

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**MARIANE FALCO**

**JOGO E SIMBOLISMO**  
**A BRINCADEIRA NUM CASO DE TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO**

SÃO PAULO  
2016

**MARIANE FALCO**

Jogo e Simbolismo  
a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE  
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA  
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

152.27  
F181j

Falco, Mariane

Jogo e simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento / Mariane Falco; orientação Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: s. n., 2016.  
209 p.; ils.; grafs.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação ) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Jogo 2. Simbolismo 3. Transtorno do desenvolvimento 4. Autismo  
5. Psicologia histórico-cultural 6. Brincadeira I. Kishimoto, Tizuko Morchida, orient.

---

Nome: FALCO, Mariane

Título: Jogo e Simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Profª. Dra. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Profª. Dra. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Profª. Dra. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Profª. Dra. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

*Para Pietro*

## AGRADECIMENTOS

À professora doutora Tizuko Morchida Kishimoto, pela orientação rigorosa e atenciosa, por meu aprimoramento não apenas profissional, como pesquisadora e educadora, mas também por meu crescimento como pessoa, e principalmente, pela confiança e carinho com que recebeu meu entusiasmo em trabalhar um tema tão enigmático, incentivando-me a revelá-lo sob outra ótica.

À professora doutora Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez, pelas contribuições em meu exame de qualificação, demonstrando-me minhas contradições, fragilidades e deslizes, ao tempo em que validou a relevância e potencial acadêmico do meu trabalho.

À professora doutora PhD Cleonice Alves Bosa, pelos valiosos apontamentos, pelo olhar sensível que debruçou sobre os dados apresentados em minha qualificação e pela forma como delineou rumos a minha análise.

À professora doutora Teresa Cristina Rebolho Rego, pelos seminários vygotskianos, que me abriram caminhos e respaldos a novas reflexões.

À professora doutora Leny Magalhães Mrech e ao professor doutor Rinaldo Voltolini, pelas indicações bibliográficas, pelo acolhimento as minhas dúvidas e angústias, por me encorajarem a adentrar um mundo doloroso para mim.

À professora Rosangela Gavioli Prieto, minha primeira referência, quem me despertou o desejo por trabalhar com essas crianças.

A minha família, por aceitar meu desprendimento e ainda assim aproximar-se de mim. Em especial, a minha tia Magali, “Maga-mãe”, pelas discussões sobre nossas práticas educativas, e a minha irmã Isabelle, melhor amiga, que com sua força, mesmo longe, leva força a todos que a cercam.

Ao Rodrigo Duarte das Neves, por amor, por tudo que já me apoiou nessa vida, por me fazer acreditar em mim mesma.

Aos colegas do Grupo Contextos Integrados de Educação Infantil, pelas essenciais inferências.

À Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo, pela oportunidade de estudo de modo acessível e produtivo.

À comunidade escolar que me recebeu, composta por pessoas que não posso revelar os nomes, mas os guardo em minha memória.

*Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.*

--- João Guimarães Rosa



## RESUMO

FALCO, Mariane. **Jogo e Simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento**. 209 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta investigação traz como objeto de estudo o brincar de crianças com transtornos do desenvolvimento, mais especificamente os quadros de autismo. A intenção é verificar como evoluem as relações com o lúdico e como acontecem ações de natureza simbólica, considerando as experiências desenvolvidas na educação infantil. É possível que crianças com um quadro de transtornos do desenvolvimento sejam capazes de engajar-se no jogo simbólico? Essas crianças seguem a trajetória de envolvimento com as atividades lúdicas ou perdem-se em brincadeiras misteriosas, estagnando sua relação com o brincar? Apenas reproduzem atos ensinados sem significação e reconstrução individual ou são também capazes de avançar e interagir com as outras crianças? O presente estudo tem seu início com uma pesquisa bibliográfica com foco na educação inclusiva, discutindo a concepção de criança, a perspectiva de desenvolvimento da psicologia Histórico-cultural e o conceito de jogo. Parte-se da compreensão do significado da atividade lúdica para a criança, tomando-se como referência a evolução proposta por Elkonin, em *Psicologia do Jogo*, na qual este conceito se define tanto como ato de significação social e cultural quanto como atividade principal ou atividade-guia da criança. Como procedimento metodológico, adotou-se o estudo de caso de inspiração etnográfica, sendo a unidade de análise uma escola municipal de educação infantil. A descrição dos dados visa interpretações sobre fatores complexos que permeiam e influem no processo de engajamento no jogo simbólico, para compreender a relação que a criança estabelece com o lúdico conforme a oferta presente no contexto do qual participa. Se o brincar é cultural, a princípio considera-se que não seria possível, para nenhuma criança, assumir um jogo sobre o qual não possui e/ou não articula diferentes referências. Porém, se essa criança brinca, de que modo se pode conceber esse brincar, ao lançar um olhar para como ela lida com suas referências?

**Palavras-chave:** Jogo. Simbolismo. Transtornos do desenvolvimento. Autismo. Psicologia Histórico-cultural. Brincadeira.

## ABSTRACT

FALCO, Mariane. **Play and Symbolism: the pretend play in a case of developmental disorder**. 209 pages. Dissertation (Masters in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This research has as object of study the act of playing of children with developmental disorders, specifically the ones which fit into the autism spectrum. The intention is to verify how the relation with the ludic progresses and how symbolic acts happen, considering experiences developed during elementary school. Is it possible, within the Brazilian context and reality, that children with a diagnosis of developmental disorder are able to engage in a pretend play? Do these children follow an involvement pattern with ludic activities or do they lose themselves in mysterious games, thus stagnating their relation with the act of playing? Do they only reproduce meaningless acts and individual reconstruction they were taught or are they also capable of moving along and interacting with other children? The present study starts with a bibliographical research focused on inclusive education, discussing the conceptualization of children, the development of a Historical-cultural psychology approach and the concept of play. Starting off by understanding the meaning of ludic activity for the child, using as reference the evolution purposed by Elkonin in *The Psychology of Play*, in which the concept is defined as much as an act of social and cultural signification as well as the main or Leading Activity for the child. As methodological procedure, a case study of ethnographic inspiration was adopted, being the study focus a district elementary school. The data description aims at interpretations of complex facts which pervade and influence the process of engagement in the symbolic play, also to understand the relation which the child develops with the ludic according to the present context in which he or she is part of. If the act of playing is cultural, it is believed that it would not be possible, for any child, to engage in a game in which he or she does not possess and/or does not articulate different references.

**Keywords:** Play. Symbolism. Developmental Disorders. Autism. Historical-cultural Psychology. Pretend play.

## RESUMEN

FALCO, Mariane. **Juego y simbolismo: la actividad lúdica en un caso de trastorno del desarrollo**. 209 páginas. Disertación (Maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, 2016.

La investigación tiene como objeto de estudio el juego de los niños con trastornos del desarrollo, específicamente aquellos que caen bajo al espectro del autismo. La intención es ver cómo evolucionan las relaciones con el lúdico y cómo se producen las acciones de naturaleza simbólica, teniendo en cuenta las experiencias desarrolladas en la educación infantil. Es posible, en el contexto y la realidad brasileña que los niños con trastornos del desarrollo logren participar en el juego simbólico? Estos niños siguen el camino de la participación en actividades lúdicas o se pierden en un juego misterioso? Sólo se reproducen los actos enseñados sin sentido o reconstrucción individual o también son capaces de moverse, avanzar e interactuar con otros niños? Este estudio tiene su comienzo con una búsqueda en la literatura que se centró en la educación inclusiva, discutiendo la concepción que se tiene de los niños y niñas, de la perspectiva de la psicología sociocultural para el desarrollo infantil de y del concepto del juego. Se inicia con la comprensión del significado de la actividad del juego para los niños, tomando como referencia la evolución propuesta por Elkonin en *Psicología del Juego* en el que este concepto se define tanto como un acto de importancia social y cultural, como actividad principal o actividad líder del niño. Como procedimiento metodológico, se adopta el estudio de caso de inspiración etnográfico, siendo su unidad de análisis una escuela de educación infantil. La descripción de los datos tiene por intento la interpretación de factores complejos que impregnan e influyen en el proceso de participación en el juego simbólico, para comprender la relación que el niño tiene con el contexto del que participa. Si el juego es cultural, se cree que no sería posible para cualquier niño, jugar un juego en el que no tiene y/o no articula diferentes referencias.

**Palabras clave:** Juego. Simbolismo. Trastornos del desarrollo. Autismo. Psicología sociocultural. Juego simbólico.

## ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

<b>GRÁFICOS I e II</b>	Estudos por área de conhecimento	50
<b>GRÁFICOS III</b>	De quê o Arthur brinca?	130
<b>GRÁFICOS IV</b>	Com quem o Arthur brinca?	130
<b>TABELA I</b>	Gênese da imitação em Piaget	25
<b>TABELA II</b>	Aparecimento do jogo de dramatização em Elkonin	27
<b>TABELA III</b>	Marcos na descoberta dos Transtornos do Desenvolvimento	40
<b>TABELA IV</b>	Abordagens Educativas	44
<b>TABELA V</b>	Evolução do jogo de dramatização em Elkonin	88
<b>TABELA VI</b>	Atividade lúdica: imitação e simbolismo em Piaget	90
<b>TABELA VII</b>	Mapeamento de escolas disponibilizadas pela SE	103
<b>TABELA VIII</b>	Rotina semanal de 19 a 23 de maio de 2014	112
<b>TABELA XIX</b>	Instrumentos no processo de produção dos dados por participante	124
<b>TABELA X</b>	Instrumentos de produção dos dados por tempos/duração	127

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA I</b>	Produção com peças de encaixe	135
<b>FIGURA II</b>	Pia adaptada para crianças em madeira	140
<b>FIGURA III</b>	Carrinhos em madeira e posto de gasolina	150
<b>FIGURA IV</b>	Telefones de lego da pesquisadora	151
<b>FIGURA V</b>	Telefone de lego do Arthur	151
<b>FIGURA VI</b>	Raquete com função de telefone	152
<b>FIGURA VII</b>	Seriação de peças com uma fileira de encaixe	165

## ÍNDICE DE SIGLAS

<b>ABA</b>	<i>Applied Behavior Analysis</i> Análise Aplicada do Comportamento
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>CID-10</b>	Classificação Internacional de Doenças (10ª edição)
<b>DCNEI</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
<b>DSM-IV</b>	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (4ª edição) Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>DSM-5</b>	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (5ª edição) Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>EMEB</b>	Escola Municipal de Educação Básica
<b>EVA</b>	<i>Ethil Vinyl Acetat</i> Etileno Acetato de Vinila
<b>HTPC</b>	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PMSBC</b>	Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo
<b>RAE</b>	Registro de Acompanhamento Específico
<b>SE</b>	Secretaria de Educação
<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TEA</b>	Transtornos do Espectro Autista
<b>TEACCH</b>	<i>Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children</i> Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits na Comunicação
<b>TGD</b>	Transtornos Globais do Desenvolvimento
<b>TNT</b>	Tecido Não Tecido
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

<b>ANEXO I</b>	Solicitação à Secretaria de Educação PMSBC
<b>ANEXO II</b>	Consentimentos para participação em pesquisa
<b>ANEXO III</b>	Roteiros de questionários
<b>ANEXO IV</b>	Roteiros de entrevistas

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>22</b>
<b>Objetivos específicos da pesquisa</b>	
<b>I. QUADRO TEÓRICO</b>	<b>38</b>
1. A Concepção de Criança	<b>39</b>
1.1. <i>A concepção subjacente na descoberta dos transtornos do desenvolvimento</i>	<b>39</b>
1.2. <i>Concepções prevalentes nas questões etiológicas e abordagens educativas</i>	<b>43</b>
1.3. <i>Concepções presentes no mundo contemporâneo</i>	<b>49</b>
1.4. <i>Uma nova concepção sobre a criança?</i>	<b>53</b>
2. A Abordagem Histórico-Cultural	<b>57</b>
2.1. <i>Defectologia em Vygotski</i>	<b>57</b>
2.2. <i>O Conceito de Consciência</i>	<b>66</b>
2.3. <i>A ação mediada por artefatos da cultura e orientada a um objetivo</i>	<b>72</b>
3. O Conceito de Jogo	<b>77</b>
3.1. <i>O Jogo como ato de significação cultural</i>	<b>77</b>
3.2. <i>O Jogo como atividade principal da criança</i>	<b>82</b>
3.3. <i>O que vem sendo dito sobre brincadeira e transtornos do desenvolvimento</i>	<b>93</b>
<b>II. QUADRO METODOLÓGICO</b>	<b>100</b>
1. Delimitação do Estudo	<b>101</b>
2. A EMEB e a turma da professora Monica	<b>108</b>
3. Procedimentos de Produção e Categorização dos Dados	<b>124</b>
<b>III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>132</b>
<b>Adentrando a brincadeira do Arthur: de quê e com quem ele brinca?</b>	
1. “Ver-cair”: o estudo do movimento	<b>133</b>
2. Imitar ações, assumir papéis: a ausência de enredos	<b>147</b>
3. Brincar sozinho ou brincar em pares: as amizades	<b>163</b>
4. Jogos em grupo: a inabilidade para coordenar-se	<b>178</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>193</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>204</b>



## APRESENTAÇÃO

Um texto reflexivo, pensamentos soltos, integrar, desintegrar... “a consciência é desde o princípio algo integral”.

“Você confia nisso que você está falando?” Pergunta que se reitera, talvez não mereça o crédito que lhe darei aqui. Muitos me dizem, retoricamente, numa entrelinha em tom ameaçador. É como se nada fosse possível. Nunca, nunquinha.

Disseram-me sentir falta de mim. Estou aqui. Num resgate a mim mesma, minha infância. Os pensamentos me estão fragmentados, soltos, sem fio. Venham, apareçam, por favor, desdobrem-se.

Diz um novo príncipe que encontrei por aí: “Não quero ficar lá, é muito chato”. O que eu digo para ele? É muito chato mesmo! E não me venham com churumelas, por favor, por que não é “necessário”, quero dizer, não precisa ser chato.

Estudei a maior parte da minha vida em escola pública. Talvez minha mãe tenha me posto na escolinha para bebês, por que precisava trabalhar, estudar... Eu chorava o dia inteiro, literalmente era rouca de tanto gritar. Tapava os ouvidos. Era um pânico. As irmãs da minha mãe cuidavam de mim, cuidam-me até hoje. Minha mãe me diz que eu gostava de plantinhas, colecionava galhos, queria ter um elefante no meu próprio quarto e dançava as músicas do disco verde dos Animais. E se elas não fossem por mim?

Apresentações são terapêuticas. Inaceitáveis. Um crime ao academicismo. Certa subversão. Adoro transgressões. Meus melhores amigos me dizem que sou louca. Tenho certo receio disso.

Meus pais resolveram me matricular numa escola onde eu aprendesse a ler. Olha que não me lembro de nenhuma, nenhuma, professora da minha época de educação infantil. Estranho. Eu só me lembro da minha avó, das minhas avós. Aí que me veio a tal da escolinha de aprender a ler: 1º. ano. “Que bonitinha” – diziam. Não fazia lição, nenhuma. Havia um liga-pontos, eu pensava “Pra que isso?” Depois caligrafia, um inferno, e me lembro de escrever uma única linha. Não ia para a escola, por que tinha dor de barriga, estava com febre. Minha mãe amável, sonhadora, meu presente, aceitava. Meu pai muito bravo, não adiantava nada. Eu ficava em casa mesmo. E esperava os meses para passar

férias na minha avó. Chupando as chupetas guardadas no avental dela, correndo pela escola onde ela trabalhava, eu fingia que estava galopando. Brincava sozinha, falava sozinha. Ficava escondida embaixo da cama, sozinha, ou com um amigo. Entre meus 6, 7, 8 anos... não me lembro de saber ler não.

Meu projeto de vida foi aceito. Minha família, mais especificamente a família da minha mãe, abraçou meu interesse. Construíram comigo o ser que eu queria ser. Meu tio fazia armadilhas. Era um jogo de cama de gato para minhas tias caírem e ficarem presas. Eu adorava o tema de ficar presa, por que eu adorava ainda mais o tema de escapar da prisão. Certa vez, fiz o possível para ficar presa dentro da escola de ballet. Consegui. Depois perdeu a graça, não tinha nada lá e eu não consegui escapar. Quando minha mãe chegou me passou pela grade da porta uma coxinha, bolinho de queijo, algo do gênero. Eu me lembro da expressão facial dela, diferente do habitual, indescritível (juro que tentei definir). O que ela estava pensando, não tive coragem para perguntar.

Nesse meio tempo, eu sofri um acidente. Foi complicado, sofri bastante por que eu não conseguia olhar para meu braço. Eu tinha 9 anos quando aconteceu. Aqui eu me lembro de já saber escrever, por que, deitada na maca, perguntei para minha mãe se ela me ensinaria a escrever com a outra mão caso eu não conseguisse escrever com a mão acidentada. Não sei como aconteceu: de repente, eu já sabia ler. Mais importante que isso foi minha experiência constitutiva/reconstitutiva, até encontrar um novo projeto de vida. Demorou, mas meu pai me recriou. Dentre piadas e cuidados, dentro da firmeza e persistência dele para me obrigar a fazer algo que doía muito: para além da fisioterapia, era olhar para mim mesma. Demorei um tanto para reconhecer meu corpo por inteiro. Foram-se anos e anos de ballet, desenvolvendo o grande amor da minha vida.

Por volta dos meus 11, 12 anos, voltei a brincar na rua. Era “mocinha”. Havia uma galerinha por lá. Nós subíamos nos telhados, para se esconder, algumas vizinhas ficavam muito nervosas. Um dos meus amigos caiu uma vez, dentro da garagem de uma delas, por que a telha quebrou. Podia ter se machucado, a mãe dele ficou preocupada. A vizinha só queria saber quem ia arcar com o prejuízo dela. A mãe do meu amigo pagou a telha... e ele ficou um tempo sem brincar na rua. Outro dos meus amigos colocou fogo no telhado. Foi preciso chamar bombeiros. A casa dele era ao lado do “morro”, um barranco que costumávamos escalar e descer escorregando. Hoje eu vejo esse morro e penso “Nossa,

como é íngreme...” Meus pais nunca me proibiram de ir lá. Alguns pais, das crianças mais chatas e cheias de dengos, proibiam. Não me lembro de nenhuma criança ter sido ferida gravemente brincando ali.

Agora terei que ser firme e clara. Não quero defender que ler/escrever não seja importante. Mas o processo não precisa ser fadigoso, torturante, ameaçador, como se estivéssemos dentro de um quartel e nossa relação com o mundo fosse sem importância. Pelo contrário, esse aprender é consequência de um projeto de vida. Quem é a criança? Que experiência há para ela? Além, que experiências há para crianças que fogem ao padrão de desenvolvimento? O que elas amam? Qual o seu projeto de vida? Como participamos da construção do ser que elas querem ser? Onde está o limite entre regra social e respeito individual?

A brincadeira, conjuntamente às interações ali subjacentes, organizam projetos de vida. Esses são os eixos que situam a criança dentre família, escola e espaço. Lançar um olhar para a criança é ser parceiro desse seu projeto, compartilhando com ela as significações de um contexto. Aqui surge cultura, renovando-se, e desenvolvimento.

O cheiro de giz e de massinha, não das escolas que eu frequentei, mas de uma escola municipal de educação infantil onde minha avó trabalhava, conduziu-me à pedagogia. Tornei-me professora, graduada pela FEUSP, e por cerca de 10 anos aceitei todas as crianças nomeadas “loucas”. Meu primeiro príncipe recebeu o título de “louco” por que agrediu uma professora. Ele gostava de desenhar sangue e temas de morte. Antes dele, houve outros; depois dele, mais outros. Curioso quando uma criança que bate em adultos decide não bater em você. Na verdade, se uma criança tenta bater na professora da sala, esta não deixa de ser professora... e a criança não deixa de ser criança. Não à permissividade, mas hoje me parece que as pessoas têm dificuldades para entender essa lógica. Essa é outra história.

Acredito cegamente que não é necessária formação específica para trabalhar com crianças que diferem do aceito socialmente. Mais que formação, é necessário olhar para elas. Toda formação se esvai quando a professora decide conceber aquela antes da criança, do que ela faz, do que ela fala, do que ela gosta, dos seus amigos, do seu jogo, do seu projeto... Olhar nem sempre é fácil. Algumas crianças parecem não querer que participemos de seu projeto de vida. Parecem.

A criança que me levou a estudar esse tema não olhava para mim. No início, com seus 3 anos, ele não conseguia me olhar. Isso me matou por uns meses. Quando renasci, insisti. E lentamente foi crescendo meu vínculo com ele. Naquela época, eu ainda acreditava que havia algum saber específico a ser aplicado. Mas tudo que eu lia, embora fizesse algum sentido, não superou a brincadeira que ele criou com o espelho da minha sala. Fazia caretas. Então comecei a jogar com olhares no espelho, com fantoches que ele gostava. O “espaço-limite” que ele criava para me olhar foi diminuindo com o tempo e ele passou a olhar até para outras pessoas.

De volta a minha vida profissional e à FEUSP. Sou coordenadora pedagógica de uma escola municipal. Procuo aceitar os desafios propostos pelos grupos de estudo dos quais participo. Fiz alguns cursos, especializações, venho levantando temáticas para novos estudos. Meu interesse era, e ainda é, entender questões relacionadas ao desenvolvimento de alguém. Isso depende de conhecer esse alguém. Como essa criança brinca? Se há estudos a respeito, o que vêm dizendo? Como é estar fragmentado? O que isso significa? Sou eternamente agradecida aos meus “deslizes”. Doa a mim mesma, não vou fugir de mim, nem do meu projeto. Como não fugi na minha infância. Se eu “confio nisso que estou falando?” Evidente, por que confio na minha história. E que eu continue encontrando novos pares, já que os anseio em demasia.

Um texto reflexivo, integrado, desintegrado... Espero não ter sido confusa. Há informações soltas aqui, eu sei. Às vezes articuladas, desarticuladas. Desculpo-me. Quanto a minha infância, lembranças. Que sejam soltas, desintegradas, fragmentadas, totalmente sem fio. Não por ser exaustivo reorganizá-las, mas por que não quero integrar tudo isso. Meu direito.

*Como cada um de nós já era vários, já era muita gente.*

--- Deleuze e Guattari