

Para além da construção social, de decisivos estruturais e de categoria geracional da infância, passa a sustentar-se também, que as crianças não só “herdam uma posição”, como também atuam e criam relações, sendo então vistas como atores sociais e produtoras de cultura, e não só produzidas pela cultura. Sob tal conjuntura, Mollo-Bouvier (2005) assegura: *“como sujeito social, a criança participa de sua própria socialização, mas também da reprodução e da transformação da sociedade.”* (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 391) Considera-se a noção de socialização em uma perspectiva mais interacionista no que tange ao *“vínculo entre conhecimento de si e conhecimento do outro, construção de si e construção do outro.”* (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.392). A socialização estaria tal qual um processo contínuo e não linear de ajuste constante de um sujeito a si mesmo, ao outro e a seu ambiente social.

Dessa forma, a criança adotaria e absorveria a realidade dos adultos ao mesmo tempo em que recriaria e constituiria seu próprio universo simbólico. Assim sendo, constroem processos de subjetivação no quadro de edificação simbólica de seus mundos de vida. A criança é considerada então, como um indivíduo que não só internaliza conhecimentos, como adapta, reproduz e reinventa, atribuindo significados em seu mundo, e tendo um papel ativo na relação com o seu meio. Constitui-se assim, o princípio da criança ator, passando da visão biologicamente determinada, para a ênfase em fatores estruturais que pesam sobre a ação social e sobre a capacidade de ação das próprias crianças. (CORSARO, 2011; MARCHI, 2017; SARMENTO, 2004).

A Sociologia da Infância viria para desconstruir diversas bases teóricas que foram sistematizadas. E até a desconstrução do próprio conceito de “socialização”

baseado em Durkheim, no qual as crianças eram vistas como seres pré-sociais, manipuláveis, passivos, subordinados. E a remodelação desses conceitos seria essencial para a autonomia da infância como objeto teórico.

No que se refere à ideia de socialização em confluência com a noção sobre o desenvolvimento humano, um importante teórico da Sociologia da Infância se destaca. O sociólogo americano, William Corsaro, atualmente professor titular na Universidade de Indiana, figura hoje como um dos grandes nomes desse novo campo teórico. Há 30 anos ele vem se dedicando ao estudo de crianças dos anos iniciais no ambiente escolar da Itália, Noruega e dos Estados Unidos. Dentre as suas contribuições teóricas para o campo, está a compilação de pesquisas e discussões teóricas em um de seus livros, *Sociologia da Infância*, traduzido para o português e publicado no Brasil no ano de 2011.

O autor defende que a socialização não deve ser vista apenas como uma questão de adaptação e internalização isolada de conhecimentos e habilidades dos adultos pelas crianças, mas também como um processo que exige apropriação, reinvenção e reprodução por parte das crianças em meio a uma atividade coletiva e conjunta. E por afirmar que o conceito de socialização já carrega uma conotação individualista e progressista que ele pretende ultrapassar no tocante aos estudos com crianças, propõe um novo conceito, que substitua o de socialização, que seria o da *“reprodução interpretativa”*. Interpretativa porque abrangeria *“os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade”* (CORSARO, 2011, p.31), e reprodução, por incluir *“a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais.”* (CORSARO, 2011, p.31).

Ademais, as crianças aqui são vistas como que se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura, de forma que se tornem *“parte da cultura adulta- contribuam para sua reprodução e extensão – por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de cultura de pares com outras crianças.”* (CORSARO, 2011, p.53). Dessa forma, a apropriação se torna criativa pelo fato das crianças transformarem as informações do mundo adulto no intuito de responder aos anseios do seu próprio mundo, e contribuindo simultaneamente para a reprodução na cultura adulta e na cultura infantil.

Dessa forma, a reprodução interpretativa delinea-se como uma noção de desenvolvimento humano que substituiria os modelos lineares de desenvolvimento social individual em favor de uma visão coletiva das crianças que não só são considerados membros ativos nas culturas dos adultos como nas suas próprias. As crianças passam assim, a serem vistas como quem participam e se desenvolvem na sociedade de forma coletiva, e não individual, e atuam com autonomia, a partir de reproduções interpretativas que não se limitam a absorção passiva de informações do mundo adulto, mas sim, por meio de esforços em interpretar e dar sentido à sua cultura e a sua participação nela. (CORSARO, 2002, 2011).

Para melhor definir e caracterizar como ocorre esse desenvolvimento por meio da reprodução interpretativa, Corsaro se utiliza de uma metáfora, a da teia de aranha, enquadrando e exemplificando seu conceito no que chama de “*modelo de teia global*”. Por meio de um desenho gráfico que literalmente lembra uma teia de aranha, ele define raios que representam faixas de locais que compõem instituições sociais sendo elas familiares, econômicas, culturais, educacionais, políticas, ocupacionais, comunitárias e religiosas, e esses raios tem como ponto de partida a família de origem da criança e vão continuando seguindo para a pré-escola, pré-adolescência, adolescência e vida adulta. (CORSARO, 2011).

Nesses termos, sua intenção é demonstrar que as interações que as crianças fazem ocorrem em diversos espaços durante a infância e ao longo de toda a vida, e apesar desses campos serem estruturas ou categorias fixas, elas sofrem mudanças internas continuamente. Dessa forma, as informações culturais fluiriam para todas as partes da teia ao longo dos raios e a todo o momento. Assim, perceberíamos que as crianças ingressam na cultura por meio de suas famílias e que essas tem grande relevância na sua formação cultural, entretanto, passam a interagir em outros campos e com outros atores, crianças e adultos, já desde uma idade precoce, o que interfere diretamente nessa formação. E essas noções culturais são constantemente reformuladas não só durante a infância como até o final da vida, a depender das interações nos diferentes espaços que coabitem influenciando continuamente no desenvolvimento infantil.

São nos diversos domínios institucionais , assim como na família, que as crianças começam a produzir e a participar de uma série de cultura de pares. Os raios da teia que

vão da pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta, são, na verdade, o que Corsaro (2011) considera como quatro culturas de pares distintas, criadas por diferentes gerações de uma determinada sociedade. Sobre isso, Corsaro (2011) comenta que essas culturas de pares não são estruturas preexistentes que as crianças enfrentam, mas sim, produções coletivas inovadoras e criativas.

Ou seja, apesar de serem afetadas por experiências em diversos campos e de interações com o mundo adulto, essas culturas são construídas pelos próprios atores a cada etapa da vida. Entretanto, essas culturas não são apenas fases, mas são incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas ao longo da vida e não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual, mas permanecem como *“parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura”* (CORSARO, 2011, p.39). Dessa forma, *“o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos.”* (CORSARO, 2011, p.39).

5.2 CRIANÇAS E ESCOLA:

Ainda de acordo com a perspectiva de William Corsaro, os campos educacionais das crianças ao longo de sua infância são vários, e não só a escola. Entretanto, a escola seria também um dos principais locais de experiências que constituem as culturas de pares infantis. (CORSARO, 2011).

Contudo, Corsaro faz questão de frisar que seu olhar sobre a cultura de pares se diferencia de trabalhos tradicionais que comumente se concentram em resultados de experiências com pares no desenvolvimento individual, e apesar de achar que esses estudos são importantes, acredita que as crianças devem ser estudadas de forma coletiva. *“Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si.”* (CORSARO, 2011, p.53)

Ao se remeter a nomenclatura *cultura de pares*, Corsaro (2011) considera o uso do termo *pares* para se referir a um recorte ou um grupo de crianças que passa seu tempo juntos quase todos os dias. Assim, define *“culturas de pares infantis como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as*

crianças produzem e compartilham em interação com as demais. (Corsaro, 2003; Corsaro e Eder, 1990)” (CORSARO, 2011, p. 128). E mais:

Na perspectiva de reprodução interpretativa, as atividades de crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos. Além disso, alguns elementos da cultura de pares afetam também as rotinas adulto-criança na família e em outras configurações culturais. (CORSARO, 2011, p.129)

As experiências infantis na família aparelhariam as crianças para a inserção nas culturas iniciais de pares, pelo fato dos pais organizarem e estruturarem as primeiras experiências dos filhos com os colegas de classe, dando suporte emocional, promovendo orientações, apresentando-os aos aspectos materiais e simbólicos da cultura infantil.

Sob tal conjuntura, segundo o referido sociólogo, a reprodução interpretativa como conceito, enfatiza a questão da linguagem e da participação das crianças em rotinas culturais. A língua seria essencial para a interação das crianças em seu ambiente sócio cultural por ser uma ferramenta de sistema simbólico que codifica e estabelece realidades sociais e psicológicas. Seu uso seria essencial para a vivência de rotinas concretas na vida em sociedade. E as rotinas culturais seriam responsáveis por conferir aos sujeitos a ideia de pertencimento e de segurança dentro de um grupo social. Na medida em que, todos participariam de rotinas culturais, tanto crianças como adultos. E a participação nelas começaria desde o nascimento. Inicialmente, de forma limitada, e depois de adquirir condições, de forma plena. Essas rotinas promoveriam certo tipo de previsibilidade cotidiana que favoreceria a produção e interpretação de conhecimentos socioculturais, servindo como *“âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana (Corsaro, 1992)” (CORSARO, 2011, p.32).*

Para o sociólogo, as crianças muitas vezes ampliam e transformam a cultura material e simbólica que recebem primeiramente da família em suas relações com os demais colegas. E seria por meio da participação coletiva nas rotinas culturais que as crianças se tornariam membros de suas culturas de pares infantis tanto com demais crianças da família, como com as crianças do bairro, como com os colegas da escola.

Em sociedades ocidentais, as crianças estariam partindo rumo às creches e a outros contextos educativos cada vez mais cedo. E considerando o tempo que passam e a intensidade das interações que fazem nesses contextos, “*esses ambientes frequentemente servem como eixo de uma rede integrada de ambientes ou regiões de pares*” (CORSARO, 2011, p.154). Dessa forma, o ambiente escolar é visto, como um dos primeiros contextos no qual a cultura local de pares se desenvolve. Isso porque, é nesse lócus que elas, diariamente, são convidadas a produzir e compartilhar, por meio de interações sociais com outras crianças e adultos, noções, habilidades e comportamentos ligados à amizade, compartilhamento, proteção, autoridade, controle, rituais, participação social, conflitos, diferenciação social, aceitação e rejeição, entre outros. Habilidades, comportamentos e posturas que não surgiriam por meio apenas de desenvolvimento individual das crianças, mas sim, de forma coletiva por participações ativas em seus mundos sociais e culturas de pares. (CORSARO, 2011)

Sob tal conjuntura, o olhar para as crianças na escola pelos pesquisadores deveria levar em conta as noções de rotinas culturais em que as culturas de pares se constituiriam, mas também sem perder de vista que estas estão inseridas em uma teia global de desenvolvimento em que todos os espaços em que as crianças coabitam e todas as interações que fazem tanto entre crianças como com adultos, influenciam nas suas culturas próprias e desenvolvimento.

5.3 CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA:

Considerando que a Sociologia da Infância é um campo científico ainda bastante recente, no que se refere ao estudo de crianças com deficiência, especificamente, ainda não existe uma discussão bem elaborada sobre a temática. De maneira geral, quando se fala algo a esse respeito é ainda de forma muito indireta. Mesmo assim, a partir de algumas leituras de publicações dos principais teóricos é possível fazer reflexões que levem até a temática.

Sob tal conjuntura, argumenta-se que a categoria “infância” seguiria até então como um conceito totalizante, de acordo com Jenks (2002), estável e previsível. Existe uma padronização da criança, do seu conhecimento e do seu comportamento. E a tendência para rotinizar e naturalizar a criança acaba por camuflar a sua importância analítica. Além disso, considerando que “*a constituição moderna da infância correspondeu a um*

trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças” (SARMENTO, 2005, p.368). A escola seria um importante divisor de territórios, separando o mundo da criança do mundo do adulto. E a escola estaria para preparar e moldar essa criança. Dessa maneira, a criança deficiente pode ser vista como uma criança “diferente demais”, sendo vista muitas vezes como violenta ou incapaz, não se enquadrando na padronização e no ritmo das demais, podendo ser considerada como um atraso ou atrapalho para o andamento da escolarização de uma turma, por exemplo. E nesse contexto, o diferente seria deixado de lado, pois o diferente desequilibra.

Além disso, é viável citar que, de acordo com Marchi (2009), *“a infância como fenômeno em permanente mudança tem se mostrado uma ideia útil na explicação do impasse entre a representação social hegemônica da infância/criança e as infâncias e crianças que não correspondem a essa representação.”* (MARCHI, 2009, p.229). Ou seja, a partir desse contexto atual de problematizações sobre as infâncias de uma maneira geral que é proposto pela Sociologia da Infância, se torna ainda mais coerente a discussão da infância de crianças com deficiência, pois estas fogem ainda mais ao estereótipo de infância padrão e universal, pois são regidas por dinâmicas diferentes.

Abordando especificamente o tema da criança com deficiência, encontramos publicações de um importante teórico dos Novos Estudos Sociais da Infância e atual professor de sociologia da Universidade Paris 5 – René Descartes, Eric Plaisance, que publicou recentemente, em 2005, sobre essa temática. No artigo intitulado *“Denominações da Infância: do anormal ao deficiente”*, o autor indaga sobre que lugar pode ocupar o estudo da deficiência no quadro da sociologia da infância.

Primeiramente, o autor problematiza o processo de escolarização da criança com deficiência, tanto no tocante às denominações dadas a elas como por todos os obstáculos para a entrada dessas crianças no ensino regular, revisando evoluções históricas ligadas ao processo como um fenômeno sociológico que não pode ser visto de forma desassociada. Na medida em que, assim como abordamos no capítulo 1 do nosso trabalho, o processo de legitimação dos direitos de escolarização desse grupo, está intimamente ligado ao olhares construídos socialmente e culturalmente sobre a deficiência desde a ideia de anormalidade até a forma como a vemos hoje. (PLAISANCE, 2005).

Ademais, de acordo com Plaisance (2005), a aplicação do direito fundamental à escolarização para todos, estabelece uma revalorização do estatuto da criança com

deficiência, em detrimento do critério exclusivo da deficiência, pois assim a reconhece como sujeito de direitos fundamentais e sem distinções como qualquer outra criança.

Entretanto, isso não seria suficiente para sanar a questão da falta de espaço que é dado à criança com deficiência para atuar como sujeito ativo de suas vivências e socializações tanto no seu cotidiano escolar e familiar, como nas pesquisas sobre elas. As análises privilegiam os pontos de vista normativos adotados pelos adultos sobre as crianças com deficiência. Comumente é possível estudar as situações atreladas a elas sob o ponto de vista clínico. Ou a partir do que dizem os pais, ou os professores. A voz da criança quando tem deficiência não costuma ser ouvida nos discursos.

Na verdade, é comumente que as vozes das crianças já não sejam levadas em consideração, mas no caso das com deficiência a questão é ainda mais complexa. Parece que antes de ser criança sempre vem a questão do ter deficiência. Ou seja, a representação da criança com deficiência é fortemente dominada pela representação da deficiência mais do que pela representação da criança como criança e suas particularidades como tal e isso também se aplica a forma como as pesquisas sobre elas se dá e que normalmente, a dificuldade se configura por obstáculos na comunicação e interação entre a criança e o pesquisador. Mas sobre isso, Plaisance (2005) pontua que outras maneiras de abordar essas crianças também são possíveis, mesmo que sejam raras.

Além disso, para Plaisance (2005), a alteridade da criança com relação ao adulto é redobrada no caso da criança com deficiência, pois torna ainda mais ambíguas a enunciação e a aplicação, a seu respeito, no campo da ideologia moderna dos direitos da criança. Sobre isso, afirma que:

A evolução das representações das crianças portadoras de deficiências torna ainda mais notável a questão de alteridade criança-adulto, nessa tensão entre proteção e liberdade. Ela atua como revelador de dificuldades de aplicação dos direitos da criança em geral. Neste sentido, a deficiência reitera e põe em evidência as aporias contemporâneas dos direitos da criança. (PLAISANCE, 2005, p.415)

Sendo assim, podemos dizer que o campo de pesquisas da sociologia da infância ainda tem um longo percurso a trilhar no seu genuíno desafio de fazer com que a sociedade dê vez e voz a todas as crianças em geral e ainda mais no que tange às

crianças com deficiência. Percebendo-as também como sujeitos ativos em sua construção social. E devemos reiterar que as crianças com deficiência são, antes de tudo, crianças, e como tal devem estar presente nas categorias de análises de estudos relacionados a estas. Estas crianças são muito mais capazes, conscientes, autônomas e criativas do que muitas vezes os olhares adultocêntricos são capazes de perceber. Podem ter suas dificuldades auditivas, visuais, cognitivas ou motoras, mas têm desejos, anseios, sonhos, medos e potencial como todas as outras crianças, e merecem ser ouvidos, respeitados, assistidas e valorizadas.

Que tenhamos sempre em mente que *“alardear que a análise sociológica ainda se interessa muito pouco pelas crianças, não impede que estas sejam alvo de e tomem parte nas constantes evoluções da sociedade.”* (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.391). E que *“a análise das representações das crianças portadoras de deficiência é interessante, pois amplifica a das representações da criança em geral. Ela funciona como lente de aumento da questão proposta por pesquisadores.”* (PLAISANCE, 2005, p.412). E que a pesquisa sobre crianças com deficiência não só é de extrema relevância em diversos aspectos, como pode e deve ser realizada de maneira que fuja do tradicional silenciamento. Que não sejam apenas sobre elas, mas também com elas.

5.4 PESQUISA COM CRIANÇAS:

Vimos que a Sociologia da Infância aborda as crianças como seres singulares, autônomos e conscientes. Além disso, seus sentimentos, ideias e desejos são levados em conta, de forma a reconhecer que certas realidades sociais só podem ser desvendadas a partir do ponto de vista das próprias crianças, e que elas são capazes de construir a sua própria experiência e serem consideradas em suas especificidades e particularidades. E sob esse viés, determina-se uma tendência de abordar as crianças não só como atores, mas como autores na construção de conhecimento sobre si mesmos e sobre a sociedade na qual estão incluídas. Além disso, percebe-se que *“existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas, analisadas.”* (MARCHI, 2009, p. 239). Dessa maneira, as pesquisas com e sobre crianças também deveriam assumir uma nova abordagem, que confluísse com essa perspectiva teórica e que emponderasse esses atores.

Por meio dessa linha de raciocínio, o sociólogo William Corsaro afirma que:

As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas. Esses processos variam ao longo do tempo e entre culturas, e a documentação e a compreensão dessas variantes devem ser um tema central na nova sociologia da infância. (CORSARO, 2011, p.127)

Nesse sentido, entende-se que são as próprias crianças que devem iluminar a pesquisa sobre elas. E autores que trazem a perspectiva da sociologia da infância, apontam para a necessidade de se buscar os meios adequados para entender os fenômenos infantis, escutando e valorizando a voz das crianças, ao considerá-las como uma categoria silenciada historicamente, socialmente, politicamente e cientificamente. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, 2014; DELGADO; MÜLLER, 2005; SILVA, BARBOSA, KRAMER, 2005).

Dessa forma, é a partir do entendimento da criança como um legítimo outro, particular, ativo e autônomo, apesar de subalternizado e silenciado, que se pensa a pesquisa. Sob essa conjuntura, a etnografia vem sendo apontada pela sociologia da infância, como a metodologia mais adequada ao intuito de “dar voz” às crianças, na medida em que estas participem ativamente da produção de dados sobre suas formas de ser, agir, pensar e sentir. Dessa maneira, de acordo com Friedmann (2011):

O mundo social da infância é considerado como um mundo à parte, cheio de significados próprios e não um precursor do mundo adulto. A infância socialmente estruturada, não familiar para os adultos, é passível de ser revelada pela pesquisa etnográfica. (FRIEDMANN, 2011, p.225)

E a partir dessa perspectiva, Motta e Fragella (2013) alertam:

Transitar nesse terreno indefinido que permite encontrar múltiplas significações parte necessariamente de um encontro com o sujeito criança e de uma escuta sensível à sua voz. Assim, considerando a palavra dita pelo sujeito de pesquisa, é preciso fazê-lo a partir de seu lugar de produção, seu contexto social, e entendê-la como dirigida ao outro. (...) O lugar do pesquisador implica, dessa forma, um agir ético e responsivo, relacionar o que há de próprio e coletivo nas interpretações pessoais, posto que compreende o mundo a partir de sua realidade histórica e cultural, mas ainda assim o faz em seus próprios termos, sendo, por tanto, responsável por sua ação. (MOTTA; FRANGELA, 2013, p.193-194)

Na medida em que, sob o olhar de Ferreira (2014):

O propósito é revelar a agência das crianças nos constrangimentos e possibilidades que vivem nas suas vidas, reconhecendo-as como re (produtoras) de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos. (FERREIRA, 2014, p.107)

Tendo em vista tal perspectiva sobre a pesquisa com crianças, a tendência atual dos novos estudos sociais da infância é o de se voltar para o esforço de evidenciar a legitimidade do sujeito ao se escutar e contextualizar seu discurso, em uma relação de alteridade pautada na ética da pesquisa. O esforço é o de não se falar pela infância, mas tratar as crianças como parceiras, como outro e com voz própria, não se colocando como suas intérpretes, mas em uma relação dialógica de negociação. Nessa medida, a pesquisa com crianças sob essa perspectiva, *“pode configurar-se num rompimento com a lógica que leva o intelectual a falar pelo subalterno.”* (MOTTA; FRANGELA, 2013, p.188) Sendo assim, não se considera o “objeto” de estudo como objeto, mas como sujeito, com o qual se estabelece uma relação. É pensar a criança *“como aquele sujeito sobre o qual me lanço como ponte (...) mas não para pavimentar um caminho único, nem para atingi-lo, mas para, na fronteira, no meio/entre instaurar um espaço de negociação e diálogo.”* (MOTTA; FRANGELA, 2013, p.196).

A metodologia etnográfica, de origem antropológica, se propõe a descrever e analisar as crenças e práticas de uma cultura ou comunidade, visando interpretar e compreender situações e contextos. Todavia, no tocante às pesquisas no contexto escolar, enquanto o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, o cerne da preocupação dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Havendo assim, de acordo com André (1995), uma diferença de enfoque nas duas áreas que permite que certos requisitos da etnografia não sejam seguidos à risca pelos investigadores das questões educacionais, sugerindo uma adaptação da etnografia à educação, que propicia estudos de tipo etnográfico e não uma etnografia em seu sentido exato.

E sobre os atuais debates teórico-metodológicos acerca dos usos da etnografia no espaço escolar, concordamos com Amado (2017), quando afirma:

Uma vez que o objeto da etnografia é o estudo da cultura de um povo ou de um grupo, podemos também afirmar que o que acontece nos espaços de educação informal e formal pode ser objeto de pesquisas desse caráter, na medida em que as relações sociais que aí se geram estão reguladas pelos costumes ou padrões culturais. (AMADO, 2017, p.149)

Sob tal conjuntura, de acordo com André (1995), um trabalho pode ser caracterizado como de tipo etnográfico na educação quando ele se utiliza das técnicas

que são usualmente associadas à etnografia, como observação participante, entrevistas e análise de documentos. Além disso, consideram-se também alguns princípios norteadores da pesquisa etnográfica como: trabalho de campo de contato prolongado com o contexto; interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; ênfase no processo e não no produto ou nos resultados; preocupação com o significado e o sentido produzido pelas pessoas e suas experiências; objetivo pela formulação de hipóteses, e não a realização das suas testagens; e estabelecimento de um plano de trabalho flexível, no qual as questões de pesquisa podem ser revistas ao longo do processo, e de acordo com o que o campo oferecer. (AMADO, 2017)

O método etnográfico implicaria assim, uma aproximação muito intensa do investigador em relação ao observado; fala-se de não apenas acompanhar como participar da vida do observado, o que levou a definir o método da etnografia como o método da observação participante.

No que respeita aos métodos de recolha de informação, a investigação etnográfica implica uma longa relação e uma imersão pessoal e direta atividade social de alguém ou de um grupo que se quer investigar, até se atingir um determinado nível de compreensão. (AMADO, 2017, p.152)

Nessa medida, para aplicação coerente dessa abordagem metodológica, é importante não só se inserir na realidade dos sujeitos colocando-se numa posição que permita observar as condutas em seu ambiente natural (no caso, a escola), como entrar no mundo subjetivo dos sujeitos pesquisados, visando obter das pessoas observadas os significados que promovem suas ações. Ou seja, a observação participante visa não só informar o “como”, mas o “porquê” dos acontecimentos no contexto de estudo. Deste modo, o pesquisador buscará não apenas descrever as situações e contextos, como compreender e revelar os múltiplos significados dos acontecimentos. (DELGADO, MÜLLER, 2005).

Para isso, o presente trabalho compreende que, é preciso que o pesquisador seja aceito no grupo pesquisado de forma a ficar o mais próximo possível dos sujeitos, o que exige dele, principalmente, o exercício da simpatia, empatia, diplomacia, naturalidade, flexibilidade, e intuição. E no caso das pesquisas envolvidas com a temática da inclusão educacional de crianças com TEA, principalmente por nossos sujeitos de análise, é imprescindível que o pesquisador seja capaz de transmitir confiança, para que se

estabeleça um ambiente em que os sujeitos se sintam o mais à vontade possível para agir e se comunicar tanto entre eles, como com o próprio pesquisador.

E mais, de acordo com André (1995), no estudo de caso etnográfico, o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, suas escolhas dentro do contexto estudado definem os rumos da pesquisa, e, assim, é importante que ao longo de todo o processo de coleta de dados, exista, mais do que um bom arcabouço teórico que medeie suas escolhas, bastante sensibilidade. E mais, em se tratando do contexto do trabalho que ora está sendo apresentado, em que não só adultos, como crianças pequenas, e, principalmente, crianças com particularidades específicas, como no dos que estejam dentro do espectro autista, é imprescindível que o agir do pesquisador nessa construção de dados seja permeado por sensibilidade para que se possa estar atento e empático às variáveis do ambiente físico, das pessoas e dos comportamentos no contexto estudado.

Além disso, no tocante à coleta de dados, incentiva-se que o pesquisador trate também como dado empírico as produções feitas pelas próprias crianças no período da pesquisa, como resultado de atividades propostas ou oficinas elaboradas pelo próprio pesquisador. Por esse meio, as crianças teriam mais um meio de terem suas opiniões e sentimentos levados em conta na pesquisa.

A partir do que foi discutido nesse tópico, mostra-se que não é por acaso que se defende como um importante tipo de método de pesquisa com crianças por teóricos dos Novos Estudos Sociais da Infância, como no caso de William Corsaro, a etnografia. Visto que o sociólogo a considera como *“um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas e questionários.”* (CORSARO, 2011, p.63). E alerta que:

Para garantir que as interpretações etnográficas sejam culturalmente válidas, elas devem estar fundamentadas no acúmulo das especificidades da vida cotidiana. Simplesmente descrever o que é visto e ouvido, contudo, não é suficiente, (...) ultrapassa o exame microscópico das ações e dirige-se para sua contextualização num sentido mais abrangente, para capturar eventos e ações como são entendidos pelos próprios atores. (CORSARO, 2011, p.65).

Por fim, é relevante destacar que dentro das discussões no campo da Sociologia da Infância no tocante às práticas de pesquisa, não só se discute metodologias, mas também a necessidade de considerações éticas nas pesquisas com crianças. A ética deve permear todo o processo e escolhas feitas pelo pesquisador. E todo o percurso deve ser baseado nela. Da decisão pelo tema, à linguagem utilizada, perspectiva escolhida, posição política expressada, passando pelos objetivos, métodos e técnicas de análise, e tudo isso, antes mesmo de chegar diretamente no trato com o sujeito de pesquisa, que no caso são as crianças. Ao chegar aos procedimentos diretamente ligados às crianças, se reafirma a necessidade de uma postura respeitosa e de atenção aos direitos humanos desses sujeitos, bem como de uma ética na escuta, que atente para a visibilização e valorização de dados produzidos pelas próprias crianças, tanto pelo que falam, por como se comportam, ou por produções das mesmas que sejam utilizadas como material para análise, tratando-as assim, como co-autoras da pesquisa, e creditando a elas, o protagonismo que pleiteiam não só em discussões teóricas como na prática.

5.5 DIÁLOGOS TEÓRICOS: A PERSPECTIVA DE LEV VYGOTSKY E A DE WILLIAM CORSARO

A partir do exposto, podemos partir então para um breve enfoque nas discussões teóricas comumente pontuadas entre a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento no que se refere à teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky e a perspectiva da Sociologia da Infância, principalmente no que tange aos escritos de William Corsaro.

Apesar de estarmos propondo uma utilização dialógica entre a perspectiva histórico-cultural, e a dos novos estudos sociais da infância em pesquisas sobre educação inclusiva de crianças com TEA, é relevante pontuar que existem debates epistemológicos entre estudiosos que se utilizam especificamente dessas abordagens. Nesse contexto, uma abordagem está inscrita na Psicologia do Desenvolvimento, e por isso, além de ter atenção específica com contextos psicológicos e interesse em responder questões desses contextos, foi elaborada em uma determinada época, ou seja, em uma situação histórica, científica e acadêmica específica. Enquanto isso, a outra abordagem surge como uma proposta específica de atenção e interesse de contextos sociais, além de ser muito mais recente a sua formulação, de forma que exista, pelo menos, cem anos de diferença entre a elaboração de uma abordagem e outra, o que por

si só já são características que podem gerar distanciamentos no que se referem a posicionamentos teóricos, metodológicos, e práticas de atendimento.

Contudo, não esta no âmbito desse estudo formular um posicionamento sobre esse debate, mas, nos propomos situar o leitor brevemente sobre uma discussão teórica que versa especificamente sobre os dois teóricos de cada abordagem que mais foram utilizados em nosso estudo, Lev Vygotsky e William Corsaro. Isso porque, apesar de Corsaro assumidamente não apenas considerar os postulados de Vygotsky mas se dizer influenciado por ele na condução de suas próprias pesquisas sobre crianças, na sua obra *Sociologia da Infância* (2011), que foi citada anteriormente em nosso estudo, Corsaro também se volta para algumas ponderações sobre abordagem do psicólogo.

De acordo com Corsaro (2011), muito do pensamento sociológico sobre crianças e infância é um resultado de trabalhos teóricos sobre socialização “*processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade*” (CORSARO, 2011, p.19). Nesse sentido, seria possível distinguir duas correntes teóricas que encaravam esse processo de forma distinta. Primeiramente, a que seguiu por um modelo determinista, que percebia a criança em um papel passivo de forma que a sociedade é quem se apropria dela. E em segundo lugar, o modelo construtivista, no qual a criança é vista como construtora ativa de seu mundo social. Na segunda, estaria circunscrita, entre outras, a abordagem de Lev Vygotsky.

Sob essa conjuntura, pela visão de Vygotsky, se destacaria o papel ativo da criança no desenvolvimento humano e defende-se que o desenvolvimento social é resultado de ações coletivas, sempre envolvendo a interação com o outro, e que essas interações e atividades da criança com os outros é que permitem a aquisição de novas competências e conhecimento, o que, para nós, dialoga com a visão de Corsaro. Além disso, o autor também focaliza os conceitos de internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal (anteriormente já discutido no presente trabalho) que para ele são peças chave da abordagem histórico-cultural. Entretanto, Corsaro (2011) aponta para o que chama de “*pontos fracos do modelo construtivista*”, no qual estaria inserida também a abordagem de Vygotsky.

Nesse ponto, afirma que apesar de acreditar que o olhar construtivista “*tenha movido a teoria e a pesquisa em psicologia do desenvolvimento na direção certa, seu foco principal continua a ser o desenvolvimento individual.*” (CORSARO, 2011, p.29)

De maneira que, segundo o sociólogo, frequentemente se remete à criança de forma isolada, *“nas repetidas referências à atividade da criança, ao desenvolvimento da criança, ao processo da criança”* (CORSARO, 2011, p.29). Proporcionando assim, uma visão ativa, porém solitária de crianças. E que mesmo quando outros são levados em consideração, o direcionamento continua sobre os efeitos de experiências interpessoais em termos de desenvolvimento individual. Nesses termos, pondera que:

Há pouca, ou nenhuma, consideração sobre como as relações interpessoais são refletidas em sistemas culturais, ou como as crianças, por meio de sua participação em eventos comunicativos, tornam-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os reproduzem coletivamente. (CORSARO, 2011, p.29)

Ademais, afirma que outro problema da corrente da Psicologia do Desenvolvimento seria o de uma aparente *“preocupação exagerada”* com o ponto de chegada do desenvolvimento da criança, no percurso que sairia de um tipo de *“imaturidade”* à competência adulta. Além disso, atenta para o fato de que muitos estudiosos que se utilizam do conceito de internalização de Vygotsky, apesar de esse conceito ser de extrema importância e atentar tanto para processos no campo interpessoal, de ações coletivas com outros, como no campo intrapessoal, de processos internos da criança, as pesquisas costumam enfatizar tanto os processos internos da criança que acaba sendo comum olhar a apropriação da cultura como o deslocamento do externos para o interno. Dessa maneira, Corsaro afirma que *“esse equívoco empurra as ações coletivas da criança com outras pessoas para um plano de fundo e sugere que a participação do ator na sociedade ocorre somente após a internalização individual.”* (CORSARO, 2011, p.29).

Por fim, Corsaro reforça que apesar do que ele chama de teorias construtivistas do desenvolvimento humano individual proporcionarem para a sociologia uma *“lente para reorientar as imagens de crianças como agentes ativos, essas teorias até recentemente focalizaram principalmente o desenvolvimento de resultados, e falharam na consideração da complexidade da estrutura social e das atividades coletivas”*. (CORSARO, 2011, p.40).

Contudo, para além desses e de outros debates teóricos entre abordagens circunscritas na Psicologia do Desenvolvimento e na Sociologia da Infância, é possível

perceber também o surgimento de iniciativas que propõe a possibilidade de conversas entre as abordagens em questão. No caso do estudo de Simões, Peres, Queiroz, 2018, é possível encontrar elementos de aproximação e convergência entre a Psicologia do Desenvolvimento e a Sociologia da Infância. Nessa conjuntura, ponderam que:

Nesse espaço epistemológico algumas correntes psicológicas localizavam a importância da infância em seus estudos, contemplavam o social em suas concepções, concebiam a constituição social da criança e fortaleciam argumentos sobre o sujeito psicológico como ser ativo diante do conhecimento. Entre as abordagens da psicologia que se posicionam a partir dessas bases, se poderia vislumbrar um diálogo promissor com os novos estudos sociais, que surgiriam com críticas à sociologia clássica. (SIMÕES; PERES; QUEIROZ, 2018, p.3).

Dessa maneira, confirmam que, apesar de certas teorias da Psicologia do Desenvolvimento terem sido utilizadas como base para a elaboração da Sociologia da Infância, autores dessa perspectiva não poupam críticas aos estudos desse campo e em especial, ao que se refere a Jean Piaget e Lev Vygotsky. Nesse sentido, os principais embates seriam pelo fato dos teóricos da Sociologia da Infância não tomarem a infância como uma etapa de imaturidade biológica, e nem como uma fase natural ou universal humana, podendo esta ser um componente presente estruturalmente ou até mesmo não presente nas sociedades. Contrapõe-se então, a qualquer ideia de infância como universal e/ou unitária, característica que encaram como hegemônica dentro da Psicologia do Desenvolvimento. Além disso, questionam a ênfase aos aspectos individuais, que deixam de lado as atividades coletivas que proporcionam rotinas culturais e processos de constituição de culturas infantis.

Ademais, pondera-se também sobre a ideia de estágios de desenvolvimento que a Psicologia do Desenvolvimento propõe. De acordo com as autoras, “*essa natureza relacional do desenvolvimento, e de possíveis estágios, aproxima das concepções de culturas infantis e culturas de pares da sociologia da infância*” (SIMOES; PERES; QUEIROZ, 2018, p.6). Entretanto, alertam que, a depender dos seus usos, pode ser sugerida uma fragmentação do desenvolvimento e assim, estar suscetível a críticas sobre uma linearidade do processo que distanciaria as duas abordagens. Nesses termos, a crítica que se empreende pelos teóricos da infância é no tocante à essa concepção de estágios ser a marca da racionalidade adultocêntrica não encarando a criança como ela

é, no presente, mas como um sujeito ainda em vias de ser. Nega-se assim, qualquer entendimento da infância como uma fase transicional para a vida adulta, uma passagem, e que foque no desenvolvimento como um processo individual.

Nessas circunstâncias, a sociologia da infância se distancia de compreensões que busquem um ponto de chegada determinado no desenvolvimento, considerando essas como deterministas. De maneira que a Sociologia da Infância dá uma ênfase maior aos processos de transformação, e destaca menor importância aos processos de adaptação do desenvolvimento. E acrescentam:

Sendo assim, aliados às concepções de criança, os estudos sociais da infância apresentam uma concepção de desenvolvimento como um movimento de transformações, não em direção a algo, mas como resultado das interações sociais estabelecidas entre crianças e entre criança e adulto. (SIMOES; PERES; QUEIROZ, 2018, p.8)

Contudo, no que tange a essas reflexões sobre debates teóricos, outra autora traz para o diálogo contribuições, Zoia Prestes, 2013. Por meio das reflexões de Prestes, é possível atribuir muitas das críticas da sociologia da infância como decorrência de leituras parciais de textos de Vygotsky ou também de problemas na tradução dos textos do psicólogo russo que propiciaram “*confusões conceituais*”. E especificamente sobre o livro *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 1988), que passara por diversas traduções, e que fora a principal fonte de comentários de William Corsaro, por exemplo.

Nesse sentido, defende-se que a partir de uma leitura atenta, integral e cuidadosa quanto às traduções, seja possível perceber na teoria histórico-cultural de Vygotsky que sua visão sobre o desenvolvimento não se dá de forma linear e nem é guiada por um caráter universal limitado a padrões naturais, pois apesar de envolver mudanças biológicas seria um processo essencialmente cultural, e dessa forma, teria um “*caráter de imprevisibilidade no desenvolvimento, como resultado da relação social histórico dialética da criança*” (SIMOES; PERES; QUEIROZ, 2018, p.6). E não teria um fim determinado, um ponto de chegada, e assim poderia se abrir para futuros imprevistos.

De acordo com as autoras, sob essa conjuntura, tanto a abordagem de Vygotsky quanto às Zonas de Desenvolvimento Proximal mais se aproximariam do que se distanciariam da perspectiva da Sociologia da Infância, pois seria possível considerar que existiria uma ação criativa das crianças nas suas relações com pares e companheiros

mais aptos em determinados aspectos na dinâmica de sala de aula. Além disso, o olhar atento para o conceito de internalização permite perceber que não se propõe uma imposição da cultura sobre o indivíduo, mas se abre espaço para a importância da ação do sujeito na reconstituição de processos.

Ademais, sugere-se que o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro pode se relacionar com a proposição da interpretação criativa de Vygotsky, como apontam as autoras, a partir das reflexões da obra *Imaginação e criatividade na infância* de Vygotsky, traduzida para o português e publicada em 2010. Nesse sentido, pontuam que o psicólogo defende um olhar para o sistema nervoso cerebral como plástico e dinâmico e que além de ter a capacidade de conservar, memorizar e reproduzir possibilita combinações e novas criações.

Essa função criadora e combinatória ocasiona novas impressões e reelaborações, a partir de experiências passadas. Assim, as criações humanas são produto de imaginação e criação; os objetos do nosso cotidiano são imaginação cristalizada. Na primeira infância, segundo Vigotski (2010), processos criativos emergem, sobretudo nas brincadeiras, que se configuram como reelaboração criativa de vivências, combinando-as e construindo novas realidades, segundo seus interesses e necessidades. (SIMOES; PERES; QUEIROZ, 2018, p.9-10)

Sendo assim, entre outras coisas, é possível perceber que nos conceitos de Vygotsky não se perde de vista a autonomia das crianças, além da interação social, e ainda considera-se que o desenvolvimento não ocorre de maneira passiva. Ou seja, convergindo com os principais postulados da sociologia da infância e de William Corsaro. Além disso, as autoras alertam que no que tange fenômenos que envolvam o desenvolvimento humano é coerente fazer um exercício de considerar as abordagens psicológicas como situadas historicamente. E que no caso das ideias de Vygotsky, essas tem que ser consideradas como sendo desenvolvidas no contexto da antiga União Soviética e no início do século XX. E lembram que as suas principais preocupações da época estavam ligadas a superar o que chamou de “crise da psicologia” no que se refere à dicotomia fundamental na maneira que os modelos psicológicos concebiam o sujeito. E, de toda maneira, como uma abordagem que pôs a criança e seu desenvolvimento em

destaque, deve ter sua influência considerada e contribuições reconhecidas no que tange os novos estudos sociais da infância.

Sob tal conjuntura, acreditamos que, apesar das discussões e principalmente depois dessa reflexão, seja de grande legitimidade pensar pesquisas que combinem a utilização de abordagens teóricas e práticas que envolvam tanto a teoria histórico-cultural, como a Sociologia da Infância. No caso do nosso estudo, especificamente, acreditamos que seja possível, a partir de tudo que foi apresentado ao longo da pesquisa, identificar o quanto que ambas as perspectivas contribuem para as análises de fatores circunscritos em processos educacionais inclusivos de crianças com TEA, e que, de certa forma, elas se complementam e podem tornar a pesquisa ainda mais complexa e completa.

CAPÍTULO 6: CONTRIBUIÇÕES DAS PERSPECTIVAS EM PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM TEA

Em consonância com tudo o que foi apresentado até então iremos agora nos debruçar sobre reflexões acerca de contribuições das perspectivas pontuadas em possíveis utilizações práticas em abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas que envolvam temáticas relacionadas à inclusão de crianças com TEA no ensino regular. Em um primeiro momento, nos concentraremos na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, e no segundo momento, na abordagem da Sociologia da Infância.

6.1 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL:

Acreditamos que a partir da abordagem sócio histórica de Vygotsky é possível pensar as pesquisas sobre educação inclusiva de crianças com o Transtorno do Espectro Autista em diversos aspectos. Em primeiro lugar, pelo fato do teórico defender que o desenvolvimento do ser humano é de caráter interacionista, através da interação entre o sujeito e o meio, onde o homem se integra como um ser biológico e social. Vimos que, de acordo com Vygotsky, as características tipicamente humanas não estariam presentes desde o nascimento do indivíduo e nem seriam resultado de pressões do meio externo, mas sim, fruto da interação dialética entre o homem e o seu contexto sociocultural. Dessa forma, se afirma que é a interação do indivíduo com o seu meio (social e cultural) que define a constituição humana, ou seja, o desenvolvimento humano seria um processo socialmente constituído. E nesses termos, a maturação biológica seria fator secundário no desenvolvimento das crianças e de seu comportamento, onde a estrutura fisiológica humana, o inato, não seria suficiente para o desenvolvimento de uma criança nos padrões humanos habituais sem que houvesse o ambiente social com os estímulos e trocas culturais.

Dessa forma, é possível que nos libertemos dos entraves de um possível determinismo biológico ao trabalhar questões ligadas ao desenvolvimento de crianças com necessidades específicas, como no caso do TEA, em processos educativos. Considerando que todos se desenvolvem a partir das trocas com o meio externo, Vygotsky conferia uma maior responsabilidade ao ambiente físico, social e cultural na constituição dos sujeitos, de maneira que a responsabilidade para a forma como essa

pessoa iria se desenvolver, dependeria do seu entorno. O que representa uma grande responsabilidade que pode e deve ser conferida ao meio educativo que as crianças com diagnóstico de TEA estão inseridas (professores, escola, família, comunidade), mas também representa o potencial que temos como sociedade em contribuir para esse desenvolvimento.

Além disso, vimos que ele não apenas atenta para a importância das trocas nessa relação com a promoção do desenvolvimento, como encara as transformações que acontecem a partir desse desenvolvimento não só nos contextos ambientais e sociais como dentro dos próprios organismos humanos, olhando para o desenvolvimento humano como algo em constante metamorfose, onde os grupos e suas relações se transformariam ao longo do tempo, mas também as próprias pessoas internamente e a todo momento. Dessa forma, permite-se olhar para o desenvolvimento de todas as crianças envolvidas no processo como passível de mudanças a todo o momento, ou seja, um desenvolvimento possível e em potencial, na medida em que não só as crianças com TEA podem se transformar como os seus pares, e tanto individualmente como na interação entre eles.

Mas apesar de atentar para o peso do social, Vygotsky não olha para a criança com passividade, encara-a como um ser ativo, com grande capacidade de adaptação e consciência elevada para lidar com questões e superá-las, o que é de grande valia para nós, pois credencia à criança potência e esclarecimento de suas vivências, suas condições e possibilidades.

Ainda sobre o desenvolvimento humano, vimos que Vygotsky considera a filogênese (características da espécie), a ontogênese (desenvolvimento individual do ser humano numa espécie), a sociogênese (cultura na qual o sujeito está inserido) e a microgênese (relacionada às experiências pessoais). Ou seja, para além da relação com o meio social, é também relevante atentar para a trajetória pessoal de uma criança, o que ela traz de bagagem e o que a mesma já construiu ao longo da vida. Nessa medida, ao trabalhar o desenvolvimento de crianças no ambiente escolar, é necessário que a equipe pedagógica atente que a criança, além das suas características biológicas, e seu contexto social, tem uma história, que influencia na maneira como ela pensa e age, e esta deve ser considerada no seu processo educativo. Além disso, no caso das abordagens nas pesquisas, é importante que o pesquisador também não perca de vista esses fatores, não

descontextualize a criança de suas vivências e trajetórias pessoais, e busque informações além do que é possível de serem vistas a olho nu na rotina da sala de aula.

No que se refere à criança na escola, especificamente, vimos que ela teria acesso a conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos. Para Vygotsky, toda situação que a criança se defronta na escola já podem ter sido vivenciadas, de maneira semelhante, em outros contextos e com outras pessoas e esses conhecimentos adquiridos através de experiências passadas devem ser considerados. O que reforça a ideia de que o que a criança traz de bagagem antes da escola e o que aprende fora dela, influencia em seu aprendizado e também é conhecimento. E nesse sentido, vimos também que é por meio do grupo cultural que o indivíduo está inserido que ele irá atribuir significado ao mundo real e organizá-lo em conceitos e categorias. Dessa forma, antes mesmo do aluno chegar na escola, ele já formula conceitos a partir da interação com o meio social em que vive, experienciando e operando sobre o material cultural a que tem acesso. E, a partir de que entra na escola, tem a oportunidade de formular ou reformular conceitos tanto cotidianos como científicos, ou seja, o contexto escolar desempenharia assim, um papel muito importante na constituição cultural dessa criança tanto em termos pedagógicos como em termos sociais.

Nessa medida, as posturas e as falas dos alunos na escola deveriam ser analisadas considerando esse panorama, que deve levar em conta que o aluno permeia outros ambientes e interage com outras pessoas que podem influenciar em seus conhecimentos e comportamentos. Também não se pode perder de vista a essencial importância e relevância da escola como ambiente de determinante influência, e que por isso, tanto é necessário que exista uma atenção do corpo escolar quanto às informações e às posturas em relação às crianças, tendo em vista questões de cunho pedagógico e social, como é importante que o pesquisador tenha em mente essas variáveis ao analisar as falas e os comportamentos tanto de crianças com TEA como de seus pares na escola.

Em nosso capítulo específico sobre a teoria histórico-cultural falamos também sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e que remete a diversas reflexões, dentre elas, o olhar para o papel do professor e das outras crianças no processo educacional infantil. Sabemos que para Vygotsky a aprendizagem proporciona o desenvolvimento, e nesse processo de aprendizado o papel do outro é essencial. Vimos que esse outro, no que tange ao aprendizado de crianças, são os adultos e também os seus pares, ou seja, as

demais crianças. A partir da importância dessas relações e da ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal, podemos dizer que, na educação de crianças, fica conferido ao professor um fundamental papel de conhecer todos os seus alunos, e saber como atuar em suas zonas de desenvolvimento.

No tocante à educação inclusiva de crianças com TEA, esse professor teria uma responsabilidade ainda maior, pois além de ser necessário que conhecesse as particularidades dos alunos, deve ter uma sensibilidade e empatia deste para pensar em estratégias que fujam do comum, bem como a noção dos recursos necessários ou a adaptação do que se tem, e a atenção sobre o ambiente social que circunde essa criança dentro da sala de aula, estabelecendo um entorno amigável e favorável para seu bem estar e desenvolvimento.

Ou seja, o professor não só teria a responsabilidade de contribuir com a formulação de conhecimentos científicos e cotidianos, como também, mediar a sua própria relação com a criança, e a relação da mesma com os recursos materiais e com as demais crianças na promoção de seu desenvolvimento nas suas diversas dimensões (cognitivo, motor, socioemocional), exigindo-se assim uma postura consciente e pró-ativa desse adulto. E o que confere ao professor essa particular importância, pode também ser considerado ao analisar processo de educação inclusiva de crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

Na visão de Vygotsky, o professor deixaria de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, pela importância que credita às outras crianças no processo de troca. Quanto às outras crianças, considerando que o outro social é de fundamental importância para o desenvolvimento e também pode ser a outra criança que atue nas Zonas de Desenvolvimento Proximal dos colegas, atentamos para a importância de análises sobre como ocorrem, nos vários espaços que compreendem o contexto escolar, as relações entre as crianças com desenvolvimento típico e as crianças com diagnóstico de TEA. Sugere-se assim, um olhar atento para as interações sociais no contexto escolar que se propõe inclusivo entre as próprias crianças tanto em questões de desenvolvimento social como pedagógico nas pesquisas.

No que se refere ao contexto das crianças na sala de aula vimos que Vygotsky atenta para a importância da heterogeneidade dentro dos grupos tanto no que se refere a diferentes ritmos, como comportamentos, trajetórias, contexto familiares, valores e

níveis de conhecimento, de forma que, quanto mais diverso seja esse grupo melhor para o desenvolvimento das crianças tanto individualmente como coletivamente, visto que as crianças podem se ajudar e uma pode aprender com a outra. Nesse sentido, no que tange a criança com deficiência ser incluída no contexto escolar, Vygotsky também defende e afirma ser algo benéfico tanto para a criança com deficiência, como para a sem deficiência, é um ganho para ambas, tanto no desenvolvimento cognitivo como no social. Ou seja, por meio dos seus postulados é possível também reforçar epistemologicamente nas pesquisas, a importância da inclusão das crianças com TEA e olhar para esse processo como algo extremamente positivo para todas as crianças envolvidas.

Além disso, o olhar para a criança com deficiência em si, a partir do que defende Vygotsky, também nos interessa. Pela linha de estudos da defectologia, é possível perceber que a teoria da compensação do psicólogo reforça a ideia das potencialidades desses sujeitos e da importância do foco para o que a criança pode fazer, e não para as suas limitações. Sobre isso, afirma que a criança com deficiência percebe as dificuldades que derivam dela a partir da interação e das reações do meio que está incluída. Ou seja, por esse viés, não somente é possível conferir uma consciência elevada à essas crianças sobre o ambiente sociocultural que povoam e sobre si mesmas, como confere ao contexto escolar a responsabilidade da garantia de um entorno livre de conceitos pré-concebidos, e de um ambiente que proporcione confiança à criança em suas possibilidades, potências e condições de superação. E assim, a escola teria um essencial papel no que tange a promoção de autoconfiança desse aluno. Ademais, também seria o seu papel atentar para a logística dessa criança em sala de aula, pensando em técnicas ou sistemas específicos que se adaptem e que permitam o acesso à comunicação, participação e aprendizado da mesma.

Não obstante, Vygotsky considerava a deficiência através da ótica de que a criança não seria menos desenvolvida, mas apresentaria um desenvolvimento especial. Nesses termos, ele distingue o desenvolvimento natural do cultural, defendendo que no caso de pessoas com deficiência, o cultural deveria se sobressair ainda mais, para atender às suas necessidades enquanto parte do meio social. Ou seja, por meio disto reforça-se ainda mais a importância da inclusão das crianças com TEA na sala de aula e não de qualquer forma, mas de maneira a ser incentivada a sua interação social com as demais.

Sob tal conjuntura, podemos dizer que por meio da abordagem de Lev Vygotsky, reforça-se a importância da prática de educação de caráter inclusivo onde as diferenças sejam respeitadas e exaltadas, e que todos os alunos sejam considerados tanto individualmente como no coletivo.

E finalmente, no que tange aos métodos de pesquisa com crianças, vimos que esse grande pensador russo propôs, naquela época, uma nova forma de se fazer pesquisa, destoando de outras metodologias psicológicas tradicionais. Sua defesa era por analisar os processos ao invés dos objetos, de tal forma que levasse em conta uma avaliação dinâmica destes processos e dos principais pontos que constituíssem a história deles, ou seja, explicando o processo ao invés da mera descrição. E para isso era necessário que houvesse um estudo prolongado e também detalhado no campo da pesquisa. A intenção era que se concentrassem não no produto do desenvolvimento, mas no processo de estabelecimento das funções que desencadeiam o mesmo, e como esse processo funcionava.

Nessa medida, vimos que os fatores primordiais para análises psicológicas em pesquisas seriam a investigação do processo ao invés do objeto de maneira a revelar relações dinâmicas ou causais em oposição à enumeração das características externas destes e voltando-se para uma apreciação do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura/comportamento. Nesses termos, o comportamento deveria ser investigado como algo complexo e inscrito em fórmulas interligadas e indissociáveis na própria criança, mas sem perder de vista também a existência de uma essencial relação com o meio em que ela está inserida. Sob tal conjuntura, defende-se que os métodos utilizados nas investigações sobre inclusão de crianças com TEA no contexto escolar que se utilizasse da abordagem de Vygotsky devem respeitar a forma pela qual o desenvolvimento da criança é visto por essa corrente teórica, tal como um processo dialético, complexo, periódico, desigual, e em constantes transformações qualitativas.

Ou seja, ao eleger como foco investigações com crianças com TEA a partir de tal orientação teórico-metodológica, faz-se necessário atentar para todas as minúcias dos acontecimentos dentro e fora da sala de aula que forem possíveis de serem acompanhados, enfatizando as correlações entre eles, e além de investir por quanto mais tempo fosse possível acompanhar essas rotinas para que os processos sejam analisados

com mais legitimidade, de forma não aleatória, e com oportunidade de acompanhar as transformações ao longo do tempo. Dessa forma, intenta-se que se chegue o mais próximo possível de uma linha de raciocínio que entende e desvende o andamento dos processos ligados a propostas de inclusão de crianças com o TEA nas escolas.

6.2 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA:

A partir do que foi trabalhado em nosso texto acerca da perspectiva da Sociologia da Infância, acreditamos que seja possível fazer algumas reflexões sobre as possibilidades que essa abordagem permite aos estudos acerca de inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar tanto em termos conceituais e teóricos, como em práticas metodológicas de pesquisa.

Em primeiro lugar, vimos que é a forma como a criança e a infância são vistas pela sociedade e pelas pesquisas que se caracteriza como objeto de estudo desse campo científico, e que se discute a legitimidade do paradigma da infância como uma fase natural e universal da vida humana, distinguindo criança de infância, olhando para a infância como uma categoria específica que merece ser problematizada. Nesse sentido, busca-se a elaboração de conhecimentos que considerem a complexidade e a multiplicidade das infâncias.

Nesses termos, a abordagem, entre outras discussões, propõe compreender a infância como construção social e defende a autonomia, consciência e agência das crianças. No que se refere à perspectiva da infância como uma construção social, vimos que esta depende de vários fatores, mas, mesmo assim, muitas vezes é pensada principalmente nas configurações de uma determinada forma, estética, condições físicas e cognitivas únicas. Entretanto, existe uma pluralidade de infâncias e dentre elas, as de criança com TEA, que tem suas especificidades e dinâmicas diferente de outras crianças, mas, nem por isso, devem ser vistas como crianças fora do padrão, visto que essa ideia de “padrão” nem deveria existir, já que as vivências infantis são tão diferentes entre si. Dessa forma, consideramos que a infância, tanto de crianças sem deficiência como as com alguma necessidade específica, responde ao entorno sociocultural e a

forma como são olhadas pelos outros, inclusive os pesquisadores, também não é aleatória, mas também fruto de construção social.

Quanto à defesa da autonomia, consciência e agência das crianças pela Sociologia da Infância, é possível fazer uma relação com os conceitos de *reprodução interpretativa, modelo de teia global, rotinas culturais e cultura de pares infantis*, trabalhadas por William Corsaro, como vimos no Capítulo três do nosso texto. Com o conceito de reprodução interpretativa, o autor defende que o processo de socialização deve ser visto como um processo que exige apropriação e reinvenção por parte das crianças em meio a uma atividade coletiva e conjunta, na medida em que as crianças transformam as informações do mundo adulto no intuito de responder aos anseios do seu próprio mundo, contribuindo para a reprodução na cultura infantil, mas também na cultura adulta. Ou seja, não se desenvolvem por meio de uma absorção passiva do mundo exterior adulto, mas sim, por meio de associação, adaptação e reinvenção. Absorve a realidade dos adultos ao mesmo tempo em que recriaria e constituiria seu próprio universo simbólico, e se esforça em interpretar, dar sentido à sua cultura e a sua participação nela.

Dessa maneira, a partir do conceito de reprodução interpretativa podemos ponderar sobre a questão da autonomia das crianças, ao considerar seu poder na reinvenção e reelaboração da cultura que tem acesso. Ademais, o conceito carrega a ideia da atividade coletiva, em que todo esse processo não é feito individualmente pelas crianças, mas de maneira conjunta, ou seja, nos remete a uma necessidade de olhar para a relação entre pares dessas crianças nas pesquisas em escola. Constitui-se assim também o princípio da criança como ator social, autônoma, contrastando com visões que as determinam biologicamente, permitindo um olhar para as crianças com TEA e também os seus pares na escola com a capacidade de ação que lhes é própria.

Dito isso, a partir da noção de teia global, o desenvolvimento humano se faz intimamente circunscrito em interações com o espaço externo, na medida em que todos os espaços e todos os grupos que uma criança e posteriormente adolescente e adulto povoa, muito além de influenciar, constitui o curso do seu desenvolvimento. Assim, é possível olhar para os processos que acontecem na escola entre as crianças e também entre os adultos e as crianças de uma forma articulada entre as dimensões macro e micro, circunscrita dentro de um ambiente da sala de aula, mas que perpassa a escola

como um todo, as suas casas e famílias, e de toda a vida em comunidade desses sujeitos. Assim, nos impulsiona a não olhar posturas individuais de forma desassociada e sim como constituídas na organização cultural imbricada no contexto.

Nesse sentido, Corsaro aponta que são nos diversos domínios institucionais, assim como na família e na escola, que as crianças começam a produzir e a participar de uma série de cultura de pares. Essas seriam um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, ideias e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais. Nessa medida, essas culturas deveriam ser estudadas especificamente, pois teriam um caráter autônomo, apesar de circunscrito em uma teia global. Assim, o caminho para o estudo das crianças de maneira geral, inclusive as com TEA na escola, deveria atentar para as culturas da infância, elas coabitam no mundo adulto e dentro de diversas culturas adultas e delas próprias, mas respondem a um mundo próprio e particular, e este deve ser considerado de forma única e autônoma nas pesquisas sobre elas.

Sob essa conjuntura, as culturas de pares podem ser identificadas pelo estudo de rotinas culturais que promoveriam certo tipo de previsibilidade cotidiana que favoreceria a produção e interpretação de conhecimentos socioculturais. Vimos que seria por meio da participação coletiva nas rotinas culturais que as crianças se tornariam membros de suas culturas de pares infantis tanto em relação aos colegas da escola, como crianças da família, e demais crianças de seu bairro e espaços que ela participe.

É pela ideia de rotinas culturais que entendemos que é preciso acompanhar com constância a dinâmica da sala escolhida, pois é preciso compreender a rotina cultural que perpassa o cotidiano dessas crianças. Igualmente, no que se refere à ideia de culturas de pares, entendemos que é necessário um acompanhamento constante e sensível para que se aproxime o máximo possível da dinâmica cultural singular do grupo escolhido, considerando suas atividades, valores e preocupações. É importante tentar acompanhar, dentro do cotidiano das crianças, não só suas posturas, mas como suas ideias, sentimentos, desejos e motivações, ou seja, suas particularidades que devem ser identificadas e analisadas com atenção, considerando suas próprias dinâmicas.

Dessa forma, é pela consideração de conceitos como os da reprodução interpretativa, modelo de teia global, cultura de pares e rotinas culturais que podemos

assim tentar compreender os processos, as motivações e suas representações entre as crianças na contexto escolar que se propõe inclusivo.

Quanto ao olhar específico sobre a deficiência, dentro do campo da Sociologia da Infância, o sociólogo Eric Plaisance figura como um teórico que vem dando atenção à temática. Afora seus escritos específicos sobre reflexões acerca da deficiência, se posicionou acerca da necessidade da Sociologia da Infância como campo, se voltar para esse tema. Nesse sentido, vimos que Plaisance questiona a falta de espaço que é dada à criança com deficiência de uma maneira geral, e não só nas discussões acadêmicas, mas também na atuação como sujeito ativo de suas vivências e socializações no seu cotidiano escolar e familiar. Afirma que comumente, as análises privilegiam os pontos de vista normativos adotados pelos adultos sobre as crianças com deficiência, sendo possível estudar as situações atreladas a elas sob o ponto de vista clínico, ou a partir do que dizem os pais, ou os professores, mas a voz, vontades e opiniões dessas crianças quando tem algum tipo de deficiência não costuma ser levada em conta em certas situações cotidianas e também nos estudos sobre elas. (PLAISANCE, 2005)

Nesse sentido, pondera e critica que a representação da criança com deficiência seja fortemente dominada pela representação da deficiência mais do que pela representação da criança como criança e suas particularidades como tal. E sobre essa questão nas pesquisas, afirma que apesar de muitas vezes ser alegado a dificuldade na comunicação e na interação entre o pesquisador e a criança pesquisada, existem formas de superar isso e abordar essas crianças, e apesar de serem raras, são possíveis. (PLAISANCE, 2005). Dessa forma, é possível propor que as pesquisas feitas sobre as crianças com TEA intentem superar o olhar excessivo para às suas dificuldades e características consideradas como deficiência em termos legais, e as percebam, principalmente, como crianças. E que sejam pensadas maneiras de acessibilizar a participação das mesmas no estudo sobre elas.

Sob tal conjuntura, nos concentremos agora em nosso tópico sobre pesquisas com crianças sob o viés da Sociologia da Infância. A partir do que já foi abordado anteriormente, foi possível perceber que esse campo teórico, pleiteia o protagonismo infantil nos estudos e pesquisas acadêmicas. Por meio dessa abordagem, devem ser pensadas escolhas metodológicas de pesquisa que possibilitem a visibilização das crianças e a valorização do mundo infantil.

Nessa medida, são propostas metodologias que possibilitem a compreensão do universo das crianças chegando o mais próximo possível de sua realidade, como no caso dos estudos de cunho etnográfico. O que implicaria uma aproximação muito intensa do investigador em relação aos investigados, de forma a não apenas acompanhar como compartilhar sentidos e significados com os atores que fazem parte do contexto que se pretende estudar, nesse caso, contextos escolares no qual estejam inseridas crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Vimos que sob essa metodologia, o trabalho de campo seria dado por um contato prolongado com o contexto, pela interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, pela ênfase no processo e não no produto ou nos resultados, preocupação com o significado e o sentido produzido pelas pessoas e suas experiências e estabelecimento de um plano de trabalho flexível, no qual as questões de pesquisa podem ser revistas ao longo do processo, e de acordo com o que o campo oferecer.

Por meio disto, é importante que as crianças sejam tratadas como parceiras no processo e que se faça um esforço de não falar pelas crianças, mas as percebam e considerem elas em sua própria voz, opinião, intenção e demonstrações de interesse. Assim, a coleta de dados seria dada por meio de uma relação dialógica de negociação.

Além disso, o objetivo, além de entender o “como”, é investigar o “porquê” dos acontecimentos no contexto de estudo. Deste modo, o pesquisador buscará não apenas descrever as situações e contextos, como compreender e revelar os múltiplos significados dos acontecimentos. Pleiteia-se que além do olhar, haja uma escuta sensível pelo pesquisador e, considere-se a palavra dita pelo sujeito de pesquisa a partir de seu lugar de produção, no seu contexto, entendendo-a como dirigida a um outro e em uma determinada circunstância.

Ademais, vimos que no tocante à coleta de dados, incentiva-se que o pesquisador trate também como dado empírico as produções feitas pelas próprias crianças no período da pesquisa, como resultado de atividades propostas ou oficinas elaboradas por ele. Isso porque, certas realidades sociais só poderiam ser desvendadas a partir do ponto de vista das próprias crianças, e além de ouvirem as suas vozes quando possível for, também seria importante que se pensasse métodos que permitissem ouvir as opiniões e sentimentos das crianças, a partir da expressão verbal e não verbal. E, caso de estudo de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, principalmente, devemos

pensar em maneiras de fazer com que não apenas os seus pares, ou seja, seus colegas de turma forneçam informações sobre elas, como que as próprias crianças com TEA possam ter suas expressões de pensamento e sentimento levadas em consideração. É necessário que se elabore maneiras de acessar também e principalmente a participação dessas crianças. Seja por meio da observação de gestos e expressões, de desenhos ou pinturas, participação em jogos interativos, encenações, produção de narrativas, e/ou com auxílio de tecnologias específicas quando necessário.

Sob essa perspectiva, determina-se então uma tendência de abordar as crianças não só como atores, mas como autores na construção de conhecimento sobre si mesmos e sobre a sociedade na qual estão incluídas, considerando sua capacidade de construir dados acerca de suas próprias experiências, vivências e serem consideradas em suas especificidades e particularidades.

Assim, defendemos que são as próprias crianças que devem iluminar a pesquisa sobre elas. E é nesse contexto que se considera a força e a responsabilidade da pesquisa com criança, no sentido de desconstruir normatizações tradicionais de forma respeitosa e consciente, e de maneira a promover a autonomia, singularidade e emancipação dessas crianças nas pesquisas. E dessa forma, as crianças com TEA sejam consideradas elas próprias como a principal e melhor fonte de estudos sobre elas, além dos seus pares. E que possíveis dificuldades comunicacionais entre a criança e o pesquisador sejam pensadas com o intuito de serem interpretadas. Tendo essas crianças como co-autoras nas pesquisas, é uma forma de creditar a elas a visibilização e a noção de suas capacidades e potencialidades que por vezes pleiteamos em nossos discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que seja missão do trabalho acadêmico buscar contribuir com a reflexão sobre teorias e práticas de um processo educativo mais eficaz, estimulante, coerente, humano, justo e respeitoso. Como pesquisadores, além de revisitar trabalhos anteriores e nos debruçarmos sobre grandes teóricos, temos a chance de poder nos inserir em espaços específicos onde esse processo educativo acontece e ter acesso a documentos, rotinas e opiniões de vários envolvidos. Além disso, o resultado das nossas pesquisas pode influir diretamente ou indiretamente em como alguns desses processos educativos passem a se desenvolver. Desta forma, consideramos que temos uma função de grande responsabilidade e essa atuação deve ser pautada por muita dedicação, atenção e ética em tudo que se relaciona à pesquisa.

Em se tratando do olhar para a educação de crianças, especificamente, acreditamos que a responsabilidade e a complexidade da pesquisa sejam ainda maiores. Responsabilidade por se tratar de um formato de pesquisa que exige ainda mais atenção e cuidado, tanto no agir perante esses sujeitos, como em o quê e como coletar dados a eles relacionados, e também da forma como esses dados são analisados e utilizados posteriormente. Complexidade por se tratar de uma pesquisa de adultos sobre crianças, ou seja, de seres que respondem a mundos diferentes. São diferentes dinâmicas de vida, cultura de pares e rotinas culturais. E por isso, chegar o mais próximo possível dessa criança, contextualizando suas ações e falas dentro de seu próprio mundo, não é tarefa simples. E nem deve ser considerada ou realizada como se fosse.

A partir disso, acreditamos que falar, pensar e refletir sobre as pesquisas acerca de processos educativos de crianças de caráter inclusivo por deficiência ou necessidades específicas, é então um duplo desafio. Primeiramente por serem crianças, e em segundo lugar por terem algum tipo de deficiência, o que, para nós, duplica a responsabilidade e a complexidade do fazer pesquisa. Em contrapartida, se faz ainda mais relevante, por se tratar de um quadro tanto jurídico-político como acadêmico ainda recente no país e extremamente carente não só de investimentos, como de informação e conhecimentos. Dessa forma, como falamos inicialmente em nosso trabalho, se torna uma questão também de militância. Discutir a inclusão educacional infantil é discutir também sobre nossa atuação como pesquisadores e como cidadãos que buscam respeito e igualdade de direitos entre todas as crianças.

Nesse contexto, pensar sobre a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, cujo número de diagnósticos cresce cada vez mais em nosso país, e cuja complexidade no processo educativo é constantemente apontada por pais e pela comunidade escolar, delinea-se como uma demanda urgente que merece atenção, cuidado e disposição. E, no nosso caso, discutir sobre como essas pesquisas são feitas e como podem se desenvolver ainda mais, é pensar sobre de que forma podemos, como comunidade acadêmica, nos munir epistemologicamente e aproveitar da melhor maneira possível as oportunidades que nos são dadas como investigadores desse processo que tanto necessita ser olhado, debatido e refletido.

Discutir sobre o fazer pesquisa nessa área se torna imprescindível tanto por questões teóricas como por práticas que sejam coerentes com nossos discursos. Em nossa pesquisa, nos propomos a incitar uma discussão que vise à proposição de novas possibilidades pra enriquecer as pesquisas tanto em termos de conceitos teóricos como em termos de prática, e para isso, nos utilizamos de duas diferentes perspectivas e que estão circunscritas em dois diferentes campos científicos, o da Psicologia e o da Sociologia. Entretanto, sabemos que o campo das ciências humanas é extremamente vasto e com diversas possibilidades de abordagens e que esse tipo de fenômeno exige um olhar plural.

Contudo, esperamos também que seja apenas o começo e que, cada vez mais, não apenas se pesquise sobre, como que essas pesquisas sejam pensadas em caráter multidimensional e interdisciplinar, que se busque a realização destas de forma ética, coerente e respeitosa, de forma que se proponham dialogar com o mais próximo possível da realidade da sala de aula, contribuindo com as reflexões sobre uma educação inclusiva de fato e que considere os interesses e os sentimentos não só dos adultos como, principalmente, das crianças envolvidas no processo.

Sob tal conjuntura, nos propomos a refletir sobre como a utilização de ambas as perspectivas, tanto a sócio histórica, como a da Sociologia da Infância, são legítimas para se pensar as pesquisas que envolvam o olhar para as crianças com o Transtorno do Espectro Autista em contexto de ensino inclusivo regular. De forma a se considerar que não apenas a perspectiva histórico-cultural propicia bases de conceituação e análise dos processos que circunscvem a temática, como também é possível que se reflitam as pesquisas pelas proposições epistemológicas da sociologia da infância.

Dessa forma, consideramos que as duas perspectivas são pertinentes e plausíveis para os estudos sobre processos educativos de crianças de uma maneira geral, mas também no que se refere às crianças com necessidades específicas, inclusive as que são consideradas dentro do espectro autista. Mas que ambas as abordagens devem ser utilizadas com atenção e coerência. Além disso, acreditamos que, de certo modo, as duas perspectivas teóricas podem ser utilizadas de forma complementar e juntas permitem que se olhe e analise esse tipo de fenômeno de maneira mais abrangente e complexa, mas também atentando para as minúcias que envolvem o processo e os seus participantes.

No que tange especificamente às escolhas metodológicas, defendemos que são as escolhas do pesquisador dentro do contexto estudado que definem os rumos da pesquisa. Assim, ao longo de todo o processo de coleta de dados em uma pesquisa com essa temática, independente de qual abordagem seja utilizada, mais do que um bom arcabouço teórico que medeie suas escolhas, é de extrema importância a atenção sobre o cuidado com e como as técnicas de coleta e também de análise serão utilizadas. E mais, em se tratando do contexto da pesquisa com crianças pequenas, e, principalmente, crianças com TEA, é imprescindível que o agir do pesquisador nessa construção de dados seja permeado por um olhar e ouvidos sensíveis para que se possa estar atento e empático às variáveis do ambiente físico, das pessoas e dos comportamentos no contexto estudado.

Dessa maneira, defendemos que se atente não só para os discursos, ou seja, para o que é falado oralmente tanto pelos adultos como pelas crianças, mas também para comportamentos não verbais como mudança de posição do corpo, olhares, gestos, manipulação de materiais, reações, expressões, bem como produção de documentos e uso de tecnologias. Principalmente no que tange às crianças com TEA e suas interações no ambiente escolar, é importante que o pesquisador tenha bastante atenção aos detalhes, considerando que a comunicação mesmo quando não verbalizada pela criança, não deixa de ser comunicação, apenas pode responder a uma dinâmica diferente, e para isso, é preciso não apenas um olhar e escuta sensíveis, como também uma duração de tempo de pesquisa no campo considerável, para que seja possível uma maior aproximação e melhor compreensão dessa criança e seus comportamentos.

Além disso, propomos que se considere as crianças como co-autoras da pesquisa e se pense em formas de fazer com que elas participem ativamente da construção de dados sobre elas tanto por meio de entrevistas, como por oficinas, ou qualquer tipo de atividade em que elas possam expressar seus sentimentos e opiniões de forma direta ou indireta. É imprescindível pensar em formas de acessibilizar a participação dessas crianças nas pesquisas sobre elas. E que isso sirva tanto para as crianças com TEA quanto para seus pares. De forma que, o material que pode surgir dessa construção não apenas forneça respostas que talvez não fossem possíveis de serem obtidas de outra maneira, como também proporcione uma visibilização dessas crianças em nossas pesquisas para que se possa fortalecer não só o discurso como o olhar para elas como seres conscientes e extremamente capazes.

Com isso, esperamos que nosso estudo possa incentivar e contribuir de maneira direta ou indireta em futuras pesquisas ligadas à temática em questão e que, de alguma forma, possa ajudar a nortear pesquisadores, tanto no que tange a conceitos, como métodos de pesquisa pelas abordagens propostas.

Por fim, lembramos que, de acordo com Sasaki (2009), existem seis dimensões que merecem atenção quanto à acessibilidade e que precisam ser discutidas e transformadas quando se fala em educação inclusiva - arquitetônica, a comunicacional, a metodológica, a instrumental, a programática e a atitudinal. Entre essas, a fundamental seria a barreira atitudinal, o epicentro de todas as outras. Isso porque, é por meio da quebra definitiva dessa barreira que podemos transformar toda essa conjuntura de dificuldades. Assim, a grande questão está em como pensamos a sociedade e as pessoas com deficiência nela inseridas e, por conseguinte, se da a nossa atitude perante aos indivíduos com deficiência ou a temáticas ligadas a estes. Nesse sentido, propomos uma atenção especial a essas atitudes em cada um de nós e dos que nos cercam. Não somente em nossas posturas e escolhas em contexto acadêmico, mas em todas as esferas da nossa vida em comunidade.

E que nunca percamos a essencial noção de que ser diferente é ser normal. Somos iguais por sermos diferentes em seja qual for o âmbito. São as diferenças que nos constituem como seres humanos nesse planeta em que todos têm as suas peculiaridades. Somos feitos de aptidões e também de dificuldades, mas não nos falta condições para nos adaptar uns aos outros, ou a diferentes cenários como também

potencial para nos superar. Por isso, olhem os outros como queremos que olhem para nós mesmos. Em se tratando de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, mas também crianças com qualquer tipo de necessidade específica. Por mais sensibilidade, atenção e empatia. Nas pesquisas, na vida!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.35, n.127, p.461-474, 2014.

ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. **Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância**. *Crítica Educativa*, 2(2), 25-37, 2017.

ABRAMOWICZ, A. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, 8(2), 371-383, 2018.

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 3 edição, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... et al. 5. ed. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os Transtornos Mentais – o DSM – 5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. Vol. XVI, n.1, 2014.

AUGUSTIN, Ingrid. **Modelos de Deficiência e suas implicações na Educação Inclusiva**. IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

Autism is a world. Direção: Gerardine Wurzburg. Roteiro: Sue Rubin. 2014. (documentário)

BRASIL (1996). **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.

_____. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.**

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica N° 04, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Brasília. MEC / SECADI / DPEE, 2014.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.**

CARAÚBAS, Lúcia Maria de Andrade da Silva. **Desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos por crianças de 6 e 7 anos.** Tese de doutorado. UFPE, Recife, 2010.

CARVALHO, Alexander Filordi de; MULLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças. In: MULLER, Fernanda (org.) **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010, p.65-84.

CASTRO, Grazielle Vieira Maia de. **A inclusão na Educação Infantil em uma escola da Rede de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte vista pelos seus protagonistas: “-Você sabe o que é criança deficiente? – É criança, professora!”.** Belo Horizonte, 2011.

_____. Pesquisa na Educação Infantil e a participação das crianças pequenas: uma metodologia possível! **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v.7, n.7, p.43-54, jan-jul de 2012.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.** Vitória-ES, 2011.

CONSENZA, Ramon M. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORREIA, Helen Cristina. **A inclusão da criança com autismo em uma escola da educação infantil.** Vitória, 2012.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**. Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2 edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll ; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p.351-360. 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FARREL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo: guia do professor**. Porto Alegre : Artmed, 2008.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Angela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, v.20, nº 41, p.103-123, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. **Vera Cruz**, v.1, nº 2, p.214-235, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, set.-dez. 2006, v.12, nº3, p.299 – 316.

GLAT, Rosana. FERNANDES, Edicléa. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação inclusiva brasileira. **Revista Inclusão**, nº.1. 2005.

GLAT, Rosana. PLETSCHE, Márcia. FONTES, Rejane. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**, vol.32, nº. 2. Rio Grande do Sul, 2007.

- GRANDIN, Temple ; PANEK, Richard. **O Cérebro Autista: pensando sobre o espectro**. Tradução: Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- HIGASHIDA, Naoki. **O que me faz pular**. Tradução: Rogério Durst. Ed. Intrínseca, 2014.
- JENKS, Chris. Constituindo a Criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17, p.185-216. 2002.
- JORDAN, Brigitte; HENDERSON, Austin. Interaction Analysis: foundations and practice. **The Journal of the Learning Sciences**, Vol. 4, nº 1 (1995), p. 39-103
- KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. **Revista “Nervous Child”** (1943, p.217 – 250).
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, Silvia. KASSAR, Mônica. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 2006.
- KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, nº 116,p. 41-59, julho/2002.
- LE MOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.20, nº 1, p.117-130, Jan-Mar, 2014.
- LÓPEZ, Rosa Maria Monteiro. **Olhares que constroem: a criança autista das teorias, das intervenções e das famílias**. São Paulo, 2012.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Editora Moderna, 1 edição, 2003.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação e Realidade**, v.34, nº1, p.227-246, 2009.

_____. A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Revista Práxis Educativa**. v.12, nº 2, 2017

MARCHIORI, Alexandre Freitas; FRANÇA, Carla de Almeida Aguiar. A inclusão na educação infantil de Vitória: contribuições da educação física. **Zero a seis a: Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**. V.17, n.32, p.292 – 316, Florianópolis, jul-dez de 2015.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v.25, nº 2, p.167- 180, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21 edição. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos Modos de Socialização das Crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, vol. 29, nº 91. 2005.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; FRANGELA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando a pesquisa com a criança – uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Educação e Contemporaneidade**, v.22,nº40, p.187-197, 2013.

MUKHOPADHYAY, Tito Rajarshi. **How Can I Talk If My Lips Don't Move: Inside My Autistic Mind**. Nova York: Arcade Publishing, 2008.

NUNES, Clarisse ; MADUREIRA, Isabel. Desenho universal para aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Revista da Investigação às práticas (online)**. vol 5, nº 2 , 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PRESTES, Zoia. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações**. Revista de Educação Pública, 22(49/1), 295-304. 2013

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância.** Cadernos de Pesquisa, 40(141), 729-750. 2010

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.36, n.2, p.631-643. 2010

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, 20(41), p.23-42, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na Prática Pedagógica.** Editora Wak, 2012.

RIBEIRO, Georgia Daniella Feitosa de Araújo; DINIZ, Jessica Kamilla de Araújo. **A criança, as crianças e o acompanhante terapêutico: um grupo de aprendizagens.** II CINTEDI – Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Novembro, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** 3 edição. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.** Porto. Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, vol.26, nº 91. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____ Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, 2004.

_____ Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, 2009.

_____ **O direito à educação inclusiva segundo a ONU**. Artigo publicado em 24/05/2013 no site: www.diversa.org.br , destinado ao programa “Diversa: educação inclusiva na prática”, vinculado ao Instituto Rodrigo Mendes.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. (Orgs). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados. 2012

SILVA, Maria Odete Emygio da. Da exclusão à Inclusão: concepções e práticas. **Revista Lusófona de Educação**, 2009, p.135- 153.

SILVA, J. P; BARBOSA, S. N. F; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Revista Perspectiva**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v. 23, n.1, p. 41-64, jan./jul.2005.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; PERES, Flávia Mendes de Andrade; QUEIROZ, Jacqueline Travassos de. O encontro entre a psicologia e a sociologia da infância. **Revista Psicologia em Estudo**. V. 23, p.1-13, 2018.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, outubro de 2009 – PUCPR.

TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo: abordagem neurobiológica**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução: João Pedro Fróis; revisão técnica Solange Affeche. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

_____ 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. 2011

_____ **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo – SP, 1984.

_____ **Fundamentos da Defectologia**. Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

WERNECK, Cláudia. **Modelo médico X modelo social de deficiência**. In: Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde/ Escola da Gente. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.