



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

CENAS DE UMA RELAÇÃO: O ENCENAR DO APRENDER

BARBARA TERRA DO MONTE

Porto Alegre

2012

BARBARA TERRA DO MONTE

CENAS DE UMA RELAÇÃO: O ENCENAR DO APRENDER

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Profa. Dra. Carla K. Vasques

Porto Alegre

2012

Dedico este trabalho a minha família pelo carinho e apoio dispensados em todos os momentos que precisei, principalmente a longa distância.

Ao meu namorado pelo incentivo e pelo reconhecimento de meus esforços.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas propiciaram-me companheirismo, solidariedade, conforto, voz amiga e ajustes ao longo do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, da UFRGS. Assim, é imprescindível agradecer...

À Deus, por ter iluminado meu caminho e permitido todo o aprendizado.

Às minhas duas famílias (mãe, pai, irmãos, sogro, sogra,), pelo apoio nesta jornada longe do aconchego de casa. Pela torcida! Amo vocês!

À meu “namorado” *Márcio Dias da Silveira*, companheiro em todos os momentos.

À *professora e orientadora Carla Karnoppi Vasques*, pelos conselhos e escuta dedicada. Este trabalho permitiu-me conhecer, nas entrelinhas da escrita, uma parte potente de mim. Não há palavras suficientes para agradecer todo o esforço e ombro acolhedor.

À *professora Carla Meyer de Felipe*, pelo carinho e incentivo em todos os momentos e por oportunizar conquistas fabulosas em minha vida profissional e pessoal.

À *Lis, Lia e a Camila* por ensinarem-me de diferentes maneiras o significado da amizade.

Aos *colegas do curso, sobretudo, Mariana Brito, Mariana Potrich, Ive, Rejane, Sandra, Betina Stampe e Marcus Morais*, pelo companheirismo e por fazerem parte de minha história.

[...] somos crianças velozes e de bicicleta voamos por sobre o mundo dos adultos em direção à eterna *et terna* “terra do nunca”, onde não é obrigatório crescer antes do tempo e onde os desafios geram aventuras saborosas e brigas naturais. (MATOS apud ALMEIDA, 2007, p. 13).

RESUMO

O presente trabalho aborda a escolarização de alunos com autismo infantil. Como foco, interroga a mediação do professor. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado a partir do diálogo entre a perspectiva histórico-cultural, as diretrizes inclusivas e a função constitutiva da escola e do educador. A partir da análise de três cenas compreende-se que mediação implica: (1) **sustentar o encontro pedagógico para além do diagnóstico clínico;** (2) **constituir uma leitura mais flexível e generosa em relação aos modos de habitar a escola;** (3) **antecipar uma aprendizagem e um aluno.** Destas posições têm-se a possibilidade de não só oferecer acesso à escola, mas sustentar a aprendizagem e o pertencimento legítimo. A mediação, nesse sentido, implica um professor que sustenta um encontro, antecipa um aluno, oportuniza um pertencer legítimo, capacitando e potencializando um aprender rico de significado e inúmeras leituras.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão escolar. Autismo infantil. Mediação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	8
CENA I - PORTAS ABERTAS, NOTAS SOBRE UM ENCONTRO -----	9
1.1 CENÁRIO METODOLÓGICO -----	11
CENA II - ONDE ESTÁ VICTOR? UM ESPAÇO “ENTRE”: AS DIFERENTES FORMAS DE HABITAR A ESCOLA -----	13
2.1 O ALUNO COM AUTISMO E A MEDIAÇÃO DOS ESPAÇOS E LUGARES ESCOLARES---	14
CENA III - ATOS DE LEITURA: O JOGO DE APARECER E DESAPARECER DE VICTOR E CHESHIRE -----	19
3.1 MEDIAÇÃO COMO ANTECIPAÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM E DE UM ALUNO-----	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESVELAR DE UMA RELAÇÃO... -----	25
REFERÊNCIAS -----	27

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por tema a escolarização de alunos com autismo infantil. A partir do diálogo entre cenas que narram o encontro de uma professora com um menino considerado autista constrói-se um primeiro movimento no sentido de compreender a função da escola e do professor.

Em PORTAS ABERTAS, NOTAS SOBRE UM ENCONTRO, apresentam-se a trajetória da pesquisadora, de Víctor¹, sujeito desta investigação, e os cenários da pesquisa. Posteriormente, em ONDE ESTÁ VICTOR? UM ESPAÇO “ENTRE”: AS DIFERENTES FORMAS DE HABITAR A ESCOLA, descreve-se a mediação dos espaços e das formas de ocupar o lugar de aluno. Tempo de construir uma permanência possível. Em ATOS DE LEITURA: O JOGO DE APARECER E DESAPARECER DE VICTOR E CHESHIRE analisa-se a mediação enquanto antecipação de uma aprendizagem e de um sujeito. Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESVELAR DE UMA RELAÇÃO, retomam-se os principais conceitos trabalhados ao longo da pesquisa.

Entre cenas, livros, tempos e espaços escolares desvenda-se a importância da intervenção do professor e de sua prática a partir do princípio da mediação, conforme a abordagem histórico-cultural. Nesse intervir desafiador e extremamente oportuno, antecipa-se um leitor, oportuniza-se um pertencer legítimo, capacitando e potencializando um aprender rico de significado e inúmeras leituras. Fazer-se leitor de um aluno-sujeito implica desvendar motivações e competências para além do que está escrito nos diagnósticos e manuais.

¹ O nome foi substituído para preservar a identidade do aluno.

CENA I - PORTAS ABERTAS, NOTAS SOBRE UM ENCONTRO...

Abrem-se as cortinas! No término do verão de 2010, em uma escola particular de Educação Infantil da cidade de Rio Grande/RS, um encontro muito especial acontece. No corredor da escola um menino de dois anos, moreno claro, com cabelos longos cacheados, tremelica suas pequenas mãos, percorrendo as paredes da escola com seu olhar cor de mel. Com um sorriso nos olhos, vem em minha direção e espontaneamente abro meus braços. O encantamento deste momento fez-me estabelecer um compromisso longo e misterioso. Um desafio gratificante, um permanente aprender: trabalhar com crianças autistas.

Victor permaneceria na escola, inicialmente, para um período de adaptação de uma semana. Contudo, o encontro foi tão promissor que a matrícula foi realizada imediatamente. A escola parecia a ele um lugar de liberdade! Os pais de Victor também estavam felizes, era a sua primeira escola!

Aos dois anos e dois meses, Victor fazia parte do Jardim I. Os nove integrantes daquela turma traziam mais vida e aconchego a pequena sala. Neste espaço, havia uma mesa central com vários mochinhos coloridos – tudo feito sobre medida - prateleiras repletas de brinquedos, jogos e inúmeras almofadas sobre um tapete. O que Victor mais gostava era a imensa porta antiga e branca. Uma porta, aberta a possibilidade de correr para o pátio, para a pia do toalete ou para minha sala. Fugia! Sim, fugia! Isso era todos os dias! Não havia nada a fazer, pois sua sala era passagem para a cozinha e a despensa. A cada abertura da porta era uma surpresa: sua agilidade era surpreendente!

Quando fazia trabalhos com tinta, o alvo de suas mãos coloridas eram as brancas paredes de minha sala. Antes de lavar as mãos, sua assinatura ficava registrada. Uma forma de construir pertencimento? Uma marca possível? Minha sala era a ligação para o pátio, para a turma do Jardim I e para o restante da escola. Todos passavam por ela e as portas estavam sempre abertas.

Como professora do Jardim III, a sala dos “grandes” era ocupada por 10 crianças que tinham de quatro a cinco anos de idade. Não éramos somente uma turma e sim a “Turma dos Inventores”: cada dia uma descoberta, uma viagem por algum lugar que a literatura pudesse nos levar. Entre livros e histórias infantis, não tínhamos limites. Qualquer lugar era um lugar para uma molequice, para um criar e significar. A sala como uma grande porta aberta era um convite, uma possibilidade de compartilhar / inventar aquele lugar chamado escola. Foi nesse compartilhar que Victor sentiu-se acolhido, convidado. A curiosidade da

turma sobre aquele pequeno menino propiciou também uma aproximação! Acredito que esse sentimento das crianças e meu encantamento abriu uma nova porta a Victor.

Com o tempo, cada vez mais aproximava-se e ficava a brincar, lanchar, rabiscar, rasgar os trabalhos de todos, chorar, gritar. Aos poucos passou a participar de algumas das atividades conosco. E entre uma sala e outra, entre passagens e portas, Victor e a escola resignificavam as possibilidades de convivência, de ser aluno e professor.

Três meses depois de seu ingresso, após uma reunião com a direção, os professores e seus pais, tomou-se a decisão: Victor tornou-se meu aluno. Novas portas se abriram e possibilidades eram criadas. Nesta passagem, foram muitos desentendimentos, principalmente pela afirmação da psicóloga de que, aos dois anos e cinco meses, Victor não estava preparado para interagir com os outros. Concepção contrária a minha! Procurei, então, construir outro olhar e expectativa sobre aquele aluno. Victor que não falava, em pouco tempo já sabia me chamar: “Baba, Baba!”; brincava de esconder; cantava e lia histórias conosco. Iniciava-se, assim, generosa e delicadamente, uma socialização, um estar junto, como nunca havia ocorrido.

Nesse processo, houve diversos impasses. Por parte dos pais dos demais alunos, muitos não aceitando seus filhos em uma sala de aula junto com alguém diferente e, assim como eles, as crianças reproduziam estes mesmos valores. Era complicado explicar para crianças de quatro anos que seus pais estavam enganados. No plano pedagógico, tais estranhezas e dificuldades também ocorriam. Por algum tempo, propor qualquer atividade era quase impossível. Quando estávamos na rodinha, Victor rasgava os trabalhos em exposição ou rabiscava as paredes por inteiro, tudo num piscar de olhos! Como professora, tentava construir estratégias que envolvessem toda a turma, explicando sobre os limites, o respeito ao outro, bem como os modos diferentes de brincar e estar junto. Mas eram muitas dúvidas e receios. Qual seria a função do professor neste contexto? Como, do lugar de professora, poderia auxiliar a Victor e a turma? Como mediar relações tão tensas, delicadas e necessárias?

Infelizmente, foi necessário meu afastamento da escola. Victor continuou progredindo cada vez mais e eu buscando em outros espaços construir respostas para minhas questões e encantamentos. Pensar as possibilidades da escola e a função do professor sempre foi um desafio instigante, provocador. A socialização, a interação e a mediação são fundamentais para o ensino e o aprendizado. Como tais processos são constituídos quando se trata da inclusão escolar de alunos com autismo? Quais as práticas pedagógicas para

crianças que desafiam as tradicionais formas de habitar a escola? Faço esses questionamentos porque as percepções ocorridas em meus encontros com pais, psicólogos, neurologistas e profissionais da educação percorrem o lado oposto das minhas vivências. Tais perguntas, tenho plena consciência, orientam um percurso de estudo capaz de extrapolar as possibilidades de um curso de especialização. Entretanto, tal enunciação recorta uma perspectiva de aproximação desta temática.

1.1 CENÁRIO METODOLÓGICO

O presente trabalho aborda a escolarização de alunos com autismo infantil. Como foco, interroga a mediação do professor neste processo. Por problema de investigação tem-se:

Qual a importância da mediação do professor no processo de escolarização de alunos com autismo infantil?

O *objetivo geral* é refletir sobre a mediação do professor no processo de escolarização de alunos com autismo. Mediação será focada a partir da importância da relação sujeito e meio (compreende-se cultura, interação, práticas e sociedade), na perspectiva intra e interpessoal, conforme aponta Rego (2011). Essa abordagem enfatiza a constituição do eu com o outro no espaço social, ou seja, uma troca de saberes e fazeres.

Como *objetivos específicos* têm-se:

- (1) estudar o conceito de mediação a partir da perspectiva de Vygotsky e de alguns de seus principais leitores: Smolka (1997), Rego (2011), Luria (1992) e Góes (2008);
- (2) conceituar o autismo infantil, considerando as relações deste tema com a área da Educação Especial;
- (3) sistematizar a experiência como professora de um menino considerado com autismo infantil, em diálogo com a teoria.

Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo exploratório. Segundo Santos (1999), a pesquisa qualitativa possui algumas características centrais: baseia-se em indivíduos interagindo com seus mundos sociais; esforça-se para compreender situações únicas, como parte de um contexto particular e de suas interações; busca entender o fenômeno sob a

perspectiva dos atores; o pesquisador é o instrumento primário da coleta de dados. O caráter exploratório, por sua vez, refere-se ao estudo de um fenômeno atual, ainda pouco conhecido e sistematizado. O objetivo é construir uma compreensão inicial acerca do problema investigado.

Considerando o processo da pesquisa, realizou-se inicialmente uma revisão bibliográfica sobre os seguintes temas: “autismo e educação”, “autismo e mediação”, “autismo e inclusão escolar”. Essa investigação foi efetivada através dos sites da Scielo, da Capes e da Anped, considerando o período de 2008 a 2012. Tal revisão permitiu compreender que se trata de um tema pouco investigado no âmbito nacional. As poucas pesquisas, o aumento das matrículas pós Política Nacional de Educação Especial (2008) e a desinformação dos profissionais da saúde e da educação justificam a pertinência e a atualidade desta pesquisa.

O texto dissertativo descreve e analisa três cenas pedagógicas. A intenção é estabelecer um laço entre a experiência como professora e pesquisadora. Nesse sentido, buscou-se identificar pontos considerados significativos para pensar o papel da mediação do professor na construção das possibilidades de aprendizagem, de ser aluno e estar na escola, para crianças com autismo infantil.

CENA II - ONDE ESTÁ VICTOR? UM ESPAÇO “ENTRE”: AS DIFERENTES FORMAS DE HABITAR A ESCOLA

Período de adaptação. Victor, assim como as demais crianças, permanece uma semana para conhecer e ser conhecido na escola. O diagnóstico de autismo chega primeiro através dos pais e da psicóloga. Direção e professores se apavoram diante de alguém possivelmente tão estranho. Como estratégia, deixá-lo mais a vontade, ir à pracinha, correr pela escola, brincar com as pedrinhas no jardim, etc. O período durou três dias e Victor superou todas as expectativas. Já adaptados (escola e Victor), a professora do Jardim I e a monitora incluíram Victor nas atividades da turma. Alguns fracassos, tropeços e outros tantos acertos. Nesse caminho, uma particularidade: Victor circulava por entre salas e ambientes da escola. Do pátio para a sala, da sala para uma outra sala. “Onde está Victor?!!”, era a pergunta mais frequente. Neste transitar, minha sala de aula era o lugar em que mais permanecia.

Diariamente, de cinco em cinco minutos, escutava: “- Vistes o Victor? Victor esta contigo?” E eu respondia: “- Ele passou correndo para o salão! Estava no banheiro brincando na pia! Ele estava rasgando meus trabalhos! Está deitado no pufe!” Ou seja, na maioria das ocasiões eu dizia: “- Está comigo!”.

No início, era um passar rápido, um correr ligeirinho com suas pequeníssimas pernas. Depois, passava correndo, retornava e permanecia a brincar com seus bonequinhos. Só depois voltava à sua sala de aula. Por vezes, vinha calmamente, esparramava os lápis de cor pelo chão e ficava a pular no mesmo lugar, balançando suas mãos e rindo do rolar dos lápis; ou tinha um prazer em sentir o sabor dos gizes de cera. Em pouco tempo, quando a atividade que eu explorava chamava sua atenção, participava a seu modo.

Com o passar do tempo a professora do Jardim I e eu (na época no Jardim III) começamos a dividir tarefas, como por exemplo: o lanche, só fazia junto comigo e com mais ninguém; atividades com massinha de modelar, argila ou tinta também eram comigo, pois não tinha problema em me pintar a cada trabalho – por vezes era a roupa, outras o rosto e outras quase o corpo inteiro: em um brincar viscoso e colorido. Ele também gostava de pegar um brinquedo, sentar no tapete e observar de “canto de olho” os outros brincarem.

Nós, professoras, no final das tardes, planejávamos o que seria viável realizar com o Victor, de acordo com as atividades de cada turma. Na busca por caminhos, iniciou-se um projeto fabuloso acerca da literatura infantil. Entre salas, professores, letra e livros, professores e escola mediarão e sustentaram múltiplas formas de ser aluno e habitar a

escola.

2.1 O ALUNO COM AUTISMO E A MEDIAÇÃO DOS ESPAÇOS E LUGARES ESCOLARES

O trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo (GÓES, 2008, p. 40).

Dos direitos humanos a inclusão escolar, este aspecto da trajetória humana perpassou por muitas transformações ao longo do processo civilizatório. Nesse caminho, envolveu conceitos e propostas institucionais em busca de uma educação desafiadora, capaz de reconhecer as diferenças do alunado, bem como de viabilizar modificações e aperfeiçoamentos das práticas educacionais. São diferentes, assim, os movimentos que buscam sustentar a cidadania, a inclusão social, a educação e o desenvolvimento humano àqueles considerados marginalizados. As exigências crescem diariamente, principalmente no ensino comum, pois conforme Vasques (2011), são necessárias novas/outras formas de ser e de fazer escola.

A instituição de ensino, entre esse fazer e ser, muitas vezes paralisa-se ao encontrar-se com crianças que interrogam as tradicionais formas de organizar o cotidiano e os espaços escolares. Dentre estas crianças, àquelas com autismo são as que mais mobilizam medos e inseguranças. Pensando na cena descrita, quem era Victor? Como compreender seus gestos, seu transitar entre salas e professores?

No processo de constituir um aluno e uma educação possível, o diagnóstico médico-clínico apresenta-se como a primeira leitura, o ato inicial que poderá marcar definitivamente as possibilidades de um (des)encontro. Segundo manuais classificatórios, como a CID-10 e o DSM-IV, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, categoria onde o autismo infantil encontra-se, caracterizam-se por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas (OMS, 2001). A partir destas lentes produz-se um sentido carregado de preconceitos, rótulos e, sobretudo, a expectativa de que “o autista” é único, idêntico aos manuais. No âmbito educacional, tal perspectiva é interpretada, geralmente, como impossibilidade e, frequentemente, os alunos são deixados em segundo plano na sala de aula ou são encaminhados para uma reeducação comportamental, ou seja, são considerados incapazes de estar numa escola regular (VASQUES, 2011). Esta leitura torna-se legível nas

afirmações de Serra (2008, p.41 e 42):

mesmo compreendendo o autismo a partir das correntes psicológicas, a *educação pode e deve ser usada como técnica* para o alcance dos objetivos educacionais dessas crianças. Esses objetivos, normalmente, giram em torno de *adquirir as habilidades básicas, desenvolvimento, especialmente das habilidades de comunicação e a autonomia*. A educação é, portanto, indispensável no atendimento à criança autista e cabe-nos discutir modelos, programas e as melhores formas de educá-los².

A educação como técnica de normatização, melhoramento e adaptação! Tal perspectiva segue modelos ideais, tomando a diferença como falha a ser corrigida. É a educação baseada em uma racionalidade técnica e objetivadora do humano. Nesta perspectiva, não existe um outro/novo olhar sem ser do diagnóstico prescrito e classificável que define as práticas pedagógicas conforme o comprometimento da comunicação, o déficit social e as alterações no comportamento. Esse engessamento pode ser facilmente observado nos currículos educacionais voltados, por exemplo, para a não desorganização do aluno a partir de intervenções rigidamente estabelecidas (VASQUES, 2010).

O presente trabalho possui outra perspectiva e, para tanto, parte da função constitutiva da escola.

Uma escola poderá ser fundamental para o desenvolvimento ou a conservação das ilhas de inteligência que as crianças já possuem. Mas poderá, ainda e, sobretudo, oferecer mais do que a chance de aprender. Como alternativa ao Outro desregrado, a escola, entendida como discurso social, oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança poder tomar o que puder. (KUPFER, 2000, p. 67)

Aposta também no lugar fulcral do professor para que esta função estabeleça-se e produza efeitos nos campos subjetivo, social, etc. Trata-se de uma presença forte, propositiva. Um Ato. Ato capaz de mediar significados, iniciativas e experiências sociais e culturais. Uma mediação preocupada com a qualidade da interação professor-criança, criança-criança e o encontro da criança com objetos, conforme expressa Góes (1997).

Acredita-se que tais perspectivas, questionadoras da noção de incapacidade localizada única e exclusivamente nos sujeitos, desconsiderando os diferentes contextos constitutivos das possibilidades de ser e estar na escola, são apresentadas na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008). Neste e nos documentos que o sucederam a Educação Especial passa a ser definida como:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua

² Grifos nossos.

utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Como diretrizes propõe:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado garantido na Constituição Federal como *preferencialmente* no ensino regular é ressignificado:

para além de um documento orientador, a Política passa a se constituir um marco na organização do sistema educacional inclusivo (...) fortalecendo o conceito de educação especial que não concebe, nem em caráter extraordinário, a utilização desse atendimento em substituição à escolarização realizada no ensino regular. (GRIBOSKI, 2008, p. 57).

No que se refere ao autismo, temos a seguinte definição:

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. (BRASIL, 2009, p.1)

Pensando em crianças como Victor, o documento inova ao focar os contextos institucionais, pedagógicos, culturais e históricos; ao questionar diagnósticos realizados como categorizações fechadas sobre quem são os sujeitos e quais suas possibilidades subjetivas e educacionais:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem (BRASIL, 2008).

Considerando estas diretrizes e a abordagem histórico-cultural, o aluno com autismo não deve ser pensado somente a partir das sintomatologias e outras “falhas”. Tal leitura, centrada no déficit, engessa as propostas pedagógicas e empobrece a potência do espaço escolar. A intenção (e o desafio) é focar o potencial apresentado pelo aluno, mediando as múltiplas formas de relação com o outro, consigo, com o conhecimento. É assim que se ressalta a possibilidade de a escola constituir-se de forma mais flexível e generosa em relação

as suas fronteiras, espaços e formas de ocupação e pertencimento.

Refletir sobre a mediação do professor no processo de escolarização de alunos com autismo envolve alargar perspectivas. Victor oferece pistas acerca dos atos necessários à construção de um pertencimento, que é posterior (e em nada garantido) a matrícula ou ao acesso à escola. Em um primeiro tempo de escolarização, ocupou um lugar entre salas e professores. Longe de representar uma fragilidade organizacional, reconhecemos as múltiplas formas de habitar a escola como um recurso institucional e pedagógico importante. Este dispositivo busca construir uma possibilidade de pausa. Ser aluno, para Victor, implicou uma intervenção forte por parte dos professores e direção no sentido de reconhecer e legitimar suas múltiplas idas e vindas, suas passagens. Nesse processo, o corpo docente compreendeu que a instituição escolar não deixará de representar um ambiente de ensino-aprendizado ao proporcionar uma dimensão educacional em um contexto de sala de aula ampliada. Existem muitos espaços os quais, enquanto educadores, não percebemos por estarmos enraizados, interiorizados em ambientes constituídos e determinados culturalmente ao longo da história pela sociedade. Cada professor na sua sala de aula com mesas e cadeiras. O silenciar de mentes ao ritmo do copiar e rabiscar papéis sem finalidades.

Simiano e Vasques (2011) afirmam a importância de conceder o espaço escolar não somente como uma disponibilização de materiais e mobílias. A localização, o traçado arquitetônico, os objetos e a organização, entre outros, não são neutros. A materialidade e as formas de ocupação expressam um conjunto de padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. Ao transitar pelas diferentes salas e lugares, legitimam-se as múltiplas formas de estar na escola. Ocupar única e exclusivamente uma sala é somente uma dentre tantas possibilidades: há crianças, como Victor, que habitam as margens dos espaços oficiais. Geralmente, tal ocupação é compreendida como inadequada e até mesmo com impeditiva para o processo de escolarização.

A mediação dos espaços e lugares, no caso de Victor, implicou um ato importante no sentido de contemplar as inquietudes do aluno no planejamento pedagógico. Mediar tal possibilidade de pertença implica compreender que

(...) o lugar não é uma realidade pronta ou apenas externa ao indivíduo. É uma realidade psicológica viva. Algo que não está lá fora, mas sim aqui dentro na forma de signo carregado de valor. Essa condição cria um mútuo pertencimento entre os indivíduos, grupos e lugar. Constituímos o lugar e somos por ele constituídos. (VASCONCELLOS, 2004, p. 79-80).

Considerando o conceito vygotskyniano de “mediação” compreende-se que na construção da rotina pedagógica é fundamental a organização do espaço para além da

dimensão física, mas como constituído e constitutivo de significados culturais, simbólicos, subjetivos e afetivos. Conforme Tuan (1983, p. 151), “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”. Nesse sentido, reconhecer os gritos, as corridas, as escapadas, o trânsito por entre as salas e os professores da escola não como impossibilidade e/ou sintomatologia do autismo, mas como potência para que se estabeleça a permanência como aluno foi fundamental! Ao ler estes movimentos, este corpo sempre agitado, como formas de relação, de estar com e entre, construiu-se uma forma possível de permanência. Os efeitos deste processo de mediação evidenciaram-se nos diferentes ritmos, pausas e tempos apresentados por Victor.

O espaço transformou-se, tornou-se mais flexível e generoso para todos. Pensar a escolarização de crianças com autismo infantil a partir destas lentes parece potente. Ao contrário de um *script* já pronto, derivado de um diagnóstico e centrado nas falhas e/ou sintomas, o que temos é uma Cena que coloca em Ato a potência de mediar encontros a fim de construir um lugar possível para ensinar e aprender. E, nesse palco, Victor e outros podem experimentar, multiplicar suas possibilidades, se tornarem protagonistas, construindo o próprio conhecer.

CENA III - ATOS DE LEITURA: O JOGO DE APARECER E DESAPARECER DE VICTOR E CHESHIRE

Entrar na minha sala de aula é como estar em uma fábula. A cada dia um espaço diferente, com tendas, casinhas, cavernas, balões nos ares ou no chão. Dependendo da história o cenário se modifica. A possibilidade de um projeto de intervenção via literatura potencializou a forma com que sei trabalhar, ensinar e aprender.

Foi assim, entre letras e linhas, que, certo dia, Victor adentra em minha sala e corre em direção à mesa. Enfileirou seus bonequinhos e iniciou a tremelicar suas mãos como se estivesse fazendo uma festa para eles. Nós estávamos no momento da rodinha e utilizávamos chapéus e fantasias conforme a história Alice no País das Maravilhas. Interpretávamos os papéis dos personagens escolhidos – um pequeníssimo teatro. Passado alguns minutos, Victor virou-se em nossa direção e ficou a nos olhar. Deixou seus bonecos na mesa, caminhou em nossa direção e bruscamente pegou o chapéu de outro aluno, o vestiu e saiu correndo para o salão da escola. Neste momento, as crianças olharam-se e voltaram-se para mim, em um misto de susto e dúvidas, frente à intervenção de Victor. Era preciso significar tal cena e múltiplas eram as versões. Disse no mais rápido dos pensamentos: - Não fiquem aí parados, vamos atrás do Gato de Cheshire! Ninguém queria ser o gato, porque ele desaparece e aparece, disseram! Cheshire é estranho, aparece por partes, às vezes somente a cabeça, outras o corpo inteiro. Evaporar é outra excelente habilidade! Características à moda Victor?! Da leitura de uma cena desponta a possibilidade de participação efetiva e genuína de aluno. Professor e alunos em cena, em relação...

Sáímos correndo e quando chegamos ao salão Victor rodava no mesmo lugar, braços abertos a olhar para cima, como se tentasse ver o chapéu em sua cabeça. Parecia o próprio Chess de forma tão envolvente em que seus olhos diziam: “Amo muito esse chapéu. Vou usá-lo nas ocasiões mais sofisticadas!”³. As crianças riram e a história continuou, agora completa!

Certo dia cada criança trouxe seu livro favorito. Sentamos nas almofadas esparramadas pelo tapete e cada contava sua história. Victor no primeiro instante não quis ficar conosco e brincava com seus bonecos. De repente: sentou-se! Pegou seu livro e começou a folhear com um cantarolar baixinho, quase um sussurro. Paramos. Alguém disse baixinho: - O Victor tá lendo! Quando fechou o livro, Victor olha-nos esperando por algo.

³ Fala do Gato Cheshire do filme do Tim Burton (2010) “Alice no País das Maravilhas”, conforme a tradução realizada e apresentada no filme legendado.

Seria uma palavra? Um gesto de parabéns? Ou, o reconhecimento de que Victor lia conosco! Continuou sentado, rindo a folhear outros livros. Neste momento tivemos a certeza que Victor estava aprendendo e nos ensinando. No final da tarde, a cena ganha outra perspectiva. Um aluno, ao ver sua mãe, disse empolgado: - Sabia que o Victor sabe ler!

3.1 MEDIAÇÃO COMO ANTECIPAÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM E DE UM ALUNO

O Gato de Cheshire não precisa de nove vidas – ele é muito feliz com a que tem! Serene Chessur está sempre preguiçosamente refestelado em algum lugar, com um sorriso estampado no focinho. Isto é, se você conseguir enxergá-lo, pois Chess pode aparecer e desaparecer à vontade. Ao contrário de seus amigos, ele não pertence à Resistência Secreta do Subterrâneo [...] (CASEY e GILBERT, 2010, p. 52).

Do ponto de vista da abordagem histórico-cultural o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento (REGO, 2011), oportunizando capacidades mentais com níveis cada vez mais elaborados. O fundamento desta posição sustenta-se na ideia da mediação do espaço “entre” lugares, espaços e conquistas já adquiridos pelas crianças e aquelas que, para se efetivarem, dependem da mediação do professor. Para Vygotsky (1984, p.97) trata-se da zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento.

Trabalhar em tal zona significa perceber o que a criança é capaz de fazer e antecipar um aprendizado através da interação com o outro de modo complexo. Não se trata de focar na capacidade de realização já demonstrada pela criança, o estabelecido e, ainda, a projeção da escola para os êxitos e fracassos em seu desenvolvimento futuro, como pré-requisito para um novo aprender. A ZDP está para além de uma pedagogia tradicional, idealizada, com questões do domínio escolar e disciplinar, constatações! Ela implica um outro/novo olhar a criança, um indagar múltiplo, um decodificar o conhecimento desta sobre o mundo expandidos nos processos interpessoais (intersubjetivos) incorporados nos pensamentos e nas linguagens da realidade vivenciada repletas de estratégias e dinâmicas. É saber e ter sensibilidade de oportunizar fazeres além dos quais a criança poderia realizar sozinha. É saber construir uma obra de arte! Por este motivo é importante entender

a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de

desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento proximal. (REGO, 2011, p. 73)

O fato de a escola estar engessada no desenvolver para aprender, na ideia do pré-requisito, deixa muitos professores incapazes de lidar com tempos e estilos singulares. Para a escolarização de alunos com autismo infantil, tal aspecto torna-se ainda mais central, pois o ensino, muitas vezes, foca nas sintomatologias, cegando-se frente a considerada falta de requisitos necessários para aprendizagem. Acredita-se na importância do professor *ler* a ZDP e inscrever/mediar novas possibilidades para e entre seus alunos. Considerando a cena descrita, entre a leitura da professora, “Victor é o esperto *Gato de Cheshire*” e a leitura de um colega “Victor já saber ler!”, descrevem-se os diferentes atos em que se lê e se é lido pelo outro. Nesse sentido, a mediação implica antecipar habilidades e conhecimentos ainda não constituídos, mas que, por serem antecipados e sustentados, poderão, no futuro, constituírem-se.

A leitura, do ponto de vista acadêmico, ainda era rudimentar ou inexistente para todas as crianças do grupo. Neste sentido, entre uma história e outra reconhecíamos as letras do nome de um, da mãe, do pai a fim de construir uma “consciência fonológica”. Este aspecto era fundamental, mas outro também o era. Professores e colegas liam a intenção de ler do outro e, neste ato, antecipavam um futuro leitor. Para Victor funcionava da mesma forma. Tratava-se de compartilhar a leitura das imagens coloridas e os possíveis efeitos de um sentido construído na relação. A leitura da história permite “a iniciativa de narrar acontecimentos, reportando-se, principalmente, ao vivenciado e, ocasionalmente, ao imaginado”, como aborda Góes (1997, p. 12). Isso implica em duas importantes concepções de mediação e de desenvolvimento para Vygotsky: o ensinar a pensar e o estímulo aos processos internos. Mediar às experiências que a criança já possui constituídos no seu cotidiano e nas suas “teorias” sobre o mundo, alicerçado por uma linguagem com outros sujeitos, promoverá novos aprendizados, capacidades, potenciais, habilidades. Possibilitará distintas linguagens e pensamentos, imaginações e emoções, sentimentos... uma zona de desenvolvimento proximal... um sujeito ativo e interativo. Assim,

a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados (...) não se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola. (...) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades

individuais. (REGO, 2011, p. 108 e 110)

Ler. Mediar. Narrar à Victor uma história, à nós um gesto a ser escrito e registrado entre inúmeras vozes e olhares construídos na interação com o outro. A escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno. A função constitutiva da escola e do professor implica, através de um planejar criativo e responsável, questionar o diagnóstico classificatório e seus efeitos em termos de impossibilidades escolares, bem como sustentar a antecipação de aprendizagens e funções as quais estão em vias de se efetivarem. Nessa perspectiva, compreende-se o papel fundamental da mediação do professor no processo de escolarização de alunos com autismo infantil. Esta leitura desloca o foco do autismo e suas características para o aluno com suas singularidades e o professor que lê nos comportamentos inquietações de um corpo disposto a aprender. Assim, é

impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural que lhe fornecerá os instrumentos e os signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental na construção do ser humano (...) sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados (OLIVEIRA, 1997, p. 79).

Considerando os instrumentos mediadores, para o aprendizado de Victor, os recursos lúdicos através da literatura contemporânea, foram extremamente significativos. Esse jogo do faz-de-conta permitiu liberdade à criança de extrapolar, defrontar os limites dados por seu desenvolvimento real e incita a agir constituindo seu desenvolvimento proximal em ser o que ainda não é, conforme o significado atribuído ao objeto, ao personagem ou a situação. Como Vygotsky (1984) mesmo diz uma esfera imaginativa que cria intenções voluntárias no mais alto nível de desenvolvimento ao formular planos da vida real e a dirigir comportamentos significativos. Um impulso criativo de ações reais e simbólicas! Para Horn (2004), faz parte da vida das crianças o protagonizar enredos mediando a diversidade de linguagens simbólicas e a relação entre pensamento e ação. Para crianças com autismo, muitas vezes, tal possibilidade é negada em nome de uma suposta dificuldade de compreender metáforas. Isso remete ao fato do sujeito ser produto das circunstâncias. O sujeito não é produzido e sim, transformado e transformador do meio, considerando a teoria histórico-cultural.

As cenas aqui descritas narram outra forma de compreender o aluno e o professor. A mediação entre o sobrenatural e o imaginário através da literatura, fez-se necessário refletir sobre linguagens de modo mais aprofundado possibilitando não somente o criar dos educandos, mas sim de perceber suas criações, como alguém que se relaciona com o mundo e

vice-versa. Um sujeito em potencial! Entre o aparecer e desaparecer, como o Gato Cheshire, fez-se compreender seu valor e saberes os quais foram notados nos folhear páginas e no ato de roubar o chapéu. Um mediador que possibilitou uma zona de desenvolvimento potencial e não mais real.

Dê-me um ponto de apoio no sujeito e ajudá-lo-ei a aprender, a apropriar-se da novidade, a compreender um pouco mais o mundo e a si mesmo. Um ponto de apoio e não todos os pontos de apoio; [...] Talvez aprenderá a dizer isto ou aquilo porque saberá outra coisa ou quererá, a qualquer preço, atingir uma outra que nem imaginamos. [...] Na verdade, nada diz que o que encontramos de fato não nos permitirá articular aprendizagens que, por sua vez, permitirá instaurar novas estruturas cognitivas e adquirir capacidades cuja emergência espontânea poderíamos esperar em vão. (MEIRIEU, 1998, p. 41)

Capacidade. Aprendizado. Experiência. Competência. Victor alcançou uma extraordinária dimensão social através da literatura, um instrumento simbólico que mediou sua relação com próximo. Um aprendizado importante às funções psicológicas superiores, pois foi “capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer”, como afirma Rego (2011, p.74). A simbologia, a fantasia, as histórias trazem um universo único, principalmente aquele que conta a história, proporcionando uma nova perspectiva de viver e dar vida aos personagens, conforme aborda Busatto (2008, p. 9):

O contador de histórias cria imagens no ar materializando o verbo e transformando-se ele próprio nesta matéria fluida que é a palavra. O contador de histórias empresta seu corpo, sua voz e seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado. O contador de histórias nos faz sonhar porque consegue parar o tempo nos apresentando um outro tempo. O contador de história, como o mágico, faz aparecer o inexistente, e nos convence que aquilo existe [...]. Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser. Contar histórias expressa e corporifica o simbólico, tornando-se a mais pura expressão do ser.

Não somente a Alice no País das Maravilhas e seus amigos, nós também fizemos essa transição entre o real e a fantasia, entre leituras, o imaginar, desafios empolgantes a realizar. Cria-se uma nova linguagem, um instrumento importante que para Vygotsky é essencial no desenvolvimento dos processos de pensamento. Uma linguagem gestual, simbólica – entre folhear, pegar o chapéu, girar - Victor fez-se presente no mundo cultural de signos e condutas, permitindo a ele compartilhar conosco. Um elemento generalizador que parecia faltar nesse convívio diário. Desta forma, esse signo linguístico utilizado por Victor é

a linguagem carregada em si os conceitos generalizados que são o repositório da cultura humana (...). Isto é, a resposta mediada ao mundo se transforma num processo intrapsíquico. A natureza social do indivíduo se imprime em sua natureza psicológica através desta interiorização dos modos historicamente determinados e

culturalmente organizados de operar com informações (LURIA, 1992, p. 49 e 50).

Elemento linguístico. Matriz simbólica. Linguagem que necessita ser compreendida pela professora e pelos outros. É a configuração da mediação, lida nas entrelinhas de um aprendizado, constituídos pelas capacidades antecipadas de um sujeito de peculiaridades infinitas de desejos. E acontece entre esse ler, envolver, perceber algo novo o momento de muitos professores indagarem-se, questionarem-se e rotularem um aprendiz e suas habilidades, por sentirem-se incapazes de lidar com certas situações e compreenderem que

quando a criança – na sua condição de *infans* (aquele que não fala) – não consegue se encontrar com uma matriz simbólica capaz de configurar sua condição de sujeito, ela se precipita, ora nos automatismos radicais do autismo, ora nas repetições incessantes de perguntas sem respostas, na medida em que qualquer resposta que seja dada não virá a encontrar uma função simbólica que a signifique. Lançada fora da orla da linguagem (no autismo) (...) a criança ou bem entra no mutismo, ou bem pode chegar a farfalhar sob a forma de tornar audível o registro de uma aparente fala que, apesar de emitida por sua boca, não se acerta, a saber, quem é seu sujeito. (...) uma fala que padece a cada palavra, até mesmo a cada som, de um trágico desencontro com a língua. Comparece aí o desencontro com o Outro, portador da lei, e sinalizador dos significantes capazes de serem representantes dos valores fálicos, a saber: aqueles que, associados ao nome sujeito (...) configuram, em cada nova posição que ele ocupa, os traços de seu reconhecimento, a intervenção que o afeta e o valor que o assiste. (JERUSALINSKY, 2008, p. 126 e 127)

Foi entre evaporar-se e interagir, entre significar um futuro leitor e criar novas interlocuções, a mediação despertou em Victor um processo complexo do domínio de suas habilidades, em que modificou o ambiente através de seu próprio comportamento, ocasionando modificações futuras de conduta, como afirma Vygotsky (1984).

O jogo de aparecer e desaparecer de Victor é, assim, um ato de múltiplas leituras. Um aprendizado sendo permanentemente reinventado por ele e pelas lentes de todos os seus leitores. Sim! Victor lia. Sim! Victor interagia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O DESVELAR DE UMA RELAÇÃO...

O jogo de aparecer e desaparecer se revela. É a porta de Victor. Por ali ele permite que o conhecimento passe. E por ali, ele passa a conhecer. Nesse vai e vem constitui-se o seu jogo de aprendizado. Um jogo que jogamos juntos...

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) há o incremento das matrículas de alunos com autismo infantil e da busca por formação inicial e continuada. Quais as práticas pedagógicas para crianças que desafiam as tradicionais formas de habitar a escola? Qual a importância da mediação do professor no processo de escolarização de alunos com autismo infantil?

Para responder tais perguntas, o presente trabalho realizou uma aproximação dos conceitos de mediação e autismo infantil, em diálogo com a experiência como professora e com Victor, um menino considerado com autismo infantil.

A sala como uma grande porta aberta era um convite, uma possibilidade de compartilhar / inventar aquele lugar chamado escola. Foi nesse compartilhar que Victor sentiu-se acolhido, convidado. A curiosidade da turma sobre aquele pequeno menino propiciou também uma aproximação! Acredito que esse sentimento das crianças e meu encantamento abriu uma nova porta a Victor. Em “Portas abertas, notas sobre um encontro”, **mediar significa sustentar o encontro pedagógico para além do diagnóstico clínico, das supostas falhas e dos sintomas considerados limitadores do aprender. Como fundamento, a função constitutiva da escola e da educação.** Tal posição implica a relação da criança com o professor o qual adentra a cena sendo um sujeito ativo, propositivo; que lê seu aluno de forma a capacitá-lo e potencializá-lo. Este encontro significa um desafio promissor em uma sala de portas abertas a inúmeras possibilidades.

Nesse caminho, uma particularidade, Victor circulava por entre salas, ambientes e professores da escola: do pátio para a sala, da sala para uma outra sala. “Onde está Victor? “Um espaço “entre”: as diferentes formas de habitar a escola”, a **mediação dos espaços e lugares implica a possibilidade de a escola constituir-se de forma mais flexível e generosa em relação as suas fronteiras, espaços, tempos, formas de ocupação e pertencimento.** Legitimar as múltiplas formas de habitar a escola é um recurso institucional e pedagógico importante. Este dispositivo é capaz de construir uma possibilidade de pausa. Ser aluno, para Victor, demandou uma intervenção por parte dos professores e da direção no sentido de reconhecer suas múltiplas idas e vindas, suas passagens.

Victor de repente: sentou-se! Pegou seu livro e começou a folhear com um cantarolar baixinho, quase um sussurro. Paramos. Alguém disse baixinho: - O Victor tá lendo! Em “Atos de leitura: o jogo de aparecer e desaparecer de Victor e Cheshire” a **mediação como antecipação de uma aprendizagem e de um aluno apresenta o professor como um “leitor/inventor” de capacidades e potencialidades**. Ao ler os movimentos, o corpo sempre agitado, como formas de relação, de estar com e entre, construí-se uma forma possível de permanência. Os efeitos deste processo evidenciaram-se nos diferentes ritmos, pausas e tempos apresentados pelo aluno. A teoria histórico-cultural sustenta a ideia de uma intervenção constituída “entre” lugares, espaços e conhecimentos já adquiridos e aqueles que, para se efetivarem, dependem da mediação do professor. Trata-se da Zona de Desenvolvimento Potencial, do professor como leitor.

Em todas as cenas percebe-se que a experiência pedagógica com crianças consideradas com autismo infantil implica uma posição forte por parte do professor. Desta posição, tem-se a possibilidade de não só oferecer acesso à escola, mas sustentar um pertencimento legítimo. A mediação, nesse sentido, implica um professor que sustenta um encontro, antecipa um aluno, oportuniza um pertencer legítimo, capacitando e potencializando um aprender rico de significado e inúmeras leituras.

O trabalho, assim, descobre, inventa caminhos, oportunizando as idas e vindas de Victor, permitindo a ele jogar, estabelecer e quebrar regras, encenar o seu aprender. E, neste palco sempre a se transmutar, o espetáculo do conhecimento acontece.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução n ° 4 de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GÓES, Maria Cecília R. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimento**. In: GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- _____. **As Contribuições da Abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial**. In: Baptista, Cláudio.; Caiado, Katia Regina Moreno et al. **Educação Especial: diálogos e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Inclusão**. Revista Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso: 11 de julho 2012, às 21h 20min.
- HORN, Maria da G. S.. **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Saber falar: como adquire a língua?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CASEY, Jo. GILBERT, Laura. **Alice no País das Maravilhas: Guia visual do filme do Tim Burton**. São Paulo: Caramelos, 2010.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.
- LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.
- MEIRIEU. Philippe. **Aprender... sim, mas como**. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SANTOS, Antonio Raimundo. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.
- SERRA, Dayse. **A educação de alunos autistas: entre os discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares**. Revista Eletrônica Polêm!ca. LABORE: Laboratório de Estudos Contemporâneos, 2008. Disponível em: <http://www.polemica.uerj.br/pol23/oficinas/artigos/lipis_3.pdf>. Acesso 02 julho de 2012, às 10h 43min.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, Tânia de. **Criança do lugar e lugar de criança**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf>>. Acesso em: 4 julho de 2012, às 20h 04min.

VASQUES, Carla K. ; BRIDI, Fabiane R. de Souza. Psicanálise, psicopedagogia e educação especial: diálogos sobre a função constitutiva da escola e da educação para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: VICTOR, Sonia; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco. (Org.). Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011, v. 1, p. 218-232

_____. SIMIANO, Luciane Pandini. **Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf>>. Acesso em: 29 de junho 2012, às 20h 26min.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.