

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Eliane Bianchin Pereira

**A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ARTICULAÇÃO DO
BRINCAR NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O AUTISMO**

Santa Maria, RS.
2019

Eliane Bianchin Pereira

**A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ARTICULAÇÃO DO BRINCAR
NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR
SOBRE O AUTISMO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a Taís Guareschi de Souza
Coorientador (a): Prof^a. Dr^a Marcia Doralina Alves

Santa Maria, RS.
2019

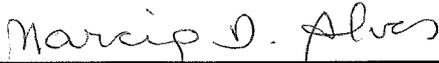
Eliane Bianchin Pereira

**A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ARTICULAÇÃO DO
BRINCAR NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O AUTISMO**

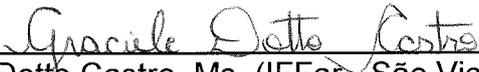
Monografia apresentada ao Curso de Especialização
em Gestão Educacional do Programa de Pós-
Graduação da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM) como requisito parcial para obtenção do
grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Aprovada em 18 de Dezembro de 2019:


Taís Guareschi de Souza. Dra. (UFSM)


Coorientador (a): Marcia Doralina Alves. Dra. (UFSM)


Taciana Camera Segat. Dra. (UFSM)


Graciele Dotto Castro. Ms. (IFFar - São Vicente do Sul)

Santa Maria, RS.
2019.

RESUMO

A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ARTICULAÇÃO DO BRINCAR NOS TEMPOS E ESPAÇOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O AUTISMO

AUTORA: Eliane Bianchin Pereira
ORIENTADORA: Taís Guareschi de Souza
COORDINADORA: Marcia Doralina Alves

A temática central desta pesquisa é a gestão pedagógica e o brincar como prática pedagógica proposta às crianças com autismo na educação infantil. O objetivo geral foi compreender de que forma o brincar é articulado nas propostas pedagógicas às crianças com autismo na Educação Infantil. E os específicos: analisar se a gestão pedagógica da escola potencializa o brincar como ferramenta pedagógica na inclusão de crianças com autismo e verificar como o brincar está contemplado nos pareceres e planos de atendimento de crianças com autismo em uma escola de educação infantil. A metodologia utilizada para a abordagem do tema foi o estudo de caso, por meio de pesquisa documental. Primeiramente pretendeu-se analisar planos e pareceres pedagógicos, entretanto, nos planos, o brincar não estava presente, analisando-se então somente os pareceres. O brincar é constitutivo do sujeito, por meio dele a criança se expressa, assim foi possível constatar que é fundamental que este seja pensado como prática pedagógica. Ao se tratar de educação infantil, é essencial que a gestão pedagógica articule o brincar como prática pedagógica, conduzindo esforços, recursos e ações que promovem a aprendizagem e/ou a retomada da constituição da criança com autismo. Em alguns casos o brincar se apresenta empobrecido, assim a intervenção do professor torna-se de grande valia visto que o docente é a ancoragem da criança na escola. Sugere-se mais estudos com essa abordagem possibilitando que profissionais da área, certifiquem-se da sua importância na trajetória da criança, e de como o brincar interfere na constituição e estruturação das crianças.

Palavras Chave: Gestão Pedagógica. Educação Infantil. Autismo. Brincar.

ABSTRACT

THE MANAGEMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE ARTICULATION OF PLAY IN THE TIMES AND SPACES OF CHILDHOOD EDUCATION SCHOOL: A LOOK AT AUTISM

AUTHOR: Eliane Bianchin Pereira
ADVISOR: Taís Guareschi de Souza
ADVISOR: Marcia Doralina Alves

The central theme of this research is pedagogical management and playing as a pedagogical practice proposed to children with autism in early childhood education. The general objective was to understand how play is articulated in the pedagogical proposals for children with autism in Early Childhood Education. And the specifics: to analyze whether the pedagogical management of the school enhances playing as a pedagogical tool in the inclusion of children with autism and to verify how playing is contemplated in the opinions and plans of care for children with autism in an early childhood school. The methodology used to approach the theme was the case study, through documentary research. First, it was intended to analyze plans and pedagogical opinions, however, in the plans, playing was not present, so only the opinions were analyzed. Playing is constitutive of the subject, through which the child expresses himself, so it was possible to verify that it is essential that he be thought of as a pedagogical practice. When it comes to early childhood education, it is essential that pedagogical management articulate playing as a pedagogical practice, conducting efforts, resources and actions that promote learning and / or the resumption of the constitution of the child with autism. In some cases, playing is impoverished, so the intervention of the teacher becomes of great value since the teacher is the anchoring of the child at school. Further studies with this approach are suggested, enabling professionals in the field to make sure of their importance in the child's trajectory, and how playing interferes in the constitution and structuring of children.

Keywords: Pedagogical Management. Child education. Autism. Play.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	10
2.1 Coleta dos dados	12
3. A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO SUPORTE DO TRABALHO DOCENTE.....	14
4. HISTÓRIA DA INFÂNCIA.....	20
4.1 CAMINHOS TRILHADOS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
5. AS DIRETRIZES ACERCA DA INFÂNCIA, DA EDUCAÇÃO E DO AUTISMO	29
6. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO AUTISMO PERPASSADA PELA PSICANÁLISE	37
7. O BRINCAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	46
8. INSTRUMENTOS DE DETECÇÃO PRECOCE DE TRANSTORNOS PSÍQUICOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	54
8.1 A metodologia IRDI nas creches.....	57
8.2 Avaliação psicanalítica aos 03 anos	59
9. ANÁLISE DOS DADOS.....	63
9.1 A constituição do brincar.....	64
9.2 A constituição da imagem corporal	67
9.3 A importância da intervenção pedagógica	71
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERENCIAS:	79

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa pesquisa foi construída após uma longa trajetória. Em 2009 ingressei no curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). O curso sempre me agradou muito, pois sempre me senti instigada a buscar mais conhecimento acerca da subjetividade humana. No decorrer do curso, tive a oportunidade de participar de um estágio extracurricular, em que trabalhei como profissional de apoio de crianças com autismo, em uma Escola Municipal de Santa Maria. Essa experiência me oportunizou conhecer mais de perto o ambiente escolar, bem como esses estudantes que apresentam formas tão singulares de se relacionar com os outros e com os conhecimentos escolares.

Tal experiência configurou-se como um divisor de águas em minha caminhada, pois acabei passando por um novo processo seletivo, pelo qual ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No início tentei cursá-lo concomitantemente com a Psicologia, porém com o passar do tempo, por questões pessoais, precisei optar por um dos dois cursos. Optei pela Educação Especial. Sempre me identifiquei com o curso, mas a dúvida se eu havia ou não realizado a escolha certa me acompanhou durante a formação acadêmica.

Somente no último semestre tive a convicção de ter feito a opção correta. Ao realizar o estágio na área do autismo tive a oportunidade de discorrer pela teoria psicanalítica o que me possibilitou desenvolver um novo olhar sobre esse sujeito. A partir disso, pude buscar subsídios para contribuir na construção da subjetividade da criança, pois é por meio desta que ele poderá manifestar escolhas e desejos, se dizer ocupar o seu lugar de sujeito.

Assim, convicta de uma real possibilidade de estar realizando um trabalho que proporciona aporte ao sujeito com autismo, pude me certificar de ter feito a melhor escolha.

Sou licenciada em Educação Especial e aluna do curso de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional-CEGE, ambos da UFSM. Além disso, atuo como integrante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos em Educação Especial e Psicanálise – NEPEEP, no qual estudo sobre Educação Especial/Inclusão Educacional, processos de aprendizagem de alunos com entraves

estruturais na constituição psíquica e práticas escolares desenvolvidas por meio do brincar na Educação Infantil.

O brincar perpassa todos os tempos da infância, em todos os lugares do mundo. Cruza passados, presentes e futuros e ao mesmo tempo que é marcado pela continuidade, é também pela mudança.

Compreendendo o brincar como a atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e relacional da criança, considerando que a simbolização construída no ato brincar propicia a criança exteriorizar inúmeros aspectos, inclusive emocionais, de si mesma e elaborar a partir dele suas primeiras experiências.

E entendendo que nem sempre esse brincar se constitui de forma natural e espontânea, como normalmente se acredita, estudá-lo como prática pedagógica proposta a crianças com autismo na Educação Infantil tornou-se um propósito de minha trajetória como pesquisadora.

A partir dessas considerações delimito como problema de pesquisa a seguinte questão: **de que forma a gestão pedagógica da escola articula o brincar nas práticas pedagógicas propostas às crianças com autismo na Educação Infantil?**

Assim, o objetivo geral da presente pesquisa é: **Compreender de que forma o brincar é articulado nas propostas pedagógicas às crianças com autismo na Educação Infantil.**

Por sua vez os objetivos específicos são:

- analisar se a gestão pedagógica da escola potencializa o brincar como ferramenta pedagógica na inclusão de crianças com autismo;
- verificar como o brincar está contemplado nos pareceres e planos de atendimento de crianças com autismo em uma escola de educação infantil.

Salienta-se que este estudo se configura como a monografia realizada para a finalização do curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional CEGE, da Universidade Federal de Santa Maria.

Para dar conta desses objetivos o estudo está configurado em nove capítulos:

O primeiro capítulo, é composto pela *Apresentação*. O segundo contém os *Caminhos Metodológicos* da pesquisa e apresenta o processo de coleta de dados. O terceiro capítulo aborda *A Gestão das Práticas Pedagógicas*, o quarto capítulo traz a

História da Infância. No quinto apresento os *Caminhos Trilhados Pela Educação Infantil*, no sexto, *As Diretrizes Acerca da Infância, da Educação e do Autismo*. O capítulo sete versa sobre *A Construção Histórica do Autismo Perpassada Pela Psicanálise*, o oitavo disserta sobre *O Brincar E Práticas Pedagógicas*. O capítulo nove traz os *Instrumentos de Detecção Precoce de Transtornos Psíquicos do Desenvolvimento Infantil* e o décimo capítulo contém a *Análise dos Dados*. Por fim, as *Considerações Finais* são apresentadas no décimo primeiro capítulo.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é uma técnica precisa que requer cientificidade em busca de realidade ou verdades parciais, entretanto para chegarmos a um determinado fim, precisamos ter um método.

A metodologia é o tópico da pesquisa que tem a função de elucidar os caminhos percorridos, esclarecer o método utilizado para chegar a um determinado fim, ou seja, é o conjunto de regras as quais darão condução ao trabalho; é a explicação minuciosa e fidedigna de toda a ação a ser produzida durante a trajetória de pesquisa. Conforme Gil (2008, p. 162) “nesta parte descrevem-se os procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa. Sua organização depende das peculiaridades de cada pesquisa”.

O presente estudo assume uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2009, p. 21), “se ocupa nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. A pesquisa de caráter qualitativo esmera-se com significados, busca compreender realidades, ocupa-se de motivações, opiniões, expectativas e experiências individuais.

Esta pesquisa, sendo então de cunho qualitativo, preocupar-se-á também com o que é da ordem do subjetivo, para que se possa pensar na criança como sujeito, bem como, no processo de constituição deste, por meio do brincar.

Ainda segundo Minayo (2009, p.21),

(...) o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa que dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Os seres humanos pensam e determinam suas ações por meio de suas relações, vivências, expectativas, subjetividades e histórias de vida. Assim, é possível inferir a importância que o ato de brincar assume na constituição de um sujeito. A relevância do brincar além de somar-se aos constructos acima mencionados, os quais não permitem serem quantificados, também os significam e os influenciam ao longo da vida.

Sendo assim, propôs-se, neste trabalho, compreender de que forma a gestão pedagógica de uma escola municipal de Santa Maria-RS articula o brincar nas práticas pedagógicas propostas às crianças com autismo na Educação Infantil.

Conforme Gil (2010, p.118) “o **estudo de caso único** “refere-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno etc.”. Desta forma ao se analisar de modo profundo e exaustivo uma única escola, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, sobre o qual Gil (2010, p.118) esclarece: “os estudos de caso executados com rigor requerem a utilização de fontes documentais, entrevistas e observações.”

A pesquisa documental consiste basicamente na exploração de fontes documentais as quais subdividem-se em documentos de primeira mão. Estes definem-se por não receberem nenhum tratamento analítico e fraccionam-se, conforme Gil (2008, p.51), em “documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.”.

No entanto, os documentos de segunda mão, caracterizam-se por já terem sido de alguma forma analisados, consistindo então, segundo o autor, em relatórios de pesquisa, relatórios de empresa, tabelas estatísticas etc.

Assim, a coleta de dados de uma pesquisa documental se dá de maneira indireta, deste modo é possível o pesquisador obter dados em quantidade e qualidade satisfatórias, abstendo-se de gastar tempo em demasia, bem como, de gerar constrangimento, o que comumente acontece quando a coleta de dados se dá diretamente com pessoas. (GIL,2008).

A coleta dos dados da presente pesquisa realizou-se através da análise de pareceres pedagógicos de crianças com autismo, matriculados em uma escola de Educação Infantil de Santa Maria/RS. Esta será descrita com mais detalhes em um item que versa especificamente a seu respeito. Ressalta-se ainda que tais documentos se configuram como de “primeira mão”, ou seja, que ainda não passaram por nenhum tipo de análise.

Assim sendo, é por meio do exposto, aqui, que se pretende responder a problemática deste estudo, averiguando realidades na busca de um determinado fim. Entretanto, evidencia-se que muito provavelmente não será possível cessar aqui a problemática em torno do tema, visto a importância e emergência de tal assunto, sendo necessário, assim, a realização de novas pesquisas abrangendo esta temática.

2.1 Coleta dos dados

Os critérios de escolha da instituição para a efetivação da presente pesquisa, ocorreram por meio de um mapeamento, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Psicanálise – NEPEEP. A realização deste se deu com o objetivo de identificar quais escolas públicas do município de Santa Maria possuem matrículas de crianças com deficiência intelectual e/ou entraves na constituição psíquica na educação infantil, e, dentre esses últimos, as crianças com autismo.

Os dados presentes no mapeamento supracitado foram concedidos ao NEPEEP pela Secretaria de Município da Educação – SMED, no ano de 2018, sendo referentes ao mesmo ano. Por meio de tais dados constatou-se a matrícula de 34 crianças com deficiência intelectual, 31 com autismo, 04 com síndrome de Asperger e 1 com Transtorno Desintegrativo da Infância, distribuídos em 11 escolas com turmas de educação infantil em Santa Maria.

A partir dessas evidências o critério de escolha foi então, o da escola com maior número de crianças com entraves estruturais na constituição psíquica, matriculados na educação infantil.

Depois de definida a instituição, o passo seguinte foi começar o processo de coleta de dados, que se deu por meio de um diálogo informal, previamente agendado, com a coordenadora pedagógica e a educadora especial da escola, a qual fica localizada na região central do município de Santa Maria. Em seguida, as profissionais disponibilizaram os planos e pareceres pedagógicos de 05 crianças matriculados na escola. Tais documentos foram enviados à pesquisadora via e-mail.

O quadro a seguir foi organizado para uma melhor compreensão acerca dos sujeitos de pesquisa, os quais estão representados por nomes fictícios.

Quadro 1:

Nome	Idade	Turma
Erick	05 anos	Pré-escola B3

Carlos	05 anos	Pré-escola B2
Pedro	04 anos	Pré-escola A
Antônia	04 anos	Pré-escola A3
Vitoria	04 anos	Pré-escola A4

3. A GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO SUPORTE DO TRABALHO DOCENTE

Este capítulo discorrerá primeiramente acerca da gestão escolar adentrando, por conseguinte na gestão pedagógica visto que esta é uma das dimensões da gestão escolar.

É sabido que uma melhor qualidade de vida, bem como o desenvolvimento de um país, ocorre por meio da educação de qualidade, para isso, segundo Lück (2007, p.22):

São necessárias modificações sensíveis no contexto da educação brasileira a fim de que o país como nação e sua população possam participar da globalização da economia e internacionalização técnico-científica, tanto usufruindo de seus benefícios como fazendo parte integrante desse movimento internacional. Também o influenciando em seus múltiplos desdobramentos, a fim de não se tornar dependente dele, como também valorizando suas significativas e importantes riquezas culturais. É importante destacar que essas modificações extrapolam mudanças meramente curriculares, metodológicas ou de modernização de equipamentos e recursos de apoio ao processo educacional.

É essencial que exista uma ligação consistente entre as instituições educacionais e o corpo social em geral, visto ser necessária uma nova ressignificação sobre a importância e emergência da educação, da escola, da aprendizagem, do conhecimento, do projeto educacional. Tais mudanças demandam também de uma disposição de pessoas como sujeitos ativos nas instituições e no desenvolvimento da sociedade, colocando em evidência aqui a figura do professor.

Para tanto, é importante frisar que não bastam ações isoladas, desconexas, pois essas estabelecem melhorias localizadas, de curta abrangência e durabilidade, em detrimento de avanços consistentes. (LÜCK, 2007)

A gestão educacional visa o conjunto, a estratégia de futuro, a articulação de equipe e a de ações. Hoje, ao contrário de tempos passados, onde as instituições educativas não consideravam possível utilizar métodos gerenciais, necessita-se desenvolver o conhecimento e a formação de profissionais em gestão educacional. Só assim será possível viabilizar as adequações necessárias para a promoção de uma educação de qualidade.

Nas palavras de Lück (2007, p. 25):

Quando se fala sobre gestão educacional, faz-se referência à gestão em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e em âmbito micro, a partir das escolas. A expressão gestão educacional abrange a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar.

A gestão educacional se configura por meio de um processo diferenciado do que se tinha anteriormente quando mencionávamos como eixo central da escola a administração escolar, esta vinha vinculada a procedimentos mais técnicos e exercia controle sobre o cotidiano escolar. No entanto, faz-se importante salientar que mesmo a gestão sendo mais abrangente, ampla e com objetivos mais significativos, ela provém sim, de uma administração competente, ou seja, métodos de gestão educacional bem-sucedidos originam-se de processos administrativos bem estabelecidos.

Entretanto, sendo a organização da escola centrada unicamente na perspectiva administrativa, o propósito de uma educação de qualidade não obterá sustentação, para isso é necessária uma gestão aberta com princípios que estimulem e mobilizem não só os educadores, mas sim todo o corpo social, propiciando interatividade, inovação, transformação e experiências promissoras. (LÜCK, 2007)

É importante elucidar, ainda, que a educação qualitativa envolve aspectos internos e externos à escola e ao sistema de ensino, e estes precisam ser bem articulados para que não sejam enfraquecidos causando um possível esgotamento das expectativas positivas em relação a escola. Uma gestão deficitária resulta, entre outras coisas, em evasão e repetência escolar, baixos níveis de rendimento, além de um considerável desperdício de competências e talentos. Lück (2007, p. 30) corrobora afirmando que:

Ações empreendidas para melhorar a qualidade da gestão educacional ao longo do tempo têm sido isoladas e muitas vezes desenvolvidas sem a preocupação de analisar, registrar e interpretar seus resultados, com o fim de, ao promover uma mudança, construir conhecimentos, sobre o processo e divulga-los de modo que outros possam aproveitar da mesma, e dessa forma, reforça-la.

Experiências e ações positivas e negativas em busca de aperfeiçoamento para uma gestão de qualidade merecem ser compartilhadas, analisadas, discutidas, para que tal movimento tenha sequência, obtenha apoio, e contribua para a

sustentação das melhorias em prol do sistema de ensino, as quais são basilares para a estruturação de uma educação de qualidade.

O avanço da educação e da qualidade de ensino, dependem, conforme Lück (2007, p.40), “de uma orientação global, abrangente e interativa”, fazendo-se necessário um olhar direcionado para o futuro, não somente para o hoje, ações alicerçadas no imediatismo não sustentam a complexidade e a pluralidade de fatores intrínsecos na construção deste processo.

Segundo a autora, é necessário, ainda, a conscientização da escola como instituição social, bem como, o entendimento da importância da teia de relações que a cercam e constituem.

O termo gestão foca a organização, mobilizando e articulando circunstâncias que proporcionem avanços socioeducacionais.

Segundo Libâneo (2011, p. 293):

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas e diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento.

A gestão é um método em constante estruturação que elenca as particularidades de cada escola; ou seja, respeita as normas, sempre levando em consideração os fatores sociais e culturais da comunidade onde a escola se situa.

A essência da gestão é a busca por resultados, é a qualidade do currículo para que haja um ensino de excelência, isto se dá por meio de uma boa proposta pedagógica, uma condução apropriada ao quadro de profissionais e aos recursos escolares, uma articulação entre as famílias e a comunidade possibilitando o desenvolvimento de integração benéfica e satisfatória.

Segundo Lück (2009, p. 25):

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas

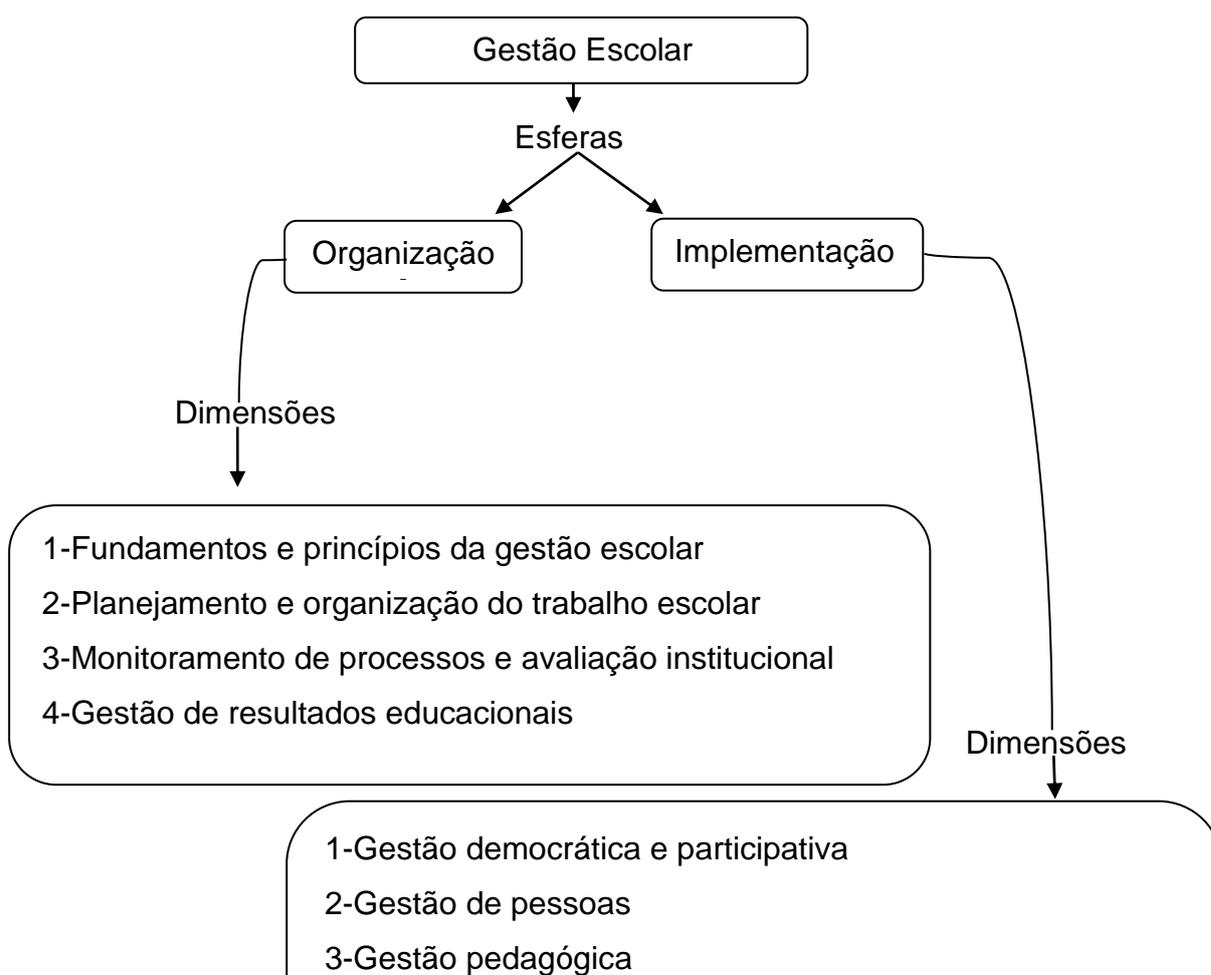
Lück (2009) nos apresenta a gestão escolar organizada em dez dimensões, divididas em duas esferas: Organização e Implementação.

A organização aparece composta por quatro dimensões, enquanto a segunda esfera, denominada implementação, constitui-se de seis. Formando assim, o que a autora intitulou de as dez dimensões da gestão escolar.

As quatro dimensões que constituem a esfera de organização abrangem a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização, e a retroalimentação do trabalho a ser realizado. São elas: 1- Fundamentos e princípios da gestão escolar; 2- Planejamento e organização do trabalho escolar; 3- Monitoramento de processos e avaliação institucional; 4- Gestão de resultados educacionais.

A esfera de implementação objetiva promover mudanças e transformações no contexto escolar, viabilizando transformações e ampliações das práticas educacionais. Assim, estas estão relacionadas à promoção de resultados. E apresenta-se composta por seis dimensões, a saber: 1- Gestão democrática e participativa; 2- Gestão de pessoas; 3- Gestão pedagógica; 4- Gestão administrativa; 5- Gestões da cultura escolar; 6- Gestão do cotidiano escolar.

Para um melhor entendimento, a seguir, apresenta-se a gestão escolar, suas esferas e dimensões organizadas em forma de esquema:



Lück (2009), salienta ainda a importância de termos em mente que as referidas áreas e dimensões encontram-se desmembradas somente para efeito de estudo, pois na prática elas interagem e se correlacionam dependendo uma da outra circunstancialmente.

Apesar disto, para a realização deste estudo, será necessário adentrarmos mais profundamente na dimensão número 3 da esfera de implementação, denominada de gestão pedagógica. Esta dimensão é considerada a mais significativa de todas as dimensões formadoras da gestão escolar.

Entretanto é indispensável considerar a importância de que todas as dimensões sejam contempladas e muito bem gestadas.

Imaginemos as dez dimensões de gestão escolar funcionando em forma de engrenagem, ou seja, uma suprimindo e retroalimentando a outra, o resultado de uma, sendo refletido no processo da outra.

Neste mecanismo a gestão pedagógica é central em relação as demais, pois atua de forma sistemática e intencional propiciando condições para que a criança possa se desenvolver social e pessoalmente. A partir disso, o aluno pode inserir-se na sociedade e no mercado de trabalho, buscando realização profissional, humana e uma maior qualidade de vida. (LUCK, 2009)

Luck (2007, p.96) define a gestão pedagógica como tratando-se “da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltadas para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”. Ainda conforme Luck (2009, p.94), a gestão pedagógica é representada pelo processo de articulação entre “esforços, recursos e ações com foco nos resultados pretendidos”

A autora coloca também que as ações desenvolvidas dentro do ambiente escolar devem manifestar um sentido pedagógico, ou seja, que essas ações possam promover transformações nos processos sociais, bem como, mudanças na própria

prática pedagógica de modo que as crianças que integram a escola possam ser beneficiadas.

Assim, é possível concluir que a gestão pedagógica se encontra circundada pelas demais, estando apoiada e subsidiada na engrenagem composta em prol de um funcionamento ideal. A sua maior importância se dá principalmente pelo fato de esta estar diretamente implicada em promover a aprendizagem e conseqüentemente a formação dos alunos, tendo assim as demais dimensões convergindo em sua direção.

Após discorrer acerca da gestão escolar e considerando o quanto ela e sua dimensão pedagógica podem refletir na formação e, conseqüentemente, na qualidade de vida das pessoas, aborda-se a seguir a história da infância, e na seqüência os caminhos trilhados pela educação infantil.

4. HISTÓRIA DA INFÂNCIA

No século XII a infância era desconhecida, é como se não existisse lugar para ela no mundo da época. As crianças misturavam-se com os adultos assim que se tornavam capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas. Eram representadas apenas pelo seu tamanho sem nenhuma outra característica da infância.

A imagem de uma criança desenhada ou pintada em quadros era com características de adulto em corpos menores. No momento em que este ser, ainda em constituição, apresentava habilidades para realizar algum tipo de tarefa já era entremeada no universo adulto, podendo ter todo tipo de vivência, adequada ou não a sua idade cronológica.

Segundo Ariès (2014, p. 18) “os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade”. Não existia, nessa época, um olhar para a infância que era tratada como uma fase de modificação, de transição, era passageira e acabava por ser esquecida, pois não existiam registros fiéis dessa fase da vida do indivíduo.

A indiferença para com a infância não se ressalta apenas na imagem, mas também nos trajes, a partir do momento em que a criança deixava de ser enrolada em cueiros, já passava a usar vestes iguais a dos homens e mulheres adultos. É no século XVI, quando surge para criança um traje mais indicado para a sua idade, sem muitas características infantis, mas que marca a formação do sentimento da infância como uma entidade separada da vida adulta.

Na sociedade medieval, as crianças não eram abandonadas nem negligenciadas, mas não se tinha a consciência da particularidade da infância, essa particularidade que diferencia substancialmente a criança do adulto. A música e a dança eram bastante precoces na educação da época, bem como as regras de etiqueta e moralidade. Algumas crianças mesmo ainda brincando de bonecas já praticavam arco, jogavam cartas e xadrez.

Até o século XVII, a vida era vivida em público, em coletividade, misturavam-se idades e condições sociais, não se dispunha atenção às crianças, a taxa de mortalidade infantil era alterosa, pois as condições sanitárias eram precárias. A criança era um ser ao qual não se devia afeiçoar, desprender afeto, amor, apego,

pois a qualquer momento, estando expostas a tais condições e riscos, poderia ir a óbito.

A privacidade quase não existia, bem como o tempo para a solidão e para a intimidade. As pessoas viviam misturadas umas com as outras, senhores e criados, crianças e adultos. Para Ariès (2014, p. 191), “a densidade social não deixava lugar para a família. Não que a família não existisse como realidade vivida: seria paradoxal contestá-la. Mas ela não existia como sentimento ou como valor”.

A sociedade é que tinha prioridade, em relação à individualidade, aos lares e à família somente garantia a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, a vida era aberta. No final do século XVII é que a família começa a tornar-se uma instituição fechada, começa a ser priorizada e a sociabilidade passa a ficar em segundo plano.

Até esse momento, o convívio incessante com a sociedade fora fonte de educação e de fortuna. A partir de então, inicia-se um movimento em que se desfazem as relações entre senhores e criados, grandes e pequenos. É um movimento que reforça a privacidade familiar, a casa deixa de ser pública, o clube e o café passam a ser mais frequentados, dando à família um caráter mais fechado de intimidade e identidade. (ARIÉS, 2014)

Somente a partir do século XVIII, é que se começa a dar sentido e espaço para que a infância comece, então, tomar o seu lugar e existir. A consciência de infância começa gradativamente a aparecer. Transformações sociais como as reformas religiosas, permitiram olhar a criança sobre uma nova perspectiva, a afetividade começa a entrar nas casas e dar sentido às famílias.

Esse sentimento e olhar mais direcionado à infância tornam-se evidentes na educação, no momento em que as crianças passam a ter a oportunidade de adquirir suas aprendizagens por meio de uma escola, e não mais somente por meio do convívio com adultos na realização de tarefas cotidianas. A escola passa a ser a responsável pelo processo de formação e pela preparação da vida em sociedade. (ARIÉS, 1973).

É a datar do século XIX e XX, que essa fase da vida do sujeito instaura um lugar primordial nas organizações familiares e também na sociedade. A partir disso, começa-se a se pensar em um lugar, tempo, espaço, olhar e cuidados diferenciados para esse estágio da vida, projetando o que atualmente concebemos como infância, em que a criança é vista como um ser participante com desejos e vontades próprias.

No tópico que segue será possível verificar que, assim como a infância, a Educação Infantil percorreu um longo caminho para poder estar instituída como está nos dias de hoje.

4.1 CAMINHOS TRILHADOS PELA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o reconhecimento e a valorização da infância, começam a surgir as primeiras instituições que irão, de certa forma, dividir com os pais a responsabilidade de educação e formação das crianças. Como já visto anteriormente, por muito tempo a educação foi uma incumbência exclusiva dos pais, o pequeno ser desenvolvia o seu convívio social por meio de sua coexistência com os adultos.

Conforme Bujes (2001, p. 13) “a Educação Infantil, como nós conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história”.

Para que seja possível conhecermos o processo da Educação Infantil até os dias atuais, tratar-se-á, aqui, a respeito de sua história e progresso, os quais só foram possíveis depois de se construir um novo entendimento acerca da criança e da infância.

Conforme Crespim, (2016, p.10) “até meados do século XX; o recém-nascido, desde o nascimento e durante os primeiros meses de vida, não é mais que um ser vegetativo, sem pensamento nem atividade – em resumo, um simples tubo digestivo”. Com essa afirmação e com base no tópico anterior é possível concluir, então, que o bebê de poucos meses, levou mais tempo para conquistar um espaço na sociedade do que as crianças de uma faixa etária mais avançada. Kulmann Jr. (2000, p. 07) corrobora, afirmando que “a instituição educacional criada para crianças até 3 anos, a creche, surgiu posteriormente àquelas destinadas às crianças maiores”.

A revolução industrial desencadeou grandes transformações, mudando definitivamente a organização da sociedade. Os salários dos pais de família foram muito defasados e a mulher foi obrigada a submeter-se ao ofício das fábricas admitindo, então, duplas jornadas de trabalho, uma vez que as atividades no âmbito doméstico continuavam a existir.

O surgimento da indústria modificou a rotina familiar, e com a mãe tendo que se ausentar de casa para cumprir horário nas fábricas, surge um novo desafio: deixar os filhos pequenos.

As primeiras creches começam a surgir no século XIX, na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo. Essas instituições aparecem quando as mães necessitam migrar do método de produção doméstico para o fabril. Com as mudanças que eclodiram na época, nascem primeiramente as escolas, as quais se assemelhavam muito com as que temos atualmente.

A sociedade na Europa mudou, surgem a imprensa, novos mercados, desenvolvimento científico, disputas religiosas, católicos e protestantes propiciaram a seus fiéis a garantia do mínimo entendimento acerca da leitura e da escrita. A sociedade industrial e o mundo do trabalho requerem novas condições educativas. A organização familiar está composta de forma diferente, já não vivem todos em coletividade, o lar agora é formado, em sua maioria, por pais e filhos, a vida se torna mais fechada, mais particular.

Para que a escola pudesse nascer e se manter, muitas questões tiveram que ser desenvolvidas. Nesse sentido, um novo olhar para a infância e a criança se fez importante. Assim, surge a necessidade da organização de um espaço, onde seja possível educar uma criança. Profissionais especializados da época passam a ressaltar as características da infância e a importância de se ter um espaço para esta fase da vida do sujeito, bem como a necessidade de educá-los e cuidá-los.

Segundo Craidy e Kaercher (2001, p.14):

Outro fato que precisa ser lembrado é que muitas teorias nessa época também estavam interessadas em descrever a criança na sua natureza moral, *suas inclinações boas ou más*. Defendiam ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, em outros, a educação dada às crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça e vagabundagem, que eram consideradas “caraterísticas” das crianças pobres.

Depois de tantas mudanças, do desenvolvimento de olhares de diferentes profissionais na direção das crianças, na asseveração da existência de um sujeito e na valorização deste sujeito, é possível reafirmar que a infância passou, então, a existir. Nesse sentido, Crespim (2016, p. 11) corrobora afirmando que:

O caminho percorrido, ainda que não homogêneo é evidente: os progressos da pediatria afastaram o espectro aterrorizador da mortalidade infantil e certo número de ideias de psicologia e de pedagogia revolucionaram a concepção do recém-nascido e da criança: nasceu o *bebê*! Ele não é mais o tubo digestivo, cuidados com gestos especializados, mas impessoais, ele se tornou uma pessoa. E cuidar dele, tarefa degradante, tornou-se uma função valorizada.

Tendo em vista as mudanças culturais, as quais reformularam a concepção e a estrutura familiar, a necessidade de as mulheres exercerem um trabalho fora de casa, a valorização da infância, o surgimento das escolas e o que Crespim (2016, p. 11) denominou de “nascimento do bebê” as creches acabam ganhado o caráter de indispensáveis.

Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 80):

As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

A partir desta, surge uma configuração mais formal para o atendimento das crianças. As mulheres da comunidade trabalhavam voluntariamente ficando com os pequenos e desenvolvendo atividades de canto e aprendizado de rezas.

A preocupação da época era com a sobrevivência, unicamente. Sendo assim, as situações de maus tratos e desprezo das crianças eram comuns e aceitas como normais. Era muito habitual que essas crianças acabassem passando por algum tipo de padecimento, fosse de ordem emocional ou patológica, e algumas pessoas agindo de maneira humanitária as acolhiam. O que era aprovado pela sociedade que assim livrava-se do empacho e da sujeira causadas pelas crianças abandonadas.

As primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham o intuito de cuidar das crianças enquanto suas mães saíam para trabalhar, assumindo inicialmente um padrão assistencialista e promovendo as crianças cuidados físicos, higiene e alimentação.

Já em 1769, foi criada na França, pelo pastor Obelin, a “Escola de Principiantes” ou escola de tricotar para crianças de dois a seis anos. O programa da instituição era composto por passeios, trabalhos manuais e contação de histórias, as mulheres da comunidade ficavam com as crianças ensinando-as a ler a bíblia e a

tricotar. Nesse espaço, as crianças eram ensinadas sobre obediência, bondade, aprendiam a identificar as letras do alfabeto, e tinham noções de moral e religião.

Na Escócia, na cidade de New Lanark, no ano de 1816, foi criada a escola de Robert Owen, esta, apresentando, então, um caráter mais pedagógico, ensinava sobre a natureza, dança e canto. A escola também dispunha de material pedagógico de cunho educativo, os quais propiciavam o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Paschoal e Machado (2009, p. 81) afirmam que:

Do ponto de vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos da criança, no entanto vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado em meados de 1840 em Blakenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só em educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos.

Ao realizar uma comparação com os países europeus, é possível constatar que no Brasil as instituições responsáveis pela Educação Infantil, (creches, escolas maternas e jardins de infância) surgiram mais tardiamente.

Essas instituições começam a aparecer no nosso país durante o século XX. Manifestando um caráter mais assistencialista e, além da necessidade de auxiliar as mulheres que ingressavam no trabalho das fábricas, segundo Paschoal e Machado (2009, p. 82), “outro elemento que contribui para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento dos órfãos abandonados”.

É necessário destacar que nos primórdios essas instituições foram destinadas à população mais pobre. Ao tratar dessa questão Kulmann Jr. (2000, p. 08) corrobora afirmando que:

A concepção da *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades.

O caráter assistencialista tomado pelas instituições da época caracterizava-se por estas garantirem apenas os cuidados básicos como higiene, alimentação e

vestuário. A preocupação em relação às crianças era da ordem da sobrevivência, proporcionando somente o que era indispensável para a conservação da vida.

Não existiam inquietações abrangendo afetividade, respeito, proteção, prevenção de maus tratos, profilaxia etc., o que acabou contribuindo no aumento dos índices de mortalidade infantil.

A sociedade da época era constituída pelo modelo patriarcal e muitas crianças eram abandonadas por serem “filhos indesejados”. Tal abandono resolveria o problema dos homens, os quais seriam desresponsabilizados e não precisariam assumir a paternidade do filho que não planejaram, nem tampouco desejaram.

Com o tempo, foram surgindo muitos arranjos alternativos para atender os filhos das classes menos favorecidas, entre estes é possível citar a “Roda dos Expostos” ou “Roda dos Excluídos”, que surgiu no Brasil, antes das creches nas instituições de caridade. Das entidades destinadas a acolher a infância, as instituições de caridade foram as mais duradouras.

Por meio da “Roda” o anonimato de quem abandonava a criança era mantido, e isso evitava que elas fossem abandonadas em bosques ou lixos, ficando expostas às condições do tempo e a animais, correndo grandes riscos de morte antes de serem encontradas e acolhidas. Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 82):

Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa ao girar a roda puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

A “Roda dos Excluídos” perpassou por um período de mais de um século, constituindo-se como a única instituição a assistir as crianças em situação de abandono no Brasil, sendo extinta apenas em 1950. Desta forma, o Brasil foi o último país a acabar com a roda dos filhos rejeitados.

No final do século XIX, começam a eclodir os primeiros sinais de proteção à infância e, mesmo ainda existindo a roda do excluídos, creches filantrópicas foram criadas e defendidas por alguns setores da sociedade que julgavam que essas instituições poderiam ser benéficas para o desenvolvimento infantil.

Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 83):

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil foram: a jurídico policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

Instituições de grande importância foram surgindo nessa época no Brasil. O médico Arthur Moncorvo Filho, criou no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção à Infância que tinha não somente a finalidade de atender às gestantes de classes menos favorecidas, mas também fornecer assistência aos recém-nascidos, assegurando a distribuição de leite, consultas médicas, vacinação e higiene.

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância e o Departamento da Criança, que tinha a atribuição de supervisionar as demais instituições encarregadas de exercer cuidados infantis, evitando assim o cuidado não adequado das crianças, também são exemplos de instituições de grande relevância do século XX (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

A industrialização, a inserção da mulher no mercado fabril e a chegada de imigrantes europeus ao Brasil, fizeram com que os movimentos operários adquirissem maior potência. Assim, conquistou-se melhores condições de trabalho, bem como, a fundação de instituições que proporcionassem aos filhos da classe operária educação e cuidados.

Os donos das fábricas tentavam encobrir a potência adquirida pelos movimentos operários, propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores e controlar seus comportamentos. Assim, entre outras atitudes, criaram creches e escolas maternais, pois verificaram que as mulheres operárias, tendo seus filhos atendidos, sentiam-se satisfeitas e produziam mais.

O avanço da industrialização levou a um crescente número de mulheres da classe média ao trabalho nas fábricas, o que aumentou proporcionalmente a demanda das instituições de atendimento à infância. Os movimentos feministas que tiveram início nos Estados Unidos ressignificaram os padrões de atendimento infantil da época, pois interviam com a idealização de que as creches deveriam atender aos filhos de todas as mulheres, independentemente da condição econômica.

Esse movimento resultou em um aumento no número de creches e escolas maternais subsidiadas pelo poder público, pois se baseava na teoria da privação cultural que colocava o atendimento à criança pequena fora de casa, possibilitaria

viabilizar a conquista de melhores condições sociais, seria a busca por uma educação compensatória. (PASCHOAL e MACHADO, 2009)

O poder público vigente, nesse período, entendia que a infância se dava de forma homogênea, padronizada e linear para todas as crianças. Os filhos de operários, ou seja, os filhos das classes dominadas, eram considerados inferiores aos filhos das classes dominantes, pois eram privados de cultura. Assim, lhes eram oferecidas diferentes propostas, no sentido de compensar tais privações. Desta forma, a pré-escola seria um estímulo para a busca de uma mudança social, pois levaria à democratização das possibilidades educacionais.

As instituições públicas atendiam às classes mais desfavorecidas enquanto que as particulares atendiam em meio turno e possuíam um viés mais pedagógico, enfatizando a preparação para o ensino regular. As classes mais favorecidas tinham o ensejo para desenvolver a sociabilidade e a criatividade, enquanto que para as demais, os trabalhos partiam de uma concepção de deficiência e carência. Dessa forma, as crianças da época eram submetidas a diferentes contextos de aprendizagem, os quais dependiam das classes econômicas que pertenciam.

Para que todas as crianças pudessem ter acesso às mesmas informações e conhecimentos, viabilizando uma igualdade de oportunidades futuras, a legislação precisou passar por revisões as quais adequariam os regulamentos existentes (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

5. AS DIRETRIZES ACERCA DA INFÂNCIA, DA EDUCAÇÃO E DO AUTISMO

No que tange à Educação Infantil até os anos setenta, em termos de legislação, quase nada que garantisse a oferta desse nível de ensino foi feito. Na década de oitenta, diferentes esferas da sociedade, organizações governamentais e não governamentais se uniram no sentido de conscientizar a população quanto ao direito da criança a uma educação de qualidade desde os seus primórdios. Conforme Paschoal e Machado (2009, p. 85) “foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a carta constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido”.

A inserção da creche e da pré-escola no sistema de ensino se deu por meio da pressão imposta por movimentos como da comunidade acadêmica, população civil, pesquisadores da área da infância, além dos já citados acima.

As creches e pré-escolas, que antes estavam ligadas à assistência social, passam a partir da LDB de 1996, a ser de responsabilidade da educação, pois a referida lei nos revela que: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Essas instituições deixam de ter somente a função assistencial e passam a ter um papel educativo. Assim, a constituição tornou-se a garantia e afirmação dos direitos infantis, pois por meio dela é que as crianças da primeira infância foram consideradas sujeitos de direitos.

A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 227 estabelece que:

É dever da família, da sociedade do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Depois de se ter conquistado a garantia de educação para a criança pequena, a visão acerca da importância da Educação Infantil vem adquirindo forças legais, pois a ciência e as pressões da sociedade vêm comprovando a grande relevância que o ensino de qualidade tem na vida dos pequenos.

Em 1990, ocorreu em Joimtem, na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para Todos, com o propósito de revitalizar o compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. A Declaração Mundial para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que enfatiza a aprendizagem como um fator importante desde o nascimento, e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, foram oriundos da Conferência Mundial de Educação para Todos. Assim, estabelece-se a associação entre cuidados e educação, o que propicia o desenvolvimento integral da criança, em seu aspecto físico, social, cultural e cognitivo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi elaborado em 13 de julho de 1990, Lei Federal 8.069, em seu Art. 54, § IV, em que se garante como dever do Estado atender em creches e pré-escolas, as crianças de zero a seis anos de idade. Segundo Ferreira (2000, p. 184) o estatuto:

Inseriu a criança e adolescente no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isto impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser de criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isto quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

Em seguimento ao ECA no ano de 1994 o Ministério da Educação publica a Política Nacional de Educação Infantil. Esta tinha por objetivo aumentar a oferta de vagas e possibilitar um aperfeiçoamento da qualidade do atendimento às crianças. Buscando assim, um atendimento que respeite os direitos das crianças, e profissionais qualificados para exercê-lo (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9394. Nesta, a Educação Infantil passa a ser reconhecida legalmente como a primeira etapa da educação básica tendo como propósito o desenvolvimento integral das crianças de até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

A partir da LDBEN há um avanço quanto aos direitos da criança pequena, pois a Educação Infantil passa a ocupar um espaço generoso dentro das políticas educacionais do país tendo como premissa proporcionar condições apropriadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil.

Em consonância com os documentos supracitados, o Ministério da Educação publicou em 1998, os “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil”, que cooperou com a elaboração das diretrizes e normas da educação da criança no país. Ainda em 1998 o MEC divulga o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98) que, constituiu-se em:

Um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação das práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL,1998, p.13)

Esse documento, além de servir como um norteador das práticas educacionais, teve como objetivo organizá-las com o intuito de que quando aplicadas à Educação Infantil desenvolvessem nas crianças capacidades como: autoestima, conhecimento de seu corpo, habilidades e limites, estabelecimento de vínculo afetivo, ampliação das relações sociais, observação e uso do ambiente, brincar expressando emoções, utilização das linguagens corporal, musical, plástica, oral e escrita, e acesso à cultura.

Para que a criança possa usufruir de todos os objetivos propostos este documento sugere que as atividades devem ser desenvolvidas não somente através do brincar, mas também por meio situações pedagógicas orientadas (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Entre 1998 e 1999 o Conselho Nacional de Educação, validou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2000 foi promovido pela UNESCO o Fórum Mundial de Educação: o compromisso de Dakar, que teve como objetivo principal avaliar os progressos alcançados.

A Lei nº 10.172 de janeiro de 2001, que consiste no Plano Nacional de Educação (PNE) tem como propósito estabelecer metas para todos os níveis de ensino e esteve em vigor até o ano de 2010. Segundo Paschoal e Machado, (2009, p. 88):

Um dos objetivos desse documento é reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito à entrada e à permanência da criança e do

adolescente no ensino público, princípio que se aplica à Educação Infantil, visto ser a desigualdade de acesso bastante significativa nas classes menos favorecidas.

Depois de cinco anos, em 2015, institui-se o Plano Nacional para a Educação Infantil (PNEI), tendo como prioridade definir as Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil.

Em 2007 é elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação objetivando atender às necessidades da educação básica e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), visando a garantia ao acesso das crianças em creches e escolas e o aperfeiçoamento da infraestrutura física da rede de Educação Infantil.

Em 2006 é aprovada a Lei 11.274, em que fica estipulado que o ensino fundamental passa a ser constituído por 09 anos, o que resulta na obrigatoriedade de ingresso na escola aos seis anos de idade.

Em 11 de novembro de 2009 é aprovada a Emenda Constitucional nº 59 em que, além da obrigatoriedade e gratuidade de ensino dos quatro aos dezessete anos, institui a oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria.

Visando complementar e atender o estabelecido pela Emenda nº 59, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica elaborou o “Manual de Orientação Pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creches”.

Conforme consta na introdução do documento:

Este manual tem a finalidade de orientar a seleção, a organização e o uso de brinquedos e brincadeiras nas creches destinadas especialmente a crianças com idade entre 0 e 3 anos e 11 meses, com base nas recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2009). Embora o universo de criança com até 5 anos e 11 meses também seja objeto de atenção, a prioridade está sendo dada à educação das crianças menores, que historicamente, foram excluídas do sistema público de educação.

A educação da criança pequena é parte da primeira etapa da educação básica, assim, o manual traz a importância da brincadeira, como constitutiva da infância, salientando que brincadeira e interação são bases fundamentais para uma educação de qualidade.

Ainda em 2009, foram criadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), as quais orientam a formulação de políticas abrangendo a formação de professores e profissionais da educação. Estas desempenham também um papel informativo contemplando as famílias das crianças que constituem o público da Educação Infantil, sobre o que deve ser desenvolvido por meio do trabalho pedagógico.

Em 04 de abril de 2013, a lei de nº 12.796 altera a lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), trazendo em seu Art. 29º que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A mesma lei altera também a lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, citando em seu Art. 6º que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.”

Em 25 de junho de 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) objetivando, até 2016, universalizar o atendimento escolar para as crianças de quatro e cinco anos, e até 2020 estender a Educação Infantil pelo menos para cinquenta por cento da população de até três anos de idade (MIOLO, 2014)

É possível perceber assim que os caminhos percorridos para a efetivação da educação infantil, bem como, as mudanças impostas por meio da legislação. Perante todo o exposto fica evidente a importância de refletirmos acerca da educação de qualidade na primeira infância. Para que essa tenha seu papel reconhecido não somente no plano legislativo ou em documentos oficiais, mas que a população em geral possa valorizá-la, reconhecê-la e acima de tudo usufruí-la.

Outro ponto de grande relevância, é que se possa perceber a dimensão que o brincar exerce na vida da criança pequena, pois conforme o Manual de Orientação Pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creches:

A brincadeira é para a criança um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância.

O brincar constitui-se também como uma ferramenta facilitadora na educação das crianças com autismo, visto que permite a criança simbolizar, bem como expressar angústias, vivências e vontades.

O conceito de Kupfer et. al (2017, p. 10) sobre práticas inclusivas enfatiza que estas:

são aquelas que incluem todas as crianças, já que todas precisam ser incluídas. Isso não significa que não haja crianças enfrentando mais dificuldades para serem incluídas, seja porque não podem, seja porque não lhes oferecem as condições necessárias, seja porque não querem. Há particularidades no modo como as crianças ditas com TEA se apresentam na escola e uma das mais importantes é a sua autoexclusão. Assim elas exigem da escola a criação de estratégias de inclusão específicas para ela, para cada uma delas.

E, considerando o quanto este conceito vai ao encontro dos objetivos desta pesquisa, bem como ao que consta na Constituição Federal (1988) em seu artigo 205 “A educação é um direito de todos” serão abordadas a seguir as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva.

Até 1990 o público alvo da educação especial (crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) eram escolarizadas em escolas ou classes especiais. Sendo assim, essas crianças desfrutavam de uma educação marcada pela segregação, não tendo interação com as da classe regular.

Depois de muitos estudos no campo da educação e dos direitos humanos, legislações, práticas educacionais e de gestão, os quais apontaram para a necessidade de uma reformulação nas escolas, tanto ao que tangenciava a educação regular, quanto ao que concernia a educação especial, surge a escola de educação inclusiva. Em busca de uma inclusão escolar concreta, que pudesse atender esses alunos proporcionando a estes, crescimento, satisfação pessoal inserção na sociedade diversas políticas precisaram ser implementadas.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p.6) expõe que:

As escolas devem acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) defende o direito de todos os alunos de estarem juntos, sem discriminação. E aponta para a necessidade de as práticas exclusivas serem rechaçadas construindo-se assim, sistemas educacionais inclusivos onde todos os alunos possam ter suas especificidades atendidas.

Esta conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL 2008) objetiva:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover as respostas às necessidades educacionais especiais

A resolução nº4, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, em seu Art. 2º expõe que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem

A Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015, Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, em seu Art. 1º anuncia:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania

E em seu Art. 2º define a pessoa com deficiência como aquela que:

(...) tem impedimento de longo prazo de natureza, física, mental, intelectual ou sensorial, o qual em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

É indispensável considerar ainda o que consta no Art. 8º da mesma:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à

habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

No que tange aos direitos específicos da pessoa com autismo dispomos da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que em seu §2º relata que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Assim sendo, as pessoas com autismo passam a usufruir dos mesmos direitos das pessoas com deficiência.

Esta mesma Lei afirma “Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns do ensino regular, nos termos do inciso IV do art, 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

Desta forma, o aluno com autismo tem direito a um acompanhante especializado, que na Nota Técnica Nº 24, de 21 de março de 2013, é denominado de profissional de apoio. Este profissional tem como função viabilizar a “acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2013). Tendo em vista que o que se busca é a autonomia do aluno cabe salientar que a ação desse profissional nem sempre é necessária, quando é, tem um caráter temporário.

Já o acesso ao Atendimento Educacional Especializado é garantido ao aluno com autismo pela Lei Nº 12.796/2013. O Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado de modo gratuito, pela escola onde o aluno estiver matriculado.

Com a conquista desses direitos espera-se que as escolas possam estar mais bem preparadas para acolher esses alunos, bem como se espera, por parte dos professores, um olhar mais atento no sentido de considerar as singularidades de cada um dos alunos. Quando um professor consegue, mesmo fazendo um trabalho coletivo, não automatizar suas ações, proporciona a criança um lugar singular construindo assim um laço entre educador e aluno.

6. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO AUTISMO PERPASSADA PELA PSICANÁLISE

O termo autismo foi descrito pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, para se referir a alguns traços que estavam presentes no quadro diagnóstico das pessoas que sofriam de esquizofrenia. No entanto, o termo autismo passou a ser conhecido por meio do trabalho inaugural do pediatra e psiquiatra Leo Kanner. No ano de 1943, Kanner publicou um estudo baseado na observação de onze crianças que apresentavam comportamentos distintos dos apresentados em patologias conhecidas da época (BELISÁRIO FILHO, 2010). Os comportamentos das crianças observadas não condiziam com quadros de demência precoce, esquizofrenia infantil e oligofrenia, classificações psiquiátricas existentes na psiquiatria infantil da época.

Segundo Cavalcanti e Rocha (2001, p. 23) para Kanner:

Estas crianças eram inteligentes, possuíam uma excepcional capacidade de memorização, mas apresentavam uma incapacidade inata para estabelecerem contatos afetivos e sua linguagem, quando presente, era ecológica, irrelevante e sem sentido, jamais utilizada para a comunicação.

O referido trabalho do psiquiatra foi denominado de “*Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo*”. Em virtude deste estudo, e por meio de afirmações como a citada acima, o lugar dado às crianças com autismo foi o de impossibilidade, déficit e deficiência, não se levando em consideração a existência de um sujeito com habilidades e desejo próprio.

Para Ferreira (2014, p. 178):

O artigo de L. Kanner, de 1943, traz uma descrição pormenorizada do comportamento de onze crianças autistas, mas também analisa o comportamento dos pais, considerados em sua maior parte, pouco calorosos nas relações com os filhos.

A afirmação de que a afetividade dos pais seria insuficiente, causou uma notável revolta, e a partir dessa publicação o autor foi muito criticado. Em seus estudos Kanner expressava a possibilidade dos pais serem culpados pelo autismo de seus filhos, por não conseguirem estabelecer uma relação afetiva satisfatória

com os mesmos. Os pais dessas crianças, então, sentiram-se culpabilizados pela afirmativa do autor.

No decorrer de seu artigo, Kanner traz uma distinção entre o autismo e a esquizofrenia, apontando na esquizofrenia um retraimento da participação no mundo a partir de uma relação inicial presente, e no autismo uma inexistência desta relação inicial. O autismo estaria presente então “desde o início da vida”, quando a criança, despreza, recusa e exclui tudo o que vem de fora, tudo o que vem do outro, não existindo a interrupção ou desencadeamento de uma relação, mas uma ausência total dela. Conforme Kanner (1997, p. 156) “existe, inicialmente *um fechamento autístico extremo* que sempre que possível, faz com que a criança negligencie, ignore ou recuse tudo que lhe vem do exterior”. A esse respeito o autor cita inclusive uma falta de ajustamento do corpo da criança ao corpo de quem a segura no colo (RIBEIRO, 2005).

No tocante às pessoas, essas crianças as teriam como objetos, não as teriam como invisíveis, no entanto, ignorariam a presença do outro, não lhes dirigindo o olhar e algumas vezes dando-lhes as costas ou reagindo a sua presença de maneira inadequada.

Nas palavras de Kanner (1997, p.164):

O modo de relação destas crianças com as pessoas é totalmente diferente. Cada criança, entrando na sala precipitou-se em direção aos cubos, brinquedos ou outros objetos sem prestar a menor atenção às pessoas presentes. Seria falso dizer que não estavam conscientes de suas presenças; no entanto, enquanto elas deixassem as crianças tranquilas representavam para ela, aproximadamente a mesma coisa que a escrivaninha, a prateleira ou o armário com os relatórios.

Nesse sentido, o autor argumenta que o fato de alguém se dirigir as crianças nem sempre lhes gerava algum tipo de desconforto. Em alguns momentos, optavam simplesmente por ignorar o diálogo proposto e, em outros, pareciam ansiar em responder rapidamente para “livrarem-se” e dar continuidade ao que lhes realmente causava interesse, jamais olhando no olho, nem se quer no rosto de seu interlocutor. Assim, para Kanner (1997, p. 165), “existe uma relação claramente melhor com as fotos das pessoas do que com as próprias pessoas. As fotos no final das contas, não podem perturbar”.

No que tange ao comportamento, são citados graves distúrbios de alimentação que vão desde a recusa total até o vômito, sendo o alimento

considerado, nas palavras de Kanner (1997, p. 160), “a primeira intrusão vinda do exterior para a criança”. Outra intrusão seria da ordem do sonoro, pois ruídos fortes poderiam suscitar nas crianças reações de medo, levando-as a uma desestruturação e desorganização. Da mesma forma, objetos em movimento, como balanços, elevadores ou aspiradores, poderiam, conforme o autor, desencadear reações de horror (KANNER, 1997).

Outra característica mencionada por Kanner, seriam os movimentos corporais ritmados e repetitivos, chamados de estereotipia, e que atualmente podem ser considerados como providos de lógica e direcionadores de um tratamento ou intervenção. Neste sentido, Levin (1995, p.198) corrobora afirmando que “na nossa experiência clínica, temos encontrado que uma das possíveis vias de entrada no tratamento dessas crianças é através destes movimentos estereotipados”

O corpo no autismo é puro real, não tem representação, não tem borda assim sendo, é como se este realizasse movimentos num ambiente infinito, sem limites para que possa orientar-se. São movimentos dirigidos a nada e a ninguém, já que o sujeito autista acaba, a priori, por excluir o outro, tendo a estereotipia, assim, em alguns casos, como mecanismo de defesa.

Jerusalinsk (1997, p.27) nos coloca que:

(...) diante da ausência de uma palavra que responda produz uma agitação psicomotora, na procura de algo que não consegue achar, porque ou é bem a mímica de um personagem que está sendo construído, ou bem a tentativa de encontro com algo que não termina de desvendar.

Para que estes movimentos possam ser uma via de acesso, é fundamental que os tenhamos como manifestações do sujeito com autismo, assim se atribuímos significado ao que nos é expresso por ele. Ou seja, se pudermos ajudá-lo a encontrar o algo que ele não conseguiu terminar de desvendar, teremos a possibilidade de enlaçá-lo.

No estudo, Kanner aponta, ainda, como uma das características das crianças, que deixaria os pais repletos de orgulho, a presença de uma admirável memória, sendo capazes de repetir números, recitar poemas, cantar em outras línguas, aprender a leitura já na tenra idade. Entretanto, apesar dessas habilidades mentais, mostravam-se inaptos a interpretar o que liam, praticando somente o ato de repetição, sem um entendimento ou compreensão.

Quanto à linguagem, o autor afirma que quando estava presente, não servia para exercer uma comunicação. Além disso, a ecolalia, ou seja, a repetição da fala de outras pessoas com precisão, tal qual a criança escuta, algumas vezes inclusive com a mesma entonação, foi notável na maioria dos casos.

Ainda a respeito da linguagem, Kanner afirma que as crianças faziam uso das palavras no sentido literal, e que possuíam dificuldades de referirem-se a si próprios, falando sempre na terceira pessoa, ou seja, repetindo os pronomes pessoais exatamente como ouviam. Segundo Kanner (1997, p. 158):

A excelência da sua capacidade de memorização decorada associada à sua incapacidade de utilizar de uma outra maneira a linguagem, com frequência conduziram os pais a entupi-los com poesia, termos zoológicos e botânicos, títulos de pedaços de música, nomes de compositores que figuravam nas capas dos discos e outras coisas semelhantes. Desta maneira, a linguagem – que não era utilizada por essas crianças para comunicar –, desde o início foi consideravelmente desviada para se tornar um exercício de memória independente, sem nenhum valor semântico nem conversacional, ou comportando graves distorções.

Segundo o autor, todas as ações das crianças observadas seriam regidas por um desejo de continuidade e de preservação, o qual só pode ser rompido pela própria criança. Assim, qualquer alteração que aconteça no ambiente ou nas atividades recorrentes do dia a dia podem ser desestruturantes. Por esse motivo existe uma maçante repetição de rotinas, atos, palavras e frases, rituais, como, por exemplo, o de enfileirar objetos por formas ou cores. Nas palavras de Ribeiro (2005, p. 27), “tudo que é imprevisível, que apareça como não conforme a este “desejo de imutabilidade”, é vivido como intrusivo e ameaçador”.

Para Kanner (1997, p. 168):

Todas as atividades e falas dessas crianças são permanentemente regidas, de forma rígida, pelo desejo muito forte de solidão e ausência de mudança. Seu mundo deve lhes parecer constituído de elementos, que uma vez conhecidos em uma certa combinação ou sequência, não podem ser tolerados em qualquer outra combinação ou sequência; assim como a combinação e a sequência não podem ser toleradas sem todos os elementos que originalmente a constituíam, dispostos na mesma ordem cronológica ou espacial. Daí provem o hábito obsessivo de repetir tudo. Daí provém a reprodução de frases sem transformações dos pronomes para se adaptar à situação. Daí talvez provenha o desenvolvimento de capacidades mnésicas realmente fenomenais que permitem à criança memorizar e reproduzir modelos complexos “desprovidos de significação” – por mais desorganizados que sejam – exatamente da mesma maneira que foram originalmente.

Três anos depois, em 1946, no artigo intitulado *Autismo Infantil Precoce*, o psiquiatra retorna à questão da linguagem sugerindo que não se pode afirmar a ausência dela, mostrando-se surpreso com o que chamou de inacreditável capacidade poética e criadora. Kanner afirma, ainda, que embora as palavras e frases emitidas por essas crianças parecessem fora de contexto e sem sentido, quando pronunciadas originalmente possuíam, sim, uma significação.

Após as pesquisas de Kanner, outros autores passaram a estudar e escrever sobre o autismo, dentre eles, o psicanalista Bruno Bettelheim. Conforme Ferreira (2014, p. 178), Bettelheim “[...] declara que a origem do autismo estaria na frieza das relações maternas”. A partir dessas afirmações, disseminou-se a ideia de que as mães eram culpadas pelo autismo dos filhos e, mais tarde, de que a psicanálise apoiava essa ideia e de que os psicanalistas seriam acusadores das mães.

No princípio os psicanalistas decorrentes a Bettelheim, não se inquietaram com os danos que esta constatação equivocada causaria em todo o contexto atual e futuro a respeito da temática. Assim, os que estudavam sobre o tratamento do autismo, seguiram suas clínicas desenvolvendo novas teorias e adotando outras concepções.

Entretanto, conforme as pesquisas em neurociências foram se expandindo, os pais reunidos em grupos e associações conseguiram comprovar que não eram culpados pela patologia dos filhos e que as causas não estavam associadas ao desempenho relacional como apontou Bettelheim.

O autismo seria então um distúrbio cognitivo (de causa biológica) o qual somente teria tratamento por meio dos métodos cognitivos comportamentais. Assim, naquela época, a psicanálise por tratar de questões subjetivas, deixou de ter um lugar na clínica para o autismo.

Hoje sabe-se que ao contrário do que foi dito, a psicanálise não culpabiliza os pais, nem tampouco as crianças e esta é uma declaração totalmente equivocada. Pois não é de culpa que se trata e sim de questões inerentes a etiologia ou identificação do autismo.

Para Ferreira (2014, p.181):

(...) a psicanálise não supõe uma psicogênese das doenças mentais. Assim, e independentemente dos fatores que podem estar associados ao autismo, genéticos ou ambientais, existindo ou não um dado biológico em jogo, nada

disso exclui a particularidade de constituição do sujeito como ser falante. E isso justifica plenamente o lugar da clínica psicanalítica no campo do autismo.

Todavia, tendo em vista o exposto acima, é possível inferir que as divergências de diferentes correntes teóricas, mesmo tendo causado inúmeros conflitos, puderam corroborar com novas alternativas no tratamento e escolarização de crianças com autismo. Pois, imparcial a qualquer teoria, o importante é que se perceba essa criança como um sujeito com desejos e vontades próprias, que se respeite o seu tempo, que se invista e que se aposte nele, contemplando suas habilidades. Nesse sentido Cavalcanti e Rocha (2001, p.14) corroboram afirmando que “o que o interessa é saber colocar-se no lugar do outro para saber o que o outro quer, sente ou pensa”.

Sendo assim, esta pesquisa, está alicerçada na teoria psicanalítica, pois nas palavras de Ribeiro (2005 p. 17) “o discurso psicanalítico vai tomar a criança autista como sujeito” assim, entende-se que esta teoria considera o sujeito para além do diagnóstico, contemplando suas especificidades e singularidades. Por meio da teoria psicanalítica é possível pensar o sujeito de tal modo que real, simbólico e imaginário se entrelacem.

Quando olhamos para uma criança autista e supomos nela um sujeito, é possível pensarmos em estratégias para que o desejo de não mudança, ou de fechar-se em si mesmo, por exemplo, não seja menosprezado ou diminuído. Quando passamos a respeitar a singularidade de cada sujeito e o fato de alguns acabarem se auto excluindo, inclusive por conta de tal desejo, devemos enlaçá-los e auxiliá-los no processo de constituição subjetiva oportunizando a esta criança falar de si.

É fundamental que se possa olhar a criança não como um emaranhado de nervos, músculos e ossos passíveis de condicionamento, mas sim como sujeitos que habitam um corpo, e que necessitam de laço com o outro para que possam se constituir. O laço com outro possibilita marcas simbólicas importantes, que por sua vez oportunizam mudanças subjetivas (KUPFER; et. al, 2017).

O nascimento de uma criança sadia, ao que concerne sua integridade neurofisiológica não garante a constituição de um sujeito psíquico, é necessário que esse sujeito seja colocado na ordem do significante por meio do que o circunda. Pois segundo Lacan (1983) *apud* Jerusalinsky (2012, p. 11):

As palavras fundadoras que envolvem o sujeito são tudo aquilo que o constitui, seus pais seus vizinhos, toda a estrutura da comunidade, que o constitui não somente como símbolo, mas no seu ser. São leis de nomenclatura as que determinam; ao menos até certo ponto, que canalizam as alianças a partir das quais os seres humanos copulam entre si e acabam por criar, não só outros símbolos, mas também seres reais, que ao chegar ao mundo, logo possuem essa pequena etiqueta que é o seu nome símbolo essencial do que lhes será reservado.

Fica evidente, assim, a importância dessa criança estar no discurso e nas atitudes do Outro com o qual ela se identifica. Antes de o bebê poder falar de si, ele é falado, o Outro diz-lhe o que sente, o que vai encontrar no mundo, o Outro fala do bebê aludindo a ele próprio dizendo, por exemplo, “o bebê quer mamã”, “ele está com fome”, “agora o bebê vai para o banho e depois vai nanar”

Nesse sentido, Bernardino (2006, p.25) corrobora citando Lacan (1956, p. 48) com a afirmação de que o bebê “recebe sua própria mensagem de forma invertida” o que engendra um processo de alienação. Ainda, conforme Bernardino (2006, p.25,26) “É necessário alienar-se no desejo e nas palavras de um outro da espécie para poder ter existência “simbólica”.

Esse outro ao qual o bebê se aliena é o Outro Primordial, que não é somente o semelhante, mas também o representante do campo simbólico, e não se resume a mãe, mas a quem cumpre a função materna. (BERNARDINO,2006)

É importante salientar que tão importante quanto o processo de alienação, há de existir, posteriormente, o processo de separação, que para Bernardino (2006, p. 26) “desalienará o sujeito do saber das palavras desse Outro, para que ele tenha uma existência simbólica própria”.

A função materna se caracteriza por fazer bordas no corpo da criança, é como se a mãe elaborasse uma teia não fechada em torno do corpinho do bebê, quando ao cuidá-lo, nomeia as partes do corpo, o pezinho, a barriga, a boquinha e assim por diante. É fundamental que exista uma relação com o Outro, o qual irá significar o corpo da criança, essa função também pode ser exercida por outra pessoa, que não necessariamente a mãe, na ausência dela, tal relação precisa ser constituída seja com o pai, a avó ou uma cuidadora, pois, para Jerusalinsky (2012, p.09) o autismo é “uma estrutura de exclusão do Outro primordial.”

A palavra, o pensamento do Outro, o estabelecimento ou não dessa relação, deixa traços na criança que ultrapassam a infância, são marcas para toda a vida do

sujeito, portanto é essencial que a criança consiga absorver os sinais que esse Outro Primordial lhe envia.

Para Sibemberg (2016, p.42) a síndrome do autismo infantil,

É caracterizado pela falta de referentes imaginários e simbólicos, consequência da sua exclusão do mundo da linguagem. A relação com os objetos se atém à materialidade real dos mesmos, não há interação recíproca com o outro, e objetos e pessoas podem estar confundidos. Ali onde a criança fica excluída no desejo inconsciente do Outro materno não há inscrição do significante ficando o corpo somente ao encontro do Real.

Enquanto a criança não se torna um ser desejante ela ainda não está constituída como sujeito, só existe no campo do que é biológico, não está no campo das significações. Para tal, é imprescindível a atuação do Outro não somente de maneira funcional, cumprindo os cuidados necessários para a sobrevivência, mas sim repleto de interesses especiais por esse sujeito em formação. O Outro precisa depositar o seu desejo sobre essa criança, precisa desejá-la para que ela possa então, ter a oportunidade de se inserir no campo da linguagem. (BERNARDINO, 2006)

Nesse sentido, Bernardino (2015, p. 45) corrobora ainda afirmando que:

Somente a partir de um encontro bem sucedido com seu Outro primordial o bebê terá condições a habitar plenamente o campo simbólico, de falar em nome próprio, ou seja, tornar-se sujeito. Desencontros ou maus encontros abrirão caminhos para psicopatologias da infância.

A falha no autismo também está no reconhecimento, ele ainda não se reconhece, não tem sua imagem corporal definida e unificada, então também não reconhece o outro, manifestando resistência em construir laços, apresentando assim, dificuldades em estar com esse outro.

Crespin (2016, p.324) pontua que “não é no plano da leitura do outro que se encontra o déficit, mas sim na ausência do bebê nos traços deixados pela palavra e pelo pensamento do outro”. O déficit está na ausência de representações dos traços deixados pelo outro. É como se a criança não conseguisse captar, absorver os sinais que o Outro Primordial lhe envia. Condição que muitas vezes se expressa por um brincar simbólico e imaginário precários, pois sem linguagem não existe representação e o brincar é a forma da criança demonstrar aquilo que consegue assimilar do social.

É importante destacar que a linguagem não está aqui como mera ferramenta de comunicação, que os seres humanos adquirem conforme crescem, ela é o lugar de onde as ideias afloram. Segundo Bernardino (2006 p.21) é “a estrutura a partir da qual um ser humano pode se tornar um sujeito falante e desejante”. Desta forma, em psicanálise a linguagem é o que constitui o sujeito, ou seja, é a partir dela que ele se constituirá. (SIBEMBERG, 2006)

O tópico que segue discorrerá sobre o brincar e a sua importância no desenvolvimento infantil, bem como na construção do simbólico da pequena criança.

7. O BRINCAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Quando um bebê nasce, é um organismo imaturo que não consegue diferenciar o seu corpo do corpo do outro, nem tampouco possui sua imagem corporal unificada. Assim, precisa de um adulto que o sustente física e psicologicamente. Precisa de alguém que lhe dê cuidados básicos como alimentação e higiene, lhe direcione um olhar, fale dele e com ele, signifique suas ações, ajude-o a se constituir. Tais significações já começam a existir mesmo antes do nascimento quando histórias e planos acerca da criança são criados lhe garantindo um espaço, um lugar, permitindo-lhe existir. (ALENCAR, 2011)

É muito habitual, quando pensamos em crianças, que o brincar nos venha a mente, pois esta é atividade por excelência de qualquer criança, independentemente de sua raça ou cultura, imaginamos que todas desenvolvam essa atividade com naturalidade, entretanto vimos que no autismo nem sempre se dá de maneira tão natural.

Assim, é relevante discorrer acerca dessa ação tão importante, a ponto de ser constitutiva de um sujeito e de que maneira tal ação pode ser utilizada como prática pedagógica. É importante pensar nessa prática para todas as crianças, mas, principalmente, para as que encontram entraves em sua constituição psíquica¹, já que estas possuem uma dificuldade maior de simbolização, apresentando então um brincar por vezes empobrecido ou até ausente.

O brincar já pode ser percebido nos bebês, os quais vivenciam os primórdios dessa atividade por meio dos jogos constituintes do sujeito, também chamados de jogos de litoral ou de borda.

O brincar se constitui em três tempos, no primeiro deles a mãe preconiza uma brincadeira, a qual ocasiona prazer à criança. A exemplo, pode-se pensar nos cuidados com o bebê, quando a mãe excede as funções básicas de alimentação e higiene, propondo uma brincadeira, atraindo, convocando, o pequeno sujeito. Quando este adere a sugestão da mãe, ela passa a ele o saber e a autoria da brincadeira.

¹ A denominação criança com “entraves na constituição psíquica” foi proposta por Kupfer et al (2017, p. 10) em substituição à nomenclatura Transtorno do Espectro Autista e “(...) designa as crianças em risco de evolução em direção às psicopatologias graves da infância, tais como as psicoses infantis e o autismo”.

Essa passagem fica clara, quando, por exemplo, a criança já satisfeita toma o peito da mãe como chupeta, e a mãe, por sua vez, exclama: “Agora ele já está alimentado, está aqui no meu peito somente brincando”. A mãe, ou quem exerce a função materna, ao fazer uma suposição sobre esse sujeito (neste caso a satisfação alimentar e a característica de ser brincalhão) e/ou dar continuidade a ação mordendo os pezinhos e mãozinhas estendendo a brincadeira para a barriguinha e todo o corpinho. Tal brincadeira irá proporcionar trocas que darão subsídios para que, futuramente, a criança possa exercer o brincar de faz-de-conta e os jogos de regras.

Em um momento inicial, as brincadeiras acontecem no corpo materno e no corpo do bebê. Nesse engajamento, a mãe supõe um sujeito, faz bordas ao corpo da criança.

O segundo tempo do brincar se estabelece, conforme Guareschi (2016, p. 110) “quando o bebê começa a engatinhar ou a caminhar, o brincar passa a acontecer além dos limites corporais, ocorrendo a exploração dos ambientes e surgindo interesse por buracos, fendas, cantos, bordas e degraus”. É neste segundo tempo que também aparece o interesse pelas relações de continente e conteúdo, encher e esvaziar, copos, potes, latas e panelas. Colocar objetos dentro de caixas, transbordamento de líquidos na hora do banho ou das refeições, por exemplo.

Nesse sentido, Jerusalinsky (2014, p. 248) afirma que:

(...) a extensão do jogo do bebê para outros territórios, que não o corpo materno, depende da oferta substitutiva que a mãe venha a realizar. Ela oferece um chocalho em um gesto substitutivo do corpo materno, enquanto objeto de satisfação para que o bebê possa suportar sua breve ausência, para que fique entretido, ou seja, para que ele se tenha entre se sustente, em lugar de simplesmente experimentar uma queda psíquica na ausência da mãe. Esse objeto por ser substitutivo, introduz uma presença sobre o fundo de uma ausência.

Por meio de ações como essa, ou seja, dentre os objetos oferecidos pela mãe, se estabelecerá o objeto transicional, o qual funciona como uma substituição temporária da mãe. Esse objeto contribui para amenizar a angústia e o sofrimento do bebê, ao se separar da mãe, podendo ser um brinquedo, um paninho, um travesseiro, ou até mesmo uma parte do próprio corpo do bebê. Acerca de objeto transicional, aprofundar-se-á no decorrer deste tópico.

É importante salientar que essa transicionalidade só se instaura para a criança, quando a mãe não toma o filho para si, quando tem a criança como transicional e não como objeto de realização fálica e definitiva. Observa-se assim a importância de a mãe permitir a existência de um espaço entre os dois, consentindo que pessoas e objetos possam incluir-se no laço mãe-bebê. (JERUSALINSKY, 2014)

O terceiro tempo do brincar se dá na verificação de outros dois jogos, o lançamento de objetos e o “cadê-achou”, que são precursores diretos do “Fort-Da”, o qual será abordado na sequência. Nesses jogos é necessário a presença de alguém, para que a criança possa desfrutar da sua infância, sendo imprescindível a presença do outro.

O jogo do lançamento de objetos consiste em a criança sentada no cadeirão, dentro da banheira ou cercadinho, por exemplo, jogar o objeto ao chão, o adulto devolvê-lo a ela, e uma série se inicia. Enquanto o “cadê-achou” constitui-se em o adulto cobrir e descobrir o rosto da criança com um pano, ao mesmo tempo que profere a pergunta/resposta: Cadê? Achou!

Esses jogos anunciam as brincadeiras de esconde-esconde e vão se aperfeiçoando conforme o crescimento da criança, que quando pequena não consegue permanecer por muito tempo escondida sem dar pistas de onde está. Somente por volta dos três anos é que ela consegue permanecer em um esconderijo sem deixar vestígios, e sem se sentir angustiada. (GUARESCHI, 2016)

Na instauração do jogo de lançamentos de objetos é possível perceber a criança demandando o outro com o olhar, ou com vocalizações, bem como a sua satisfação ao receber novamente o objeto para que se possa iniciar uma nova série presença/ausência. Da parte do adulto é possível notar a queixa dos pais quanto ao custoso trabalho que é estar no jogo, mas também o reconhecimento da necessidade de satisfazer o bebê, tanto para que este se desenvolva, quanto para o fortalecimento do laço. (JERUSALINSKY, 2014).

Como dito anteriormente, estes jogos são precursores do Fort-Da. O qual recebeu este nome, quando Freud, ao observar a ação de uma criança de 18 meses de idade, em que esta representava a presença-ausência da mãe através do jogo. Engajado neste entretenimento o pequeno podia dissipar a angústia da ausência materna e pressentir o prazer do reencontro.

A criança mencionada era o neto de Freud, o pequeno tinha um ano e meio de idade quando fora observado pelo avô por algumas semanas. O menino apresentava um desenvolvimento de acordo com sua faixa etária, falava poucas palavras e proferia sons que eram entendidos apenas pelas pessoas que conviviam com ele.

Seu comportamento era elogiado, dormia bem à noite, tendo um ótimo relacionamento com os pais e a única empregada da casa. O pequeno não costumava chorar quando a mãe saía e ficava afastada por várias horas, mesmo sendo muito apegado a ela, que o amamentou e o cuidou sem ter ajuda de outras pessoas.

Freud revela que o neto apresentava o hábito de jogar para longe, todos os objetos que estavam próximos de si, os quais iam parar embaixo da cama, da cômoda, de diversos móveis da casa, tornando difícil o ato de reuni-los e organizá-los novamente. No momento em que lançava para longe os brinquedos e objetos, com uma expressão de interesse e satisfação, o menino proferia um forte e prolongado *o---o---o---o---o*, interpretado pela mãe e por Freud como *“fort”* [“foi embora”].

Por meio dessas ações foi possível observar que se tratava de um jogo, e que o menino usava o lançamento dos brinquedos para representar o “ir embora” de sua mãe. Nas palavras de Freud (2010, p. 172):

Um dia pude fazer a observação que confirmou minha opinião. Ele tinha um carretel de madeira, em que estava enrolado em um cordão. Nunca lhe ocorria, por exemplo, puxá-lo atrás de si pelo chão, brincar de carro com ele; em vez disso, com habilidade lançava o carretel, seguro pelo cordão, para dentro do berço, através de seu cortinado, de modo que ele desaparecia, nisso falando o significativo *o---o---o---o---o*, e depois o puxava novamente para fora do berço, saudando o aparecimento dele com um alegre *“da”* [“está aqui”]. Então era essa a brincadeira completa, desaparecimento e reaparição, de que geralmente via-se apenas o primeiro ato, que era repetido incansavelmente como um jogo em si, embora sem dúvida o prazer maior estivesse no segundo ato.

Entende-se assim, como já posto anteriormente, que o neto do autor representava por meio do ato de brincar, a ausência da mãe e confortava a si mesmo ao simular sua saída e chegada com os objetos que podia alcançar. Encenava a vivência dolorosa da ausência materna, para chegar à prazerosa representação final da presença da mãe.

Assim, Freud postula que as crianças repetem brincando suas experiências e emoções, ou seja, deixam emergir nas brincadeiras o que lhes produziu uma forte impressão, e por meio destas repetições demonstram sentirem-se donos da situação, deixando eclodir também o desejo de ser grandes e agir como adultos (FREUD, 2010).

Jerusalinsky (2014, p. 233) nos traz ainda que:

Ao falar do brincar geralmente é este tempo do *faz-de-conta*, do *agora eu era*, do *como se*, que se evoca: o marco do brincar simbólico, tempo em que a criança goza dos deslocamentos a que o significante dá lugar, das metáforas que ele possibilita e por meio das quais uma coisa pode ser tomada por outra – um pano pode virar capa; um pau de vassoura, cavalo; uma panela, a coroa. Na dimensão metafórica do *faz-de-conta* a criança goza dos jogos em que se projeta enquanto realizadora dos ideais-do-eu, buscando apropriar-se de traços identificatórios que lhe garantiriam encarnar o desejo do Outro. Se o *desejo é o desejo do Outro*, por meio de tal brincar a criança se joga, se lança a ocupar a posição de senhora do (seu) desejo.

Ao aludir o simbólico, ou mais diretamente o brincar simbólico, é valoroso citar Melanie Klein. Embasada na teoria de Freud, o qual nos coloca que a atividade lúdica está para a criança, tal qual a atividade criadora está para um escritor; e que no brinquedo, bem como em uma obra literária é possível nos depararmos com a criação de um universo próprio e particular, onde os elementos são apresentados da maneira que mais contemple o sujeito que o criou. (PINHO, 2001)

Assim, Klein (1969, p.31) completa explanando que:

Brincar é o meio de expressão mais importante da criança. Ao utilizarmos essa técnica lúdica, logo descobrimos que a criança faz tantas associações aos elementos isolados de seu brinquedo quanto o adulto aos elementos isolados de seus sonhos. Cada um desses elementos lúdicos é uma indicação para o observador experimentado, já que, enquanto brinca, a criança fala e diz toda a sorte de coisas que tem o valor de associações genuínas.

Para a autora, o brincar tem valor de palavra, podendo se considerar que o número de possibilidades para que a criança possa externar sentimentos, por meio do brincar, é ilimitado. Brincando a criança se expressa.

Para dar seguimento, ao que tangencia o simbólico é importante discorrer acerca das noções objeto, fenômenos e espaço transicionais.

Para isso, Winnicott (1975, p.15) esclarece afirmando que:

De todo o indivíduo que chegou ao estágio de ser uma unidade, com uma membrana limitadora e um exterior e um interior, pode se dizer que existe uma realidade *interna* para esse indivíduo, um mundo interno que pode ser rico ou pobre, estar em paz ou em guerra. [...] a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de *experimentação*, para qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas.

Esta seria, então, uma área intermediária, de experimentação, situada entre o subjetivo e o que é explicitamente percebido, ficando conforme Pinho (2001, p.183), “entre a realidade psíquica, pessoal e a realidade externa compartilhada”. Aos objetos e fenômenos situados neste espaço Winnicott deu o nome de transicionais.

Para o autor a mãe suficientemente boa, é aquela que consegue apresentar ao seu bebê, uma cena ilusória. Fazendo com que ele pense que o seio dela faz parte dele. O pequeno bebê tem a impressão de que o seio materno aparece e desaparece controlado por seus apelos e demandas.

Tem-se assim, por meio da ilusão constituída na criança, um fenômeno transicional, o seio da mãe. Winnicott salienta que na expressão “seio materno” está inserido todo o ato de maternar, abrangendo tanto o seio físico, quanto os cuidados para com o bebê. O autor sublinha que a mãe pode ser sim, suficientemente boa, alimentando seu filho com uma mamadeira. (Winnicott 1975)

Pinho (2001, p.184), completa afirmando que:

Ao colocar o seio real no ponto exato em que o bebê cria uma versão do seio, a mãe permite a sobreposição do que oferece com aquilo que o bebê concebe. À medida que o bebê se desenvolve e mãe vai se reposicionando uma desilusão gradual se estabelece. O espaço transicional é a zona intermediária que é produzida entre o subjetivo e o objetivo nessa fronteira entre a mãe e o bebê.

Na teoria Winnicottiana, o brincar é uma experiência sempre criativa a qual, surge na linha entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido. Sendo, assim,, exemplo de uma elaboração criada no espaço que chamamos de transicional.

Com o passar do tempo, objetos transicionais como travesseiros e paninhos, por exemplo, vão perdendo a significação. E os fenômenos transicionais, conforme Pinho (2001, p. 184) “tornam-se mais difusos, espalhando-se por todo o campo cultural, incluindo o brincar, a criatividade, a arte e a religião”.

O enlace entre corpo e linguagem é um fator fundamental para que um sujeito possa vir a se estruturar subjetivamente e o brincar pode auxiliar nesta união. Assim, salienta-se que para a psicanálise a linguagem é a estrutura pela qual o sujeito irá se constituir. Quando um bebê nasce é inserido no mundo da linguagem, para Pinho (2001, p. 185):

Esse banho de palavras deixa marcas singulares em cada criança, que se inscrevem em seu corpo e lhe conferem uma significação mínima fazendo com que o simbólico (a linguagem) venha recobrir o real (o corpo). Para que um sujeito do desejo possa emergir, falando em nome próprio, é necessário que haja sua inscrição no campo da linguagem, ou seja na ordem simbólica, possibilitando-lhe o ingresso em determinada história, no interior de uma cultura.

Mesmo antes do nascimento, a estruturação de uma criança já vem sendo concebida por meio das diversas antecipações feitas por seus pais. Um lugar social e sexual é antecipado a esse bebê mesmo que não exista a possibilidade de ele poder exercer, por questões próprias da infância. Segundo Pinho (2001, p. 185) “É esta realidade fantasmática que é colocada em cena com os objetivos da realidade, a partir do brincar”.

Assim, quando pensamos por exemplo, no caso do neto observado por Freud e no fato de o menino de um ano e meio somente proferir poucas palavras, é possível presumir que as crianças, muitas vezes, não possuem um domínio de linguagem capaz de propagar as imensuráveis minúcias encenadas na brincadeira.

Estas minúcias se constituem como ricas ferramentas capazes de fornecer subsídios para tentar compreender inclusive as emoções que estão emergindo no ato de brincar. Nesse sentido, Alencar (2011, p. 47) corrobora afirmando que:

Brincar é coisa séria! [...] Ele é a forma pela qual a criança se expressa na infância, momento no qual dedica-se ao faz-de-conta, a se experimentar em diferentes papéis, momento em que pode assumir uma postura ativa na compreensão do que acontece ao seu redor e muitas vezes elaborar conflitos psíquicos. Nas brincadeiras, fica evidente tanto o que vai bem no desenvolvimento de uma criança quanto o que é perturbador, de maneira que o brincar pode ser o fio condutor para reconhecer o desenvolvimento saudável e também um excelente meio para se identificarem sinais de sofrimento no bebê e na criança. Ocupando um lugar privilegiado na infância, ele merece toda nossa atenção.

Assim, torna-se evidente a importância dessa atividade universal que perpassa todo o período da infância e que serve também como forma de expressão de fantasias e elaboração de conflitos e angústias.

Mediante o exposto, pode-se evidenciar que por meio do brincar é possível constatar a articulação entre os campos real, simbólico e imaginário. Pois durante o ato de brincar a criança reproduz o que vive, simbolizando por meio do brinquedo suas emoções e experiências. Nesse sentido, Pinho (2001, p. 28) consolida afirmando que “o pequeno sujeito vai brincar de ser tudo aquilo que ainda não é possível ser de verdade”.

Evidencia-se assim a importância que o ato de brincar assume na constituição do sujeito, especialmente nos casos das crianças que apresentam entraves na constituição psíquica, a qual ele não se estrutura de forma satisfatória.

Nesses casos, muitas vezes existe a necessidade de uma mediação, para que a criança possa aprender a brincar, se expressar, lidar com suas emoções. Tendo em vista tamanha importância, é possível auferirmos que o brincar deve também ser elencado como prática pedagógica, pois por meio dele a criança se desenvolve, constrói seu simbólico, se expressa e aprende.

8. INSTRUMENTOS DE DETECÇÃO PRECOCE DE TRANSTORNOS PSÍQUICOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Tendo em vista as questões referentes à importância que o ato de brincar assume no processo de constituição subjetiva da criança, é fundamental discorrer a respeito da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDIs), bem como sobre a Avaliação Psicanalítica aos três anos (AP3).

Será abordado aqui primeiramente, as elucidações acerca dos IRDIs, levando em consideração que estes são os indicadores aportados pela psicanálise para serem aplicados no âmbito da saúde mental infantil.

O uso da teoria psicanalítica neste contexto se justifica por esta proporcionar um amplo domínio sobre o que tangencia a constituição do sujeito, e por proporcionar dispositivos técnicos e modelos de intervenção que possibilitam o alcance de uma melhor qualidade de vida.

Em muitos países os distúrbios do desenvolvimento e os transtornos mentais da infância têm suas prevalências desconhecidas. Porém, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), estes são bastante comuns entre crianças e adolescentes, entretanto não recebem atenção necessária no que concerne ao diagnóstico nem tampouco ao tratamento.

Segundo Kupfer et.al (2009, p.06)

(...) os transtornos na infância não são irrelevantes, mas recebem pouca atenção das políticas públicas, o que deixa um grande número de crianças sem assistência adequada. Temos outro agravante no escasso registro de detecção precoce desses transtornos: embora exista um consenso que é mais eficaz o tratamento quanto mais cedo se produz a abordagem terapêutica, são raros os lugares onde a clínica preventiva desses problemas conta com instrumentos e recursos humanos adequados para uma detecção e uma intervenção terapêutica específica precoce.

Torna-se perceptível, assim, a necessidade de instrumentos apropriados para que riscos de transtornos mentais e distúrbios do desenvolvimento, possam ser constatados ainda na primeira infância. A maior parte das escalas e medidas, adotadas em nosso país, para a avaliação do desenvolvimento infantil, desconsideram as operações vinculadas ao processo de subjetivação, priorizando a medição de condutas e comportamentos.

Um dos principais instrumentos empregados por profissionais da saúde pública, para acompanhar e detectar possíveis problemas referentes ao desenvolvimento infantil é a “*Ficha de Avaliação do Desenvolvimento do Ministério da Saúde*”. Esta, até o ano 2001, buscava investigar o desenvolvimento da criança em três ângulos, a saber: grosso motor, psicomotor e adaptativo-social. (MARIOTTO, 2009)

A pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), apresenta-se como um instrumento de detecção precoce de transtornos psíquicos do desenvolvimento infantil.

Desenvolvida entre os anos 2000 e 2008, foi alicerçada na teoria psicanalítica e desenvolvida no intuito de levantar e fundamentar questões acerca da constituição psíquica de crianças de 0 a 18 meses.

Para aplicação da pesquisa, conforme Mariotto (2009, p. 96):

(...) construiu-se o Protocolo de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil - o IRDI – a ser aplicado pelos pediatras selecionados e capacitados para tal fim. Esse protocolo foi inicialmente composto por 31 indicadores clínicos observáveis em crianças de até 18 meses (...).

Kupfer, Bernardino e Yamashita (2018, p. 70) acrescentam afirmando que o protocolo IRDI foi criado “na tentativa de propor respostas ao urgente problema de realizar tanto a prevenção como a promoção de saúde mental no Brasil” e validado “como instrumento de valor preditivo de risco psíquico para o desenvolvimento infantil.”

A construção e validação do IRDI e os avanços teóricos auferidos pelo Grupo Nacional de Pesquisa (GNP),² possibilitaram melhorias na já citada, “*Ficha de Avaliação do Desenvolvimento do Ministério da Saúde*”. A qual, após ser revista e

² GNP Grupo de experts convidados pela Profa. Dra. Maria Cristina Kupfer, do IPUSP, para construir o protocolo de indicadores e conduzir a pesquisa multicêntrica em diversos centros. O grupo foi constituído pela Profa. Dra. Leda M. Fischer Bernardino, da PUC de Curitiba; Paula Rocha Elizabeth Cavalcante, do CPPL de Recife; Domingos Paulo Infante, Lina G. Martins de Oliveira e Maria Cecília Casagrande de São Paulo; Daniele Wanderley, de Salvador; Profa. Lea M. Sales da Universidade Federal do Pará; Profa. Regina M. R. Stellin, da UNIFOR de Fortaleza; Flávia Dutra, de Brasília; Prof. Dr. Otávio de Souza, do Rio de Janeiro; Sílvia Molina, de Porto Alegre, com coordenação técnica de Maria Eugênia Pesaro, coordenação científica do Dr. Alfredo Jerusalinsky e coordenação científica de Maria Cristina M. Kupfer. A pesquisa teve financiamento do Ministério da Saúde, da FAPESP e do CNPq. (KUPFER; BERNARDINO; YAMASHITA, 2018, p 71)

ampliada, além dos pontos de desenvolvimento já existentes maturativo, motor e social, foi adicionado o indicador psíquico.

Sob a perspectiva de que na infância o psiquismo e as funções mentais encontram-se em construção, a pesquisa Multicêntrica, teve como principal objetivo, a validação de indicadores de risco psíquico e de desenvolvimento em crianças desde o nascimento até os 18 meses de idade. Além disso, objetivou que pediatras e outros profissionais ligados a saúde pudessem buscar aperfeiçoamentos para atuarem também como agentes de detecção e prevenção.

Neste sentido, Mariotto (2009, p. 96): complementa explanando que:

Considerando que as bases da saúde mental se estabelecem nos primeiros anos de vida e que estão intimamente relacionadas com os laços afetivos, simbólico e corporal estabelecidos no par mãe e bebê, entende-se que as falhas nesse processo de subjetivação permitem o surgimento de transtornos psíquicos que podem interferir tanto na inserção deste ser na cultura quanto na montagem de sua realidade psíquica.

Torna-se importante rememorarmos que, em casos onde não há a existência de patologias, o sistema nervoso central possui um extenso período de neuroplasticidade. Esta consiste na capacidade de adaptar-se e moldar-se estrutural e funcionalmente durante o desenvolvimento neuronal e quando exposto a novas experiências.

Sendo assim, é possível inferir que costumes do grupo social ou cultura onde a criança esteja inserida, bem como os meios e valores ofertados pelos pais ou cuidadores, configuram-se como matrizes a serem inscritas no psiquismo do sujeito.

Tais afirmações permitem pontuar a relevância de se detectar precocemente sinais de risco em crianças pequenas. Pois nessa fase do desenvolvimento infantil, a neuroplasticidade, por encontrar-se em um estado de grande permeabilidade, pode contribuir positivamente.

Depois de ser amplamente utilizado por psicólogos, pesquisadores e profissionais da saúde, resultar em artigos científicos, dissertações teses e livros, o valor do instrumento IRDI passa a ser pensado no âmbito das creches.

A participação da escola na vida da criança se dá cada vez mais precocemente fazendo com que os pequenos sejam inseridos no universo social ainda muito cedo. Esse fator faz com que a vida em família, deixe de ser o único

espaço encarregado de propiciar a constituição psíquica dos bebês, e extrai também do âmbito familiar a prerrogativa de ser matriz no estabelecimento de laços.

Essas transformações sociais, além de trazerem mudanças na vida dos pequenos e de suas famílias, requerem das pessoas que os recebem, acolhem, cuidam e educam uma nova atribuição. No contexto atual, os cuidadores exercem o papel de participantes no processo de subjetivação das crianças. (MARIOTTO,2009)

Ao percebermos a importância da detecção de riscos acontecer no início da vida do bebê, e da precocidade em que se dá a inserção escolar das crianças, é importante que possamos pensar no tanto que a figura do educador pode servir como colaboradora em tal processo. Pois, de acordo com Mariotto (2009, p.12) “educar é criar as condições para o surgimento de um sujeito”.

Em 2012, então, o Instrumento IRDI, deixa de existir somente no âmbito da saúde, e entra no campo da educação com o intuito de segundo Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014, p. 10) “investigar os meios de levar os professores de educação infantil a se tornarem auxiliares na promoção de saúde mental de crianças a partir da psicanálise desde a primeira infância”. Para isso o alvo da pesquisa foi conforme Kupfer, Bernardino e Mariotto (2014, p. 10):

(...) testar uma metodologia de formação e de acompanhamento em serviço das professoras de educação infantil baseado no instrumento IRDI, buscando investigar se uso da metodologia no âmbito da educação infantil contribui para a diminuição da incidência de problemas de desenvolvimento psíquico ulteriores

Assim sendo a seguir discorrer-se-á mais detalhadamente, sobre a aplicação da pesquisa no contexto das creches, bem como, acerca dos resultados auferidos a partir dela.

8.1 A metodologia IRDI nas creches

As pesquisas “Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise” e “Tratar e educar em tempos de autismo” foram realizadas, num período entre os anos 2012 e 2017. As duas pesquisas tiveram como objetivo, segundo Kupfer, Bernardino e Yamashita (2018, p. 72) “avaliar o uso da metodologia IRDI como instrumento de promoção de saúde mental de crianças em instituições de educação infantil”

Depois de terem participado de uma formação de professores, embasada na metodologia IRDI, e estruturada por meio de discussões a respeito dos bebês e os indicadores de risco. Tais tensionamentos possibilitaram aos profissionais desenvolver um olhar atento, tanto para os casos em que os indicadores estavam ausentes, quanto para aqueles em que os indicadores, inicialmente ausentes, se fizeram presentes a posteriori. Os profissionais foram acompanhados semanalmente, por um período de nove meses, e no final responderam a um questionário, a fim de verificar a eficácia da assimilação dos princípios do IRDI.

A validação da metodologia que abrangeu 364 crianças em 26 creches de São Paulo e Curitiba, além de 107 professores, ocorreu por meio da comparação de indicadores selecionados com os resultados da AP3 adaptada ao ambiente da educação infantil.

Os resultados da pesquisa apontaram para um efeito preventivo na possibilidade de as crianças apresentarem tanto problemas de desenvolvimento, quanto entraves para a constituição psíquica.

Outra questão que emergiu durante os resultados, no que tange a organização do psiquismo do bebê e da criança pequena, foi a importância do brincar e da fantasia. Neste sentido Kupfer, Bernardino e Yamashita (2018, p.80) reforçam afirmando que:

A constituição do brincar e da fantasia é um importante organizador da relação do bebê e da criança pequena com o seu mundo externo. Esse resultado da pesquisa nos permite propor como efeito da formação em serviço dos professores um maior direcionamento do olhar e das ações destes para desenvolver atividades lúdicas e prazerosas de modo a promover um brincar e um uso da fantasia no cotidiano das creches, propiciando às crianças aos seus cuidados mais recursos psíquicos para suas relações intrapsíquicas e interpessoais.

O brincar foi evidenciado nos resultados como central para todas as áreas evolutivas da criança, alertando também para que os profissionais da educação não direcionem suas práticas de modo a “pedagogizar” a primeira infância.

Com base nos resultados desta desenvolveu-se, em 2012, a Avaliação Psicanalítica aos 03 anos (AP3). O objetivo central da AP3 foi o de elucidar que com o uso do instrumento IRDI, é possível obtermos uma diminuição da incidência de

transtornos do desenvolvimento aos três anos de idade. Sobre esta, discorrer-se-á mais detalhadamente a seguir.

8.2 Avaliação psicanalítica aos 03 anos

Após dissertar acerca da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento, torna-se necessário abordar a Avaliação Psicanalítica aos 03 anos (AP3).

Esta tem como objetivo central a validação dos indicadores clínicos de risco psíquico e de desenvolvimento (IRDIs) em crianças desde o nascimento até os 18 meses. É essencialmente nessa fase da vida da criança, que se dá a formação das funções psíquicas.

Sendo assim, o meio em que a criança está inserida, e também no convívio com pais e/ou cuidadores, assume grande importância uma vez que estes terão condições de efetuar as operações necessárias para que se perpetuem matrizes que irão estruturar pensamentos e comportamentos do ser em formação. Estas operações são segundo Jerusalinsky (2008, p.117):

[...] dirigidas a transformar o espontâneo funcionamento neurobiológico – caracterizado por automatismos e repetições determinado por mecanismos neurofisiológicos básicos – para colocá-lo a serviço da estrutura de significações que caracterizam a inserção do indivíduo humano na civilização e, portanto, sua constituição como sujeito. Na medida em que tais mecanismos neurobiológicos naturalmente tendem à constância – o que implica uma predisposição para repetições idênticas – é necessário um trabalho do Outro, que atua em torno da criança e com ela, para transformar essa atividade basal na singularidade polimorfa e polissêmica que caracteriza a articulação do sujeito individual no âmbito coletivo.

Ainda segundo o autor, para que essas operações tenham resultados e/ou andamentos positivos, é preciso considerar a disponibilidade ou permeabilidade da criança para acolher os direcionamentos dados pelos pais ou pelos cuidadores a essas atividades formadoras.

Segundo Bernardino:

A AP3 foi um dos instrumentos da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil, o protocolo IRDI foi aplicado por pediatras e a AP3 foi aplicada por psicanalistas. Posteriormente, as pesquisadoras realizaram pesquisas usando o IRDI e a AP3 em Educação Infantil; desta experiência originou-se a pesquisa

“Metodologia IRDI nas Creches”, uma formação em serviço de professores da Educação Infantil. Na segunda fase desta pesquisa realizou-se a aplicação da AP3 adaptada à educação.

Para a realização da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil, foram utilizados dois protocolos: o primeiro foi o já percorrido anteriormente, Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), e o segundo, a Avaliação Psicanalítica aos 3 anos, aplicada por psicanalistas.

Para a realização da AP3 avaliou-se um grupo controle composto por 280 crianças e uma amostra parcial das crianças que foram submetidas ao protocolo IRDI. Por meio desta pesquisa validou-se indicadores referentes a problemas do desenvolvimento bem como a processos de estruturação subjetiva.

A AP3, dá-se então em continuidade a Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento, devendo ser aplicada em crianças com três anos completos e que já foram submetidas ao instrumento IRDI.

Trata-se de um instrumento composto por eixos que segundo Jerusalinsky (2008, p. 118) foram “escolhidos e organizados de acordo com as operações formadoras fundamentais do psiquismo da criança”.

O instrumento possibilita registrar se a constituição psíquica da criança avaliada, encontra-se em andamento ou em risco. Kupfer, Bernardino e Yamashita (2018, p. 73) complementam afirmando que o instrumento possibilita:

Identificar se a criança está apresentando dificuldades de desenvolvimento e/ou riscos para a constituição subjetiva, estes últimos evidenciados pela presença de sintomas clínicos conclusivos que estão relacionados a problemas na constituição do psiquismo e apontam para uma evolução em direção às psicopatologias graves da infância.

A AP3, é subdividida em duas etapas, sendo a primeira uma entrevista realizada com os pais e a criança, e a segunda uma entrevista com a criança em uma situação ou momento lúdico. O roteiro desta avaliação abrange quatro eixos, a saber:

1. O brincar e fantasia;
2. O corpo e sua imagem;
3. Manifestação diante das normas e posição frente a lei;
4. Fala e posição na linguagem.

Como já mencionado anteriormente, a presente pesquisa objetiva: compreender de que forma o brincar é articulado nas propostas pedagógicas às crianças com autismo na Educação Infantil.

Assim, mesmo considerando os demais eixos de igual importância, este trabalho enfatiza o ato de brincar, pois conforme Kupfer, Bernardino e Yamashita (2018, p.80) “desde os primeiros textos psicanalíticos muitos teóricos afirmam a conexão entre o brincar, a fantasia, e as possibilidades que esses recursos oferecem às crianças”.

Considerando o conceito de prática pedagógica, o qual Franco (2012, p. 173) define como “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”.

Pensando na afirmativa de Sibemberg (2016, p.42) na qual “a síndrome do autismo infantil é caracterizada pela falta de referentes imaginários e simbólicos”, ou dizendo de outra forma, no autismo o imaginário e o simbólico são áreas que não se estruturaram de forma compensatória, Lajonquière (2006, p.96) pontua que “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo”. Salienta-se que se trata aqui não do educar convencional, mas do educar que proporcione ao sujeito se constituir, que possibilite a ele advir, dizer-se. A educação de que se trata aqui é a educação constituinte, formadora do sujeito, a que permite a ele se expressar, poder ser ele mesmo, não se trata de um modelo educacional que venha propiciar ao sujeito automatismos e treinamentos.

Assim, tendo em vista a complexidade do conceito de educar, o qual propicia à criança um lugar de enunciação, uma possibilidade de expressão. Estando o autismo caracterizado pela falta de referentes simbólicos, é possível afirmar que o brincar, por ser constitutivo do sujeito, deve ser eleito como um recurso a ser inserido no conjunto de práticas pedagógicas para a viabilização da educação. A articulação entre o brincar e educação possibilitarão a retomada ao desenvolvimento da criança com autismo.

Estando posto o referencial teórico segue-se para a metodologia, a qual apresenta o método e os caminhos percorridos, para se alcançar um determinado fim.

9. ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar, discutir e analisar os dados. Para Franco (2005, p.16) a análise de dados:

(...) requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado. O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim toda a análise de conteúdo; implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas devem obrigatoriamente ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.

De acordo com Franco (2005), para que a análise dos dados da presente pesquisa pudesse adquirir uma relevância teórica de maior valor, esta foi estruturada tendo como base, para relações e comparações, os conceitos de diversos autores, alguns deles já alicerçaram o referencial teórico desta e outros poderão aparecer pela primeira vez no decorrer da discussão.

O ato de brincar é a essência da infância, daí a necessidade de atribuir a ele um especial valor e espaço, no processo de aprendizagem da educação infantil. Se este estiver inserido nos planejamentos pedagógicos, o educador estará proporcionando às pequenas crianças aprendizagens mais adequadas e prazerosas.

Nos planos de aula disponibilizados pela escola em questão o brincar aparece, porém de forma pouco consistente, não há atividades alicerçadas no brincar simbólico das crianças, ou seja, este não é planejado como um recurso pedagógico. Dessa forma, foi possível realizar a análise somente a partir dos pareceres pedagógicos, pelo fato de nestes documentos o brincar estar contemplado de forma mais contundente.

Assim, ao analisar os pareceres pedagógicos, elaborou-se três unidades de análise, sendo elas: a constituição do brincar, a constituição da imagem corporal e a importância da intervenção pedagógica. No interior delas os dados coletados foram analisados individual e coletivamente realizando-se comparações diversas, sempre alicerçadas em referenciais teóricos e atravessadas pela percepção e sensibilidade da pesquisadora.

9.1 A constituição do brincar

Conforme vimos no referencial teórico da presente pesquisa, a criança por meio da simbolização estabelecida no ato brincar, exterioriza inúmeros aspectos, inclusive emocionais, de si mesma e, assim, vai conseguindo elaborar suas primeiras experiências. O brincar perpassa todos os tempos da infância, em todos os lugares do mundo. Cruza passados, presentes e futuros e ao mesmo tempo que é marcado pela continuidade, é também pela mudança.

O brincar é constitutivo do sujeito, sem ele a criança se cala, desta forma podemos tê-lo, também, como um indicador do processo de maturação, tanto nos aspectos sociais e culturais quanto nos emocionais e afetivos.

Assim, quando constatamos uma forma particular de manipular os brinquedos ou de desenvolver o brincar, os quais algumas vezes se apresentam sem intencionalidade, é possível pensarmos em entraves estruturais da constituição psíquica. Dessa forma, o brincar aparece novamente como um indicador do desenvolvimento infantil.

A partir deste ponto da escrita, começam a ser apresentados alguns excertos retirados dos pareceres pedagógicos analisados, os trechos foram transpostos tal qual constam nos pareceres e serão discutidos no decorrer do texto.

Estamos desenvolvendo o Projeto “Queremos brincar”, que construímos a partir das necessidades e vontades da turma, através dele estamos almejando o alcance da autonomia de cada criança, da responsabilidade, do cuidado com o outro, o respeito a sua individualidade e com o coletivo, perceber, assimilar e seguir regras e combinados, desenvolver atenção e concentração. Estamos em busca da participação efetiva do Pedro no projeto.

Criança: Pedro parecer descritivo – 1º semestre de 2019.

No excerto apresentado, o qual traz o projeto “Queremos Brincar”, construído a partir das necessidades e vontades da turma, é possível evidenciar a perspectiva dos docentes em torno do brincar, com relação a vários aspectos do desenvolvimento infantil. Por meio dele, os professores esperam alcançar a autonomia das crianças, bem como a responsabilidade, o respeito da sua individualidade e a do colega, o cuidado com o outro, os limites impostos em regras e combinados e o desenvolvimento da atenção e da concentração das crianças.

Na escola a criança tem a oportunidade de se desenvolver, de estar com seus pares, para Winnicott (1975, p.63): “o brincar conduz aos relacionamentos grupais”, dessa forma, o ambiente escolar propicia à criança aprender, socializar, respeitar a si e ao outro, desenvolvendo noções de limites e de leis.

A condução do brincar aos relacionamentos grupais, fica perceptível nos fragmentos que seguem. Em todos eles pode-se evidenciar uma interação com os colegas por meio do brincar.

Erick é uma criança que demonstra gostar de interagir com os colegas o tempo todo, pois raramente brinca sozinho. Quando chega na escola coloca seus pertences no seu nome, e já vai procurando algo e alguém para interagir, nestes momentos procurou interagir com vários colegas, variando bastante suas parcerias, como também fazendo novas amizades com colegas que não eram do ano anterior.

Criança: Erick; parecer da educação infantil e do atendimento educacional especializado; 1º semestre de 2019.

Explorou com entusiasmo os jogos e brincadeiras de forma geral, já conseguindo quantificar oralmente, quantidades pequenas, faz seriação dos objetos agrupando-os e ordenando-os, de acordo com algum atributo, como forma, tamanho, cores. Nas brincadeiras, jogos e interações faz uso da linguagem matemática para comunicar-se com os demais como, por exemplo, quero mais tantas cartinhas, mais outro livro, você pegou mais que eu, eu tenho menos.

Criança: Erick; parecer da educação infantil e do atendimento educacional especializado; 1º semestre de 2019.

Por suas investidas nas interações serem mais enérgicas, quase sempre brinca na presença dos colegas, contudo, não se atenta muito em nenhum objeto. Brinca bastante na frente do espelho, deitado no chão, e fazendo sons fortes geralmente o tempo todo.

Criança: Pedro parecer descritivo – 1º semestre de 2019.

Porém nos excertos apresentados a seguir, essa interação parece um pouco mais fragilizada:

Carlos adaptou-se muito bem ao Pré B, vem construindo suas relações a partir de trocas. Somente relaciona-se com alguns colegas, os quais possui mais afinidade, porém na maior parte do tempo brinca sozinho.

Criança: Carlos parecer descritivo – 1º semestre de 2019.

Adora a pracinha, corre muito pelo espaço, relaciona-se pouquíssimo de forma amigável, é o espaço que ele pede para ir todos os dias várias vezes, mas onde acontecem seus maiores conflitos. Geralmente agride crianças de turmas diversas, chora bastante não conseguindo nenhuma das orientações e combinados. Com todas as explicações e conversas com ele, estamos percebendo uma melhora de suas atitudes em momentos isolados.

Criança: Pedro parecer descritivo – 1º semestre de 2019.

Como já foi visto anteriormente, no capítulo 2.5 desta, a falha no autismo também está no reconhecimento, ele ainda não se reconhece, não tem sua imagem corporal constituída e unificada, então também não reconhece o outro, manifestando resistência em construir laços, apresentando assim, dificuldades em estar com esse outro.

Para Rahme (1997, p.46,47):

o autista neutraliza ativamente o encontro com o semelhante (outro), evitando-o e esquivando-se dele, este comparece para o autista. Por vezes o outro é imaginarizado como massa indeterminada e anônima, brutal e perigosa

Nesse contexto, é pertinente que se pense na importância das relações fraternas, na intimidade que uma criança tem com a outra, no desejo que apresentam de enlaçar-se. Tais constatações nos remetem ao brincar, pois por meio dele uma criança enlaça a outra. No ato de brincar com o coleguinha há um endereçamento, um espelhamento, uma espera de resposta, uma busca de interação.

Assim, reafirma-se a importância de a criança estar na escola, pois segundo Pinto (2017, p.112) “a escola é por definição espaço de convívio coletivo, lugar de circulação social da infância, por excelência.” Como vimos, o ambiente escolar propicia o laço social, pois estar entre pares permite a criança estar com sujeitos que dividem com ela uma mesma posição, a qual o adulto não ocupa mais.

Outro ponto de importante reflexão no processo de interação da criança por meio do brincar, é que o educador possa servir também como mediador, o professor, bem como a gestão pedagógica da escola, apresenta um papel essencial no desenvolvimento infantil.

No caso do autismo há uma linha tênue entre o educar e o tratar, nesse sentido, Kupfer (2000, p. 83) corrobora nos apresentando o conceito de Educação Terapêutica:

(...) um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa a retomada do desenvolvimento global de crianças e adolescentes com transtornos do desenvolvimento ou a retomada da estruturação psíquica interrompida ou ainda, a sustentação de um mínimo sujeito que uma criança possa ter construído

Dessa forma, a Educação Terapêutica torna-se grande aliada na inclusão e interação de crianças com autismo, pois possibilita pensar em práticas inclusivas que considerem o sujeito em suas especificidades e não somente por seus automatismos, dando-lhe suporte para que possa voltar a se desenvolver ou resgatar o que supostamente foi perdido.

Na pracinha, sua brincadeira preferida é correr, passa o tempo todo de um lado para o outro, demonstrando perceber tudo que está acontecendo ao seu redor, mesmo olhando para o chão.
Criança: Antônia parecer descritivo – 1º semestre de 2019.

A respeito do último trecho apresentado, pode-se pensar na necessidade de o professor desenvolver uma prática inclusiva, que possa dar sentido a ação da criança de correr de um lado para o outro, faz-se necessário simbolizar essa corrida enlaçando outros colegas, criando uma brincadeira, um circuito psicomotor, significando o que a criança traz.

Depois de exposta a importância do brincar para que a criança se constitua como sujeito, há necessidade dela frequentar uma escola para usufruir do convívio com seus pares e assim construir laços. A seguir será apresentada a segunda unidade de análise, constituição da imagem corporal, e posterior a esta discorrer-se-á mais detalhadamente sobre o professor e a relevância de suas intervenções.

9.2 A constituição da imagem corporal

A imagem corporal começa se constituir a partir das trocas entre mãe e bebê ainda nos primeiros meses de vida. Ao passo que a mãe nomeia o corpo da criança,

insere-a na linguagem e subjetiva seu corpo, a imagem corporal dessa criança começa então a ser constituída.

É importante que se faça a distinção entre esquema corporal e imagem corporal. Esquema corporal é o que nos configura como espécie humana, independente do lugar ou época em que estejamos ele é o mesmo para todos os indivíduos. E depende da integridade do organismo, pois conforme Dolto (1992, p. 11) “é frequente que o esquema corporal enfermo e uma imagem sã do corpo coabitem o mesmo sujeito”.

A imagem do corpo é específica de cada um, está atrelada ao sujeito e a sua história. É uma sinopse das experiências emocionais de cada indivíduo.

Segundo Dolto (1992, p.15):

É graças a nossa imagem do corpo sustentada por – e que se cruza com – nosso esquema corporal que podemos entrar em comunicação com outrem. Todo o contato com o outro seja de comunicação ou para evitá-lo é submetido pela imagem do corpo; pois é na imagem do corpo, suporte do narcisismo, que o tempo se cruza com o espaço, e que o passado inconsciente ressoa na relação do presente.

No autismo, considerando a dificuldade em estabelecer laços com o Outro, a construção da imagem corporal encontra entraves. Dessa forma, é frequente encontrarmos crianças com autismo que não possuem uma imagem corporal unificada, este corpo então está propenso/vulnerável ao surgimento de estereotípias. Pois de acordo com Bernardino (2006 p.30), “esta imagem que tomamos como nossa, que nos unifica, dá forma ao nosso corpo, consistência a nossa existência”.

Sendo assim, é possível inferir que a presença das estereotípias em casos de autismo, esteja associada a uma imagem corporal não constituída ou unificada. E, muitas vezes, é por meio dela que a criança encontra uma maneira para atenuar suas demandas.

É por meio da relação com o Outro que a criança se constitui como sujeito desejante. A mediação do outro se faz necessária para que essa constituição aconteça e a partir disto o sujeito possa interagir com o outro e com o mundo. Nesse sentido Levin (2001, p.106) afirma que:

A imagem do corpo transforma-se em operador que funda e institui as peripécias e a estruturação subjetiva da criança. Um exemplo claro desta

afirmação é que se a criança não tiver configurado a sua imagem corporal, não poderá brincar. Isto porque, para conseguir estruturar um espaço de ficção onde encenar as suas representações, a criança precisa apoiar-se numa imagem a partir da qual possa desdobrar-se e desconhecer-se, para brincar do que não é, por exemplo, “de ser papai, ser mamãe, ser adulto, ser médico...”.

Desta forma, é possível perceber a importância que a imagem corporal unificada tem para a constituição do sujeito e a maneira como está diretamente atrelada ao brincar. Brincando a criança compõe a sua imagem corporal, a qual também é composta por meio do brincar. Uma é intrínseca a outra.

No trecho que segue é possível notar que Erick, demonstra interesse pelas aulas de psicomotricidade, o que certamente veio a contribuir para o desenvolvimento de sua coordenação motora ampla.

Tem explorado os ambientes na escola, com muita alegria, entusiasmo e satisfação. Nestas atividades sejam elas dirigidas ou livres, nota-se que apresenta uma boa dinâmica do movimento de sua coordenação motora ampla. Mostrou interesse pelas aulas de psicomotricidade e brincadeiras, jogos cantados, participando com alegria.

Criança: Erick; parecer da educação infantil e do atendimento educacional especializado; 1º semestre de 2019.

Nos fragmentos seguintes foi possível constatar uma certa simpatia por parte das crianças para atividades com o corpo, bem como alguns benefícios adquiridos por meio do desenvolvimento de tais práticas.

Nas atividades de informática manteve-se atento e curioso, demonstrando boa motricidade na coordenação do mouse, como nos jogos que foram propostos.

Criança: Erick; parecer da educação infantil e do atendimento educacional especializado; 1º semestre de 2019.

Controla gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando suas habilidades motoras a cada dia, gosta de correr, pular e vem explorando ao máximo as potencialidades do próprio corpo.

Criança: Carlos; parecer descritivo 1º semestre de 2019.

Prefere brincadeiras e objetos que façam barulho, canções, e brincadeiras de movimento corporal. Atividades gráficas, de motricidade fina, que exijam maior concentração, entendimento e autonomia para serem realizadas individualmente, não demonstra interesse e não as desenvolve quase nunca.

Criança: Pedro parecer descritivo 1º semestre de 2019.

Vitória possui um bom desenvolvimento psicomotor, é bastante ativa aprecia os momentos da pracinha, corre, gosta de mexer nas plantinhas, sobe e desce o escorregador e vai no balanço.

Criança: Vitória; parecer descritivo 1º semestre de 2019.

O evento psicomotor é composto por três dimensões, são elas instrumental, cognitiva, as quais são observáveis, avaliáveis mensuráveis e testáveis. As estas, soma-se ainda a dimensão tônico emocional. Esta é também da ordem da consciência.

Nesse sentido Levin (1995 p. 48) corrobora afirmando que:

A psicomotricidade como a mesma palavra indica: psico-motricidade, situa-se numa ponte entre uma estrutura psíquica (psi) e uma estrutura neuro motora, como articulação, constituindo sua própria estrutura que é efeito e consequência desta articulação, e, para sermos mais precisos, constitui-se com passagem entre uma e outra estrutura.

Assim, entende-se a psicomotricidade como a integração entre o motor e o psíquico possibilitando ao corpo gerar movimentos, gestos, tonicidade, espaços, posturas, bem como manifestar emoções e frustrações

O próximo fragmento também faz referência à Erick:

Em seus desenhos, quando solicitado (pois esta não é uma das suas atividades preferidas), já está conseguindo fazer a figura humana com mais realidade, aos poucos está sendo trabalhado junto a ele para dar mais riqueza de detalhes bem como variar o uso de cores em sua representação.

Criança: Erick; parecer da educação infantil e do atendimento educacional especializado; 1º semestre de 2019.

Neste, é possível verificar a dificuldade em representar a figura humana. Segundo Dolto (2008, p.30):

O desenho é uma estrutura do corpo que a criança projeta e com a qual articula sua relação com o mundo. Quero dizer que através do desenho a criança espaço-temporaliza sua relação com o mundo. Um desenho é mais que o equivalente de um sonho é em si mesmo um sonho ou, caso prefira, uma fantasia viva.

Dessa forma, é importante que no âmbito escolar, pensar nas possíveis perturbações psicomotoras apresentadas pelo sujeito, seja por meio do brincar, seja

por meio do desenho. É importante que o professor esteja atento a estas questões e que possa ajudar a criança a desenvolvê-las.

No que tange à psicomotricidade, é relevante que o profissional perceba esta como aliada, pois quando ela é prazerosa à criança, como citado em alguns dos trechos coletados, é possível partir dela para se alcançar outros objetivos.

Pois para Le Boulch (1982, p. 24):

(...) a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária, ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas.

Assim, é possível encerrar essa unidade de análise, afirmando a importância da educação psicomotora para o desenvolvimento de várias áreas do desenvolvimento infantil. Estando esta não só atrelada a prevenção, mas a detecção de possíveis entraves e retomada da constituição do sujeito.

A educação infantil propicia avanços no desenvolvimento global, assim é fundamental que os profissionais atuantes neste âmbito possam eleger a educação psicomotora como colaboradora no processo maturativo e psicoafetivo da criança.

9.3 A importância da intervenção pedagógica

Revisitando o conceito de Educação Terapêutica, já apresentado na primeira unidade de análise da presente pesquisa, o qual é definido por Kupfer (2000, p. 83) como

(...) um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa a retomada do desenvolvimento global de crianças e adolescentes com transtornos do desenvolvimento ou a retomada da estruturação psíquica interrompida ou ainda, a sustentação de um mínimo sujeito que uma criança possa ter construído

Neste tópico analisar-se-á a importância da intervenção do professor, na retomada da estruturação psíquica da criança com entraves estruturais.

Neste momento é importante levarmos em consideração a escola como um todo, para depois adentrarmos na ação individualizada do professor. É necessário

pontuarmos que a criança não é do professor, e sim da escola. O professor é a ancoragem do aluno, porém a escola precisa dar suporte ao docente, oferecendo flexibilização, no sentido de entender que algumas regras impostas pela gestão, não se podem fazer valer para todas as crianças, há de existir, de certa forma, uma elasticidade.

Segundo Kupfer et. al (2017, p.20) “há crianças que se autoexcluem, ou se autoisolam, por não participar da ordem simbólica, principal instrumento de inclusão da criança no mundo.” Assim, caberá também à escola oferecer estratégias que possibilitem enlaçar essa criança.

Isso posto, a seguir discute-se acerca dos excertos:

Quanto mais ricos forem os desafios proporcionados à Antônia maiores serão suas descobertas, suas aprendizagens, o fascínio do mundo ao seu redor, favorecendo assim o prazer e a felicidade de aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a ser.
Criança: Antônia, parecer descritivo 1º semestre de 2019.

O primeiro excerto apresentado nesta unidade, traz uma expectativa positiva da professora em relação a criança, evidenciando a importância de se apostar no sujeito, de acreditar que ele pode superar desafios maiores e aprender com eles. Conforme Kupfer et. al (2017, p. 29):

“a igualdade é o direito à diferença” [...] todas as crianças devem ir à escola, na qual são tratadas como iguais, para que a partir daí possam surgir as diferenças. É preciso construir no caso a caso, o percurso de cada criança em direção a conquista da igualdade escolar, caminho que poderá torná-la diferente das outras crianças na sua singularidade.

Antes de tudo, é preciso pontuar que todas as crianças merecem igualdade. Depois de a escola, que é o lugar social da criança, recebê-la e tratá-la com igualdade e respeito, surge então espaço para o advento das diferenças. Daí em diante é necessário que a gestão pedagógica da escola, como um todo, leve em consideração as singularidades e potencialidades de cada aluno-sujeito. Quando uma criança pertence a escola e é olhada por ela, passa a pertencer ao mundo.

Tal sentimento de pertencimento se manifesta no excerto a seguir:

Neste semestre Erick iniciou o ano mostrando ter domínio do ambiente, circulando pelo mesmo com autonomia. Manteve contato com a nova professora e o ambiente em um primeiro momento de modo tranquilo.

Criança: Erick; parecer da educação infantil e do atendimento educacional especializado; 1º semestre de 2019.

Este nos revela que Erick inicia o semestre mostrando ter domínio do ambiente, e circulando pelo mesmo com autonomia. Já os próximos trechos nos indicam uma necessidade de atenção mais individualizada.

Com o passar das semanas foi notado que Erick ficava mais agitado, com mais dificuldades de concentração, principalmente nos momentos como rodas de conversa, hora do conto, atividades mais dirigidas, precisando de atenção bem individualizada da professora para que participasse das mesmas, ou mesmo para que deixasse a professora prosseguisse com as atividades, o que foi motivo de várias interrupções para atendê-lo particularmente.

Criança: Erick; parecer da educação infantil e do atendimento educacional especializado; 1º semestre de 2019.

Participa das atividades de maneira geral, porém as mais dirigidas nega-se muitas vezes a fazê-las, mas se a professora ou a auxiliar sentarem ao seu lado, ou mesmo um colega que seja de seu agrado ele consegue permanecer na atividade até o final.

Criança: Erick; parecer da educação infantil e do atendimento educacional especializado; 1º semestre de 2019.

Está desenvolvendo sua concentração e ampliando aos poucos o tempo de realização das atividades. Em alguns momentos é necessário a intervenção da professora para chamá-lo a participar de determinadas atividades.

Criança: Carlos parecer descritivo – 1º semestre de 2019.

Pedro adaptou-se bem ao ano novo, a nova turma e as novas professoras. Entra sem muito objetivo, precisa ser estimulado para levar sua mochila até o lugar adequado, observa alguns segundos, não tendo uma periodicidade de atitudes, mas geralmente não se prende muito afetivamente com qualquer objeto ou atividade sem a intervenção e acompanhamento da professora.

Criança: Pedro parecer descritivo – 1º semestre de 2019.

Para Kupfer et. al (2017, p.25), “o professor é igualmente a figura sobre a qual poderá ancorar-se um aluno, quer para aprender, quer para encontrar um caminho de subjetivação.”

Evidencia-se assim, a necessidade de o professor dispensar essa atenção individual, acolher, amparar essa criança flexibilizando regras. Desta forma, estar-se-á ensinando, conduzindo a criança na construção de laços, propiciando vias para que o processo de subjetivação seja retomado.

A ação do educador em acolher e ser ancoragem do aluno está atravessada pelo seu desejo em relação a profissão que escolheu, este profissional precisará dispor não somente de estratégias pedagógicas, mas também de energia afetiva. Essa doação se resume no desejo do docente pelo aluno.

Kupfer et. al (2017, p. 28) reforça afirmando que:

O saber da Ciência é um saber que os professores efetivamente podem desconhecer. Existe, porém um outro tipo de saber que os professores desconhecem saber, mas sabem. Trata-se do saber inconsciente que, por ser inconsciente, é desconhecido. É um saber não sabido. [...] Este é o saber que comanda as relações de um professor com seu aluno. Ele está presente quando um professor consegue ensinar mais um aluno do que o outro, quando descobre uma palavra capaz de acalmar um aluno com problemas.

Tais afirmações levam a reflexão sobre o paradigma de que o profissional ao atuar na docência, não pode se ater somente a capacitações profissionais, é preciso atrelar a estas suas experiências, é necessário acionar este saber inconsciente, dispensar energia afetiva, conhecer a criança e considerar sua singularidade, não agir de forma automática ou mecânica.

Quando o professor exterioriza tal saber, e trata todas as crianças com igualdade, mas levando em consideração as particularidades de cada sujeito, dá a essa criança um lugar singular, estabelece com ela um laço.

O fragmento que segue, discorre sobre o fato da necessidade apresentada por Carlos em aprender a respeitar a vez dos demais, e da necessidade de mediação para tais momentos que o desafiam, levando-o a perder a paciência.

Nos momentos da rodinha e demais atividades em grupo, onde é convidado a contar suas novidades, está aprendendo a respeitar a vez dos demais, em alguns momentos não tem paciência, estamos mediando esses momentos que mais o desafiam.

Criança: Carlos parecer descritivo – 1º semestre de 2019.

Quando a escola toma a criança para si, quando discute sobre ela, possibilita a esta criança uma referência simbólica. Para Kupfer et. al (2017, p.26) “A escola é a extensão daquilo que a psicanálise chama de Lei do Pai”. A lei do pai é a lei que interdita, castra, coloca ordem no lugar do impulso.

Para esta interdição é fundamental pensarmos na possibilidade de impor autoridade de uma forma menos invasiva para a criança, especialmente para as crianças com entraves estruturais na constituição psíquica, por terem uma relação com a lei menos simbolizada.

A autoridade pode ser menos ameaçadora e invasiva para a criança, se ela perceber que o adulto também está submetido a uma lei, que também pode ser punido por alguém que ocupe um cargo superior.

É apaziguador para a criança, saber sobre isso, entender que o adulto também ocupa uma posição de falta, de respeito aos limites e que a lei serve para que as coisas aconteçam de forma organizada. Cabe ao docente tentar explicar, esclarecer tais questões de uma maneira que alcance o entendimento da pequena criança.

Está começando interagir de forma mais saudável com os colegas, com estímulo e orientações dos adultos da escola e da família, mas geralmente suas abordagens aos colegas são “desorganizadas”, sendo agressivas, dificultando suas interações com os colegas. É mais afetivo e acessível para relacionar-se com os adultos.

Criança: Pedro parecer descritivo – 1º semestre de 2019.

Relaciona-se e interage bem pouco com os colegas, não toma iniciativa para interações, em alguns momentos aceita alguma abordagem e em outros constrange-se para essas trocas. É bastante amorosa e acessível a adultos conhecidos, inclusive fala frase para expressar seu apreço.

Criança: Antônia, parecer descritivo 1º semestre de 2019.

Sobre os dois excertos apresentados acima, é possível pensar a partir da afirmativa de Kupfer et. al (2017, p.23) de que “o semelhante é essencial para definir uma imagem própria, para definir um valor narcísico para esta imagem e para ter acesso a um conhecimento sobre si.”

Estar com nosso semelhante, nos permite saber mais sobre nós mesmos, isso acontece também com as crianças. Este convívio permite ao sujeito se espelhar

e constatar diferenças e semelhanças, buscar uma posição, um lugar próprio, para só assim poder dizer de si, expressar-se.

Esta aproximação com o semelhante tem início em casa, com a família, irmãos, primos, sendo sustentada e orientada pelos pais, posteriormente terá seguimento na escola, com os colegas sob a orientação dos professores.

Para isso, o docente precisa além de considerar cada sujeito em sua singularidade e individualidade, como foi posto anteriormente, necessita desenvolver um olhar para a turma como um todo, criando estratégias de ação. Essas estratégias devem englobar a turma inteira, propiciando assim a construção de laços entre os semelhantes.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi compreender de que forma o brincar é articulado nas propostas pedagógicas às crianças com autismo na Educação Infantil.

Com a realização da pesquisa, foi possível concluir a importância de a gestão pedagógica da escola estar implicada em promover a aprendizagem e conseqüentemente a formação dos alunos. Entretanto, ficou claro também que é imprescindível que gestão e docentes estejam receptivos às diferenças, levando em consideração as singularidades dos sujeitos que formam a instituição escola.

No decorrer do estudo emergiram elementos para que se construíssem três unidades de análise a saber: o desenvolvimento do brincar, a construção da imagem corporal, a importância da intervenção pedagógica.

Sobre estas, discorreu-se separadamente, entretanto foi possível perceber que elas se entrelaçam e se retroalimentam, pois uma depende da outra, no caminho da retomada do processo de estruturação da constituição psíquica interrompida.

A imagem do corpo é a sinopse das experiências emocionais de cada sujeito, ela é quem faz bordas no nosso corpo e dá consistência a nossa existência. Somente depois da imagem corporal estar constituída e unificada é que a criança consegue brincar.

O brincar é constitutivo do sujeito, sem ele a criança se cala, este permite a ela se expressar. Quando aparece empobrecido ou sem intencionalidade, será possível pensarmos em entraves estruturais na constituição psíquica. Para que a criança que apresenta tais entraves possa retomar o processo de constituição, a intervenção do professor será de grande importância, visto que na escola o docente será a ancoragem do aluno.

Assim sendo, considera-se importante que ele seja pensado como prática, quiçá como objetivo a ser alcançado. Visto que com a mediação do professor poderá ser um “tijolinho” na construção do simbólico da criança, bem como servir de alicerce para a edificação de laços entre os colegas.

Neste contexto, é necessário pensar acerca da gestão pedagógica, a qual, como visto no texto, se constitui como sendo a organização, a liderança.

Na busca tanto de um ensino de excelência, quanto no acolhimento da criança como sujeito pertencente a escola, é fundamental a condução dada pela

gestão pedagógica. Condução, esta, que deverá articular esforços, recursos e ações bem como, avaliar os processos e planos pedagógicos que irão promover a aprendizagem e a formação do discente.

Sugere-se mais estudos com essa abordagem para possibilitar que profissionais da área, possam se certificar da sua importância, bem como, da grande interferência que o brincar assume na constituição e estruturação dessas crianças.

É importante que se afirme e que se esclareça que, ao se tratar de educação infantil, é fundamental que a gestão pedagógica articule o brincar como prática pedagógica, visto que essa é atividade por excelência da infância e, que por meio dela, a criança consegue se expressar, dissipar angústias constituir-se como sujeito.

REFERENCIAS:

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2014.

ALENCAR, R. **Brincando com bebês**. IN: NOGUEIRA, Fernanda, Entre o singular e o coletivo: o acolhimento de bebês em abrigos. – 1. ed. – São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

BELISÁRIO FILHO, J. F. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento** / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BERNARDINO, L.M.F. **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006, p.19-41.

BERNARDINO, L. M.F. **O não decidido da estrutura na infância e a questão do diagnóstico**. In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. Psicanálise, educação especial e formação de professores: contruções em rasuras. (orgs)- Porto Alegre: evangraf, 2015

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n°. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove)**

anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes nacionais para a educação infantil.** Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista; e altera o & 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013

BRASIL. Nota técnica nº24/2013/MEC/SECADI/DPE. Orientações aos sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

BRASIL, **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providencias. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL, **Lei nº 13.146 de 06 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59,** de 11 de novembro de 2009. Reduz progressivamente o efeito da Desvinculação das Receitas da União para a educação, autoriza o estabelecimento de meta, no Plano Nacional de Educação, de

aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2009.

BUJES, M. I. E. **Escola Infantil: Pra que te Quero?** In CRAIDY, M. e KAERCHER, G.E.P. da S. Educação Infantil pra que te quero. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAVALCANTI, A. E.; ROCHA, P. S. **Autismo: construções e desconstruções.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. – (Coleção Clínica psicanalítica)

CRAIDY, C; KAERCHER, G. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001

CRESPIN, G. **À escuta das crianças na educação infantil.** São Paulo: Instituto Langage, 2016.

DOLTO, F. A imagem inconsciente do corpo. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DOLTO, F. **A criança do espelho.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

FERREIRA, M. C. **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez 2000.

FERREIRA, S. F. Autismo e declaração de guerra à psicanálise. IN: MURATORI, F.; LERNER, R. (orgs). **Os enlaces do corpo e da escrita.** São PAULO: Instituto Langage, 2014.

FRANCO, M.A.S. **Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas.** IN: LIBÂNEO, J. C; Alves, N. (ORG) Temas de pedagogia. São Paulo: Cortez, 2012

FRANCO, M.L. P. B. **Análise de conteúdo.** Editora Liber: Brasília, 2005.

FREUD, S. **Além do Princípio do prazer (1920).** IN SIGMUND, F. 1856- 1939, História de uma neurose infantil: além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920) – São Paulo: Companhia das letras, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUARESCHI, T. **Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016.

JERUSALINSKY, A. N. **considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos – AP3.** IN: LERNER, Rogerio; KUPFER, Maria Cristina Machado. Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta, 2008.

JERUSALINSKY, Alfredo N. **O autismo como exclusão do campo significante.** IN: Autismo: intervenção, clínica e pesquisa. Curitiba: revista da associação psicanalítica de Curitiba, nº 22, 2011.

JERUSALINSKY, Alfredo N. **A psicanálise do Autismo** 2^o ed.- São Paulo: Instituto Langage, 2012

JERUSALINSKY, J. **A Criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê**. Salvador, BA: Ágalma, 2014.

KANNER, L. **Os distúrbios autísticos de contato afetivo**. In ROCHA, P.S. (org.). *Autismos*. São Paulo: Escuta, 1997, p.111-170.

KLEIN, M. **Psicanálise da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

KULMANN, M.JR. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX**. In MONARCHA. C. *Educação da infância brasileira 1875 - 1983*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

KUPFER, M.C. M. **Educação para o Futuro**. São Paulo: SP Escuta, 2000.

KUPFER, M.C.M et al. **Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica**. *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 48-68, maio de 2009.

KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S.C.N. (org.) **Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta/ Fapesp, 2010.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. **Apresentação**. IN: KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (Orgs). *De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014.

KUPFER, M. C. M. et al. **Apresentação: a escola protagonista: propostas do LV para práticas inclusivas e transformadoras**. IN: KUPFER, M. C. M; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (org.) *Práticas Inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito*. São Paulo: Escuta: FAPESP, 2017, P. 9-14

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F.; YAMASHITA, A. G. G. **Educar em tempos de autismo: uma pesquisa sobre as ações de promoção e prevenção em saúde mental em instituições de educação infantil a partir da psicanálise**. In: WANDERLEY, D. B.; GILLE, M. L. *É tarde! É tarde? A intervenção em bebês com risco de evolução autística*. Salvador: Ágalma, 2018.

LAJONQUIERE, L. de. **A infância, a escola e os adultos**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP / FE-USP, 5, 2006, São Paulo.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre, Artes Medicas, 1982.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

LEVIN, E. **A função do filho: espelhos e labirintos da infância.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis, RJ: vozes, 2007

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês.** São Paulo: Escuta, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIOLO, P. **Gestão escolar no contexto das políticas públicas para a educação infantil.** Monografia (especialização) - Universidade federal de Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional, RS, 2014 90 f.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009.

PINHO, G. S. **O brincar na clínica interdisciplinar com crianças.** IN: Escritos da criança, nº6, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, 2001.

PINTO, F. S. C. N. **O que uma criança pode fazer por outra na escola?** IN: KUPFER, M. C. M; PATTO, M. H. S; VOLTOLINI, R. (org.) Práticas Inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito. São Paulo: Escuta: FAPESP, 2017, P. 109-118

RIBEIRO, J. M. L. C. **A criança autista em trabalho.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

SIBEMBERG, N. **Memórias de uma experiência; da turma de autistas à classe de educação terapêutica.** Escritos da Criança, Porto Alegre, n.7, p.34-47, 2016.

VORCARO, A. RAHME, M. M. F. **Interrogações sobre o estatuto do outro e do Outro nos autismos.** IN: Autismo: intervenção, clínica e pesquisa. Curitiba: revista da associação psicanalítica de Curitiba, nº 22, 2011.

WINNICOTT, D. W. **o brincar e a realidade.** Rio de Janeiro, RJ, 1975.