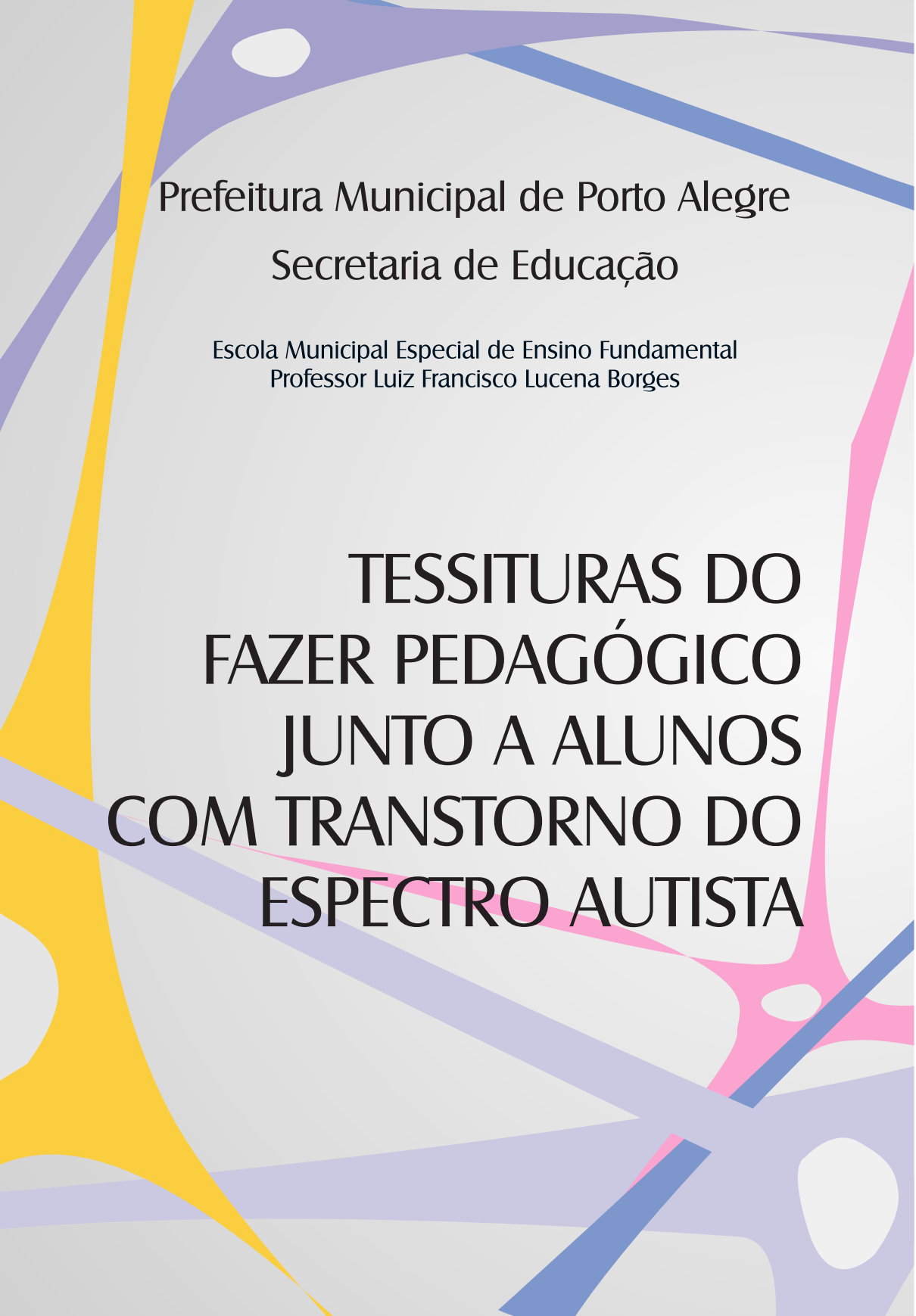




Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Secretaria de Educação

Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental
Professor Luiz Francisco Lucena Borges

**TESSITURAS DO
FAZER PEDAGÓGICO
JUNTO A ALUNOS
COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Sobre a Obra

Este livro, que foi tecido e organizado a várias mãos, é o produto do desejo e da reflexão dos professores e monitores que atuam na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Luiz Francisco Lucena Borges.

Os textos aqui apresentados refletem as várias leituras sobre diferentes autores, metodologias, concepções que vão tecendo a proposta pedagógica da escola Lucena Borges, textos estes que apresentam o pensar e o fazer no nosso cotidiano escolar, buscando construir e porque não dizer, também (des)construir práticas.

O desafio de traduzir em um livro o conhecimento construído por este grupo de professores e educadores não foi uma tarefa fácil. Há muito o que se dizer, muitas experiências para trocar, elencar e escolher quais deveriam ser colocadas aqui, ou quais pontos deveriam ser abordados, exigiu muita reflexão por parte de todos. Construir este livro foi um desafio! Mas sem sombra de dúvida, um desafio prazeroso e educativo, pois estamos sempre aprendendo com a prática do outro.

Karla Fernanda Wunder da Silva
Katiuscha Lara Genro Bins
Organizadoras

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

TESSITURAS DO FAZER PEDAGÓGICO JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:

O Cotidiano Numa Escola Especial
da Prefeitura de Porto Alegre

Karla Fernanda Wunder da Silva
&
Kátiuscha Lara Genro Bins (Orgs.)

Karla Fernanda Wunder da Silva
&
Kátiuscha Lara Genro Bins (Orgs.)

TESSITURAS DO FAZER PEDAGÓGICO JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:

O Cotidiano Numa Escola Especial
da Prefeitura de Porto Alegre

1ª edição

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
2016

© 2016 Secretaria Municipal de Educação / PMPA
É permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte.

Prefeitura Municipal de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Educação

Rua dos Andradas, 680
Centro Histórico – Porto Alegre – Rio Grande do Sul
CEP: 90020-004
(51) 3289.1840
<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed>

Prefeito

José Alberto Reus Fortunati

Secretária Municipal de Educação

Cleci Maria Jurach

Diretoria Pedagógica

Adriana Itanajara Guedes
Simone Araújo Lovatto

Conselho Editorial

Célia Maria Trevisan
Giane Zacher
Salete Campos de Moraes
Simone Araújo Lovatto
Valéria Carvalho de Leonço

Capa

Rosane Dias González

CIP – DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO – BRASIL

T341 Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista : o cotidiano numa escola especial da Prefeitura de Porto Alegre / Karla Fernanda Wunder da Silva ; Katiuscha Lara Genro Bins (Orgs.). – Porto Alegre : Secretaria Municipal de Educação, 2016.
234 p. : 23 cm.

ISBN 978-85-88573-37-6

1. Transtorno do espectro autista. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Prof. Luiz Francisco Lucena Borges. 5. Rede Municipal de Ensino. 6. Porto Alegre. I. Silva, Karla Fernanda Wunder da. II. Bins, Katiuscha Lara Genro.

CDU 376

Sumário

Prefácio	9
Apresentação	11

Parte I

Tramas de um nome – Transtorno do Espectro Autista – desvelando aspectos sobre o sujeito e suas características.....	17
<i>Karla Fernanda Wunder da Silva</i>	
O olhar sobre a gestão de uma escola especial: (re)descobrimos caminhos e (re)fazendo práticas	31
<i>Karla Fernanda Wunder da Silva</i> <i>Katiuscha Lara Genro Bins</i>	
25 anos de uma escola que se (re)constrói no tempo: funcionamento atual	43
<i>Karla Fernanda Wunder da Silva</i> <i>Katiuscha Lara Genro Bins</i>	
Art mães: um espaço terapêutico para familiares em uma escola especial	51
<i>Sandra Elisabete Porto da Silva</i>	
S O P – um serviço para além da Coordenação, um lugar de acolher	57
<i>Patrícia Machado Cruz</i> <i>Sandra Elisabete Porto da Silva</i>	
Projeto de Inovação e Criatividade na Prática Pedagógica: a construção cartográfica do aluno num viés transdisciplinar	65
<i>Daisy Braighi</i> <i>Maria Dolores Marrone Castanho</i> <i>Luisa Hogetop</i>	
Memórias retrospectivas.....	73
<i>Maria Dolores Marrone Castanho</i> <i>Rejane Caspani Dubois</i>	

Parte II

Um olhar sobre os bebês: a construção de um trabalho	85
<i>Ivone Montenegro Alves</i>	

Serviço de Apoio à inclusão na Educação Infantil	
psicopedagogia inicial: qualificando ações	97
<i>Lisandra Almeida da Silva</i>	
<i>Lisiane Zílio Prates Schoenardie</i>	
<i>Patrícia Machado Cruz</i>	

Parte III

O brincar e o Transtorno do Espectro Autista: uma possibilidade de intervenção pedagógica na turma AM1	107
<i>Bruna Bertoldo Barreto</i>	
<i>Girlele Moro de Quadros</i>	

Tessituras pedagógicas com uma turma de 1º ciclo: desafios e possibilidades	115
<i>Juliana Mazzanti Kraetzig</i>	
<i>Vera Regina Gouvêa Weber</i>	

Parte IV

Turma BM1: refletindo sobre sujeito e prática.....	127
<i>Cassalina Evelin Gonçalves Ludtke</i>	
<i>Sônia Barbieri</i>	

Recortes da prática pedagógica do segundo ciclo	135
<i>Bárbara Bassani Rech Peixoto</i>	
<i>Mara Ceratti Scalco</i>	

Transtorno do Espectro Autista: aspectos teóricos, intervenções através da cartografia do aluno e atividades funcionais – desafios na escola especial.....	141
<i>Danielle Marques da Cruz</i>	
<i>Luisa Hogetop</i>	

Parte V

Subjetividade e Grupo – relato de experiência em uma classe de alunos com TEA	155
<i>Denise de Mattos Xavier</i>	
<i>Mariluce da Silva Flores</i>	
Diferentes possibilidades pedagógicas	159
<i>Ângela Marques Figueiredo</i>	
<i>Silvia Regina Vassian Travessas</i>	
Reciclando estereótipos, ressignificando vidas	167
<i>Fabíola Borowsky</i>	
<i>Janete Muller</i>	

Parte VI

Educação Ambiental: uma forma de socialização do TEA através da horta escolar	177
<i>Bárbara Rech Peixoto</i>	
<i>Juliana Mazzanti Kraetzig</i>	
Um pouco da trajetória pedagógica da EMEEF Prof. Luiz Francisco Lucena Borges: em foco assembleia de alunos	185
<i>Estela Maris de Almeida Pedroso</i>	
<i>Sílvia Leite Rios</i>	
Programa de Trabalho Educativo: a construção do sujeito histórico e social	191
<i>Fabíola Borowsky</i>	
<i>Sílvia Leite Rios</i>	
Circularidade e oralidade: valores civilizatórios como processos de construção e relação na educação especial.....	199
<i>Márcio Malavolta</i>	
Música na escola especial – entre sons, silêncios e sentidos.....	205
<i>Rejane Caspani Dubois</i>	

Parte VII

O Ser, “Monitoria”	217
--------------------------	-----

Adriana Pereira Peres

Alexsandra Nunes da Silva Palhano

Juliane Ribeiro

Lúcia Feula de Freitas

Márcia Fagundes Paula

Sobre os Autores	227
-------------------------------	------------

Prefácio

Essa obra apresenta o trabalho desenvolvido pelos educadores da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Luiz Francisco Lucena Borges. Seu título, *“Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista: o cotidiano numa escola especial da prefeitura de Porto Alegre”* é bastante significativo.

A proposta aqui é de publicizar, o mais amplamente possível, as práticas pedagógicas cotidianas. Práticas essas que são iluminadas pelo constante movimento de ação / reflexão / ação.

O trabalho junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista é, indubitavelmente, complexo. Reconhecer a complexidade, interrogar-se acerca dela, refletir sobre as implicações de seu trabalho, romper com (pré)conceitos estabelecidos ao longo da história da educação especial e, ao mesmo tempo, identificar polos de transformação, ser propositivo e inovador, investir nas possibilidades e potencialidades dos educandos é a tônica dos textos que compõem esse livro.

Desejo uma boa leitura, na certeza de que essa obra contribuirá nas tessituras do fazer pedagógico, tanto na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, como em outras redes de ensino.

Cleci Jurach
Secretária de Educação

Apresentação

Me toca, mas devagar, espera eu deixar; Se aproxima com calma; Me olha, mesmo que eu não te olhe; Me fala baixinho e espera eu escutar; Respeita meu tempo para eu te aceitar e quem sabe te querer...
(Marcio Malavolta)

Este livro, que foi tecido e organizado a várias mãos, é o produto do desejo e da reflexão dos professores e monitores que atuam na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Luiz Francisco Lucena Borges. No ano de 2015 a escola comemorou seus 25 anos. Tempo este dedicado a atender e incluir na escola os alunos que durante muito tempo não tiveram espaço, não foram ouvidos e nem acolhidos na sociedade e nas escolas regulares em virtude de toda sua gama de especificidades.

As comemorações desta data foram intensas com seminários abertos à Rede Municipal, organizados gratuitamente, festas para alunos e famílias, palestras de formação para o corpo docente e familiares, e agora, a publicação desta obra, que encerra esta etapa e deixa as marcas deste período.

Os textos aqui apresentados refletem as várias leituras sobre diferentes autores, metodologias, concepções que vão tecendo a proposta pedagógica da escola Lucena Borges, textos estes que apresentam o pensar e o fazer no nosso cotidiano escolar, buscando construir e porque não dizer, também (des)construir práticas.

Uma preocupação permanente neste espaço escolar é refletir sempre sobre a prática tendo à luz da teoria, que vai auxiliando o nosso pensar sobre tudo. Pensar sobre nós professores, nossas concepções, nossos referenciais teóricos, nossas ansiedades e não saberes.

Pensar sobre o outro, como ele responde as propostas pedagógicas, reage ao outro adulto, ao outro colega, ao espaço. Refletir aqui é condição necessária para dar conta das demandas diárias.

O desafio de traduzir em um livro o conhecimento construído por este grupo de professores e educadores não foi uma tarefa fácil. Há muito o que se dizer, muitas experiências para trocar, elencar e escolher quais deveriam ser colocadas aqui, ou quais pontos deveriam ser abordados, exigiu muita reflexão por parte de todos. Construir este livro foi um desafio! Mas sem sombra de dúvida, um desafio prazeroso e educativo, pois estamos sempre aprendendo com a prática do outro.

Acreditamos que as tessituras escritas são de uma relevância social e educacional, fundamentais e necessárias na medida em que relatam práticas e teorias que nos movem, que certamente podem auxiliar colegas, pais e familiares na busca de uma educação mais inclusiva.

Este livro apresenta um recorte do cotidiano de nossa escola, uma pequena parte do trabalho que é realizado com alunos que apresentam um quadro de Transtorno do Espectro Autista ou Psicose, associados ou não com outras deficiências.

Abrimos nossos escritos na Parte I, com sete textos que fazem uma abordagem mais geral do trabalho da escola; no primeiro texto apresentamos conceitos e um pouco da história do Transtorno do Espectro Autista, favorecendo o conhecimento amplo sobre o funcionamento dos alunos, suas possibilidades e sintomas importantes. O segundo texto aborda os aspectos referentes à Gestão Escolar, o que pensamos sobre gerir uma escola especial, o que se torna importante numa gestão para este espaço e os aspectos que precisam ser pensados e repensados, bem como a importância de um espaço democrático para manter as boas relações do grupo de professores e funcionários e com os familiares. O terceiro texto aborda a constituição atual da escola, ou seja, como estão constituídas as turmas, quanto aos ciclos, número de alunos, bidocência, formações, reuniões pedagógicas e outros tantos aspectos que são importantes para o funcionamento cotidiano da escola. O quarto texto aborda um trabalho inovador realizado pelo Serviço de Orientação Pedagógica, na figura de uma das professoras responsáveis pelo setor, que trata sobre a oficina “Artmães”, uma proposta de oficina com as mães e atualmente alguns pais, que ocorre semanalmente, nos dois turnos. Essa proposta resgata, nesta gestão 2014/2016, o relacionamento de parceria entre escola e família, abrindo possi-

bilidades para trocas importantes para o bem estar das famílias e consequentemente dos alunos. O quarto texto apresenta o trabalho realizado pelo Serviço de Orientação Pedagógica, as inferências que o setor realiza no trabalho de todos os profissionais da escola, a postura de acolhimento que o setor precisa ter com alunos, famílias e profissionais. O sexto texto trata sobre um aspecto teórico extremamente importante para o trabalho pedagógico, a “Cartografia”, ou seja, a construção cartográfica das possibilidades do aluno e de sua história, que é realizado por várias turmas da escola, e oferecem o embasamento necessário para a construção das metas a serem trabalhadas com os alunos. Encerrando a primeira parte, temos uma reconstrução da memória da escola, retomando seus primeiros passos e os primeiros trabalhos que refletem até o dia de hoje.

Nossa Parte II se dedica ao atendimento inicial, a Educação Precoce e a Psicopedagogia Inicial, as interfaces deste atendimento e o primeiro contato que as famílias e alunos tem com a escola e o que pode ser feito na (re)constituição da figura deste filho, que muitas vezes as famílias precisam ressignificar.

Na Parte III, trazemos o trabalho realizado com alunos do primeiro ciclo, as possibilidades para os alunos que iniciam na escola e os desafios deste momento. O ingresso na escola é sempre um momento importante e algumas vezes recheado de ansiedade.

A Parte IV apresenta o trabalho com o segundo ciclo, ou seja, já a tentativa e busca por uma constituição de grupo, de tarefas mais elaboradas, ainda respeitando possibilidades e singularidades.

A Parte V apresenta o desafio do trabalho do terceiro ciclo, com sujeitos já na fase adolescente, onde muitos sintomas encontram-se cristalizados, mas persiste a busca da qualificação das propostas para cada aluno, e já trabalhando com as famílias o momento do desligamento da escola e o que se apresenta no mundo após a escola.

A Parte VI apresenta o trabalho do Projeto Ambiental, buscando a conscientização ecológica dos alunos e professores; a proposta e funcionamento de um momento de fala e escuta – a Assembleia de alunos; apresenta o funcionamento do Projeto de Preparação para o Trabalho. Essa Parte traz, ainda, quanto o trabalho com a música e com o corpo são importantes para essa clientela e ao mesmo tempo, como o trabalho dessas disciplinas precisam se diferenciar e se (re)construir para dar conta das demandas apresentadas pela clientela.

A sétima e última parte, apresenta o trabalho realizado pela monitoria em nossa escola, demarcando a importância nas relações com os alunos e da importante contribuição em todos os momentos do cotidiano escolar. As monitoras aqui se colocam como aprendentes e são educadoras em todos os momentos, pois entendemos que a educação acontece a todo o momento e em todos os espaços.

Este é o produto do olhar carinhoso, reflexivo, crítico e profissional do trabalho dos educadores que hoje fazem parte do quadro de recursos humanos desta escola, que entra no ano de 2016 no seu vigésimo sexto ano de existência. Uma escola que busca trabalhar numa concepção de inclusão social e cultural, com responsabilidade e respeitando cada sujeito como é e pode ser em determinado momento de sua vida.

*Karla Fernanda Wunder da Silva
Katuscha Lara Genro Bins
Organizadoras*

Parte I

Viajar é transportar-se sem muita bagagem para melhor receber o que as andanças têm a oferecer. Viajar é despir-se de si mesmo, dos hábitos cotidianos, das realidades previsíveis, da rotina imutável, e renascer (...) curioso, aberto ao que lhe vai ser ensinado. (...) Viajar é olhar-se para dentro e desmascarar-se. (...) um sabor diferente, uma caminhada solitária, tudo vira escola. (...) e viajar requer liberdade para arriscar. Viajando você é reinventado. Sair de casa é a oportunidade de sermos estrangeiros e independentes, e essa é a chave para aniquilar tabus. A maioria de nossos medos é herdada. Viajando é que descobrimos nossa coragem e atrevimento, nosso instinto de sobrevivência e conhecimento. Viajar minimiza preconceitos. Mas que cada turista saiba espiar também as próprias reações diante do novo, do inesperado, de tudo o que não estava programado. O que a gente é, de verdade, nunca é revelado nas fotos.

(Martha Medeiros, 1999)

TRAMAS DE UM NOME – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – DESVELANDO ASPECTOS SOBRE O SUJEITO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Karla Fernanda Wunder da Silva

“(...) compreender o autismo exige uma constante aprendizagem, uma (re)visão contínua sobre nossas crenças, valores e conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, sobre nós mesmos “ (BAPTISTA e BOSA, 2002)

*“... o sujeito é aquilo que o outro lhe permite ser.”
(ALVES, 2008)*

O objetivo inicial deste texto é apresentar, a partir de um retrospecto histórico, a definição de autismo, hoje nomeado como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa viagem histórica se dará baseada na literatura vigente sobre o tema, visando elucidar e auxiliar a compreensão dos textos que seguem a este nesta publicação. Conhecer como se dá essa patologia, quais suas características, como se apresenta o sujeito com TEA, vai abrindo caminho para a compreensão das temáticas a seguir, que vão tratar de questões bem mais pedagógicas.

Os interessados nesta leitura poderão encontrar aqui subsídios para nortear e apoiar um trabalho com alunos com TEA, pensar em propostas diversas de atendimento e refletir sobre como pensam e agem sujeitos que apresentam características específicas deste quadro.

Meu interesse aqui não é tornar-me sabedora de tudo e assertiva em todas as teorias existentes, mas sim elucidar um pouco o leitor acerca deste sujeito.

Em meio à diversidade de opiniões e teorias a respeito do assunto, surgem controvérsias e mesmo verdadeiras polêmicas, principalmente sobre diagnóstico e formas de intervenção (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 11).

Não estamos aqui defendendo nossa forma de trabalho em detrimento de outras que se apresentam em outras escolas ou centros de atendimento, pois entendemos que as intervenções acontecem

de acordo com as crenças e conhecimentos que cada educador tem sobre o aluno que acolhe e trabalha. Entendemos que a concepção do autismo, sem sombra de dúvida, passa pela *“concepção de cada profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia; em um nível ainda mais básico, passa pela eterna discussão sobre a relação mente-corpo”* (BOSA, 2002, p. 22).

Queremos aqui compartilhar nossos saberes e nossos não saberes, sabedores de que não sabemos tudo, ou na realidade, não sabemos quase nada, pois assim como a evolução e desenvolvimento do mundo, a educação e a medicina evoluem rapidamente e a cada dia, a cada hora, a cada minuto, novas descobertas na medicina sobre o TEA influenciam significativamente as ações realizadas na educação.

Tal acúmulo de estudos reflete não apenas interesse, mas, sobretudo, nossa ignorância sobre vários aspectos que ainda permanecem obscuros (...). Longe de ser o caos, são justamente as incertezas que permeiam essa condição e que incitam os profissionais de diferentes áreas a realizarem um trabalho conjunto, que não seja apenas o somatório de suas experiências isoladas. (BOSA, 2002, p. 21).

Começamos então, nossa reflexão a respeito da história, características e desenvolvimento das pessoas que apresentam TEA nos dias de hoje.

Retomando o início... Primeiras concepções e teorias

Toda a condição médica apresenta uma história, que nasce, sobretudo, de observações clínicas que se seguem de descrições de comportamentos, que mostram a evolução, novas perspectivas durante o tempo. Não foi diferente na história do Transtorno do Espectro Autista, que se inicia com Leo Kanner, um dos primeiros estudiosos da patologia.

Contudo cabe lembrar que o termo “autismo” tem sua origem do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Este termo foi utilizado antes mesmo da primeira descrição de um caso de autismo. A terminologia foi utilizada pela primeira vez por Eugene Bleuler, psiquiatra Suíço, no ano de 1911 em um dos seus artigos denominado “*Dementia Praecox*”, onde o psiquiatra descrevia tudo sobre esquizofrenia. O termo foi utilizado para *“descrever a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior dos pacientes adultos acometidos de esquizo-*

frenia” (FERRARI, 2007, p. 5). Bleuler descreve o termo autismo como um dos 4 tipos clínicos da esquizofrenia na época, e o mais severo.

O termo volta a aparecer no ano de 1943, após 32 anos, nas palavras de Léo Kanner, psiquiatra austríaco, no artigo intitulado, “*Autistic disturbances of affective contact*” (Distúrbio Autístico Inato do Contato Afetivo), onde relatava o caso de 11 crianças com idades entre 5 a 11 anos, que apresentavam várias características importantes e graves de isolamento social e afetivo. O artigo publicado relatava, nas palavras de Orrú,

[...] a pesquisa de crianças que apresentavam comportamentos estranhos e peculiares, caracterizados por estereotípias, por outros sintomas aliados a uma imensa dificuldade no estabelecimento de relações interpessoais (ORRÚ, 2012, p. 18).

As características apresentadas pelas crianças estudadas por Kanner eram: desejo de isolamento e preservação da mesmice, estereotípias¹ e ecolalia². Essas três importantes características eram ainda acompanhadas por uma incapacidade de estabelecer relações com os outros, um significativo atraso na aquisição da linguagem e alterações importantes na mesma, uma dificuldade no ajustamento corporal quando no colo de outro, com uma falha em assumir uma postura para ser pego, preferência por relacionamentos com objetos e uma forte tendência em ritualizar as ações.

Segundo Kanner (1943), a desordem básica destes pacientes era a impossibilidade das crianças de estabelecer relações normais com os outros e de reagir como o esperado para a idade e fase às situações, desde o início da vida.

As pesquisas de Kanner, acerca do autismo e suas características, se estenderam durante muitos anos, surgindo, a partir de suas reflexões, a ideia de que a patologia tinha a ver com as questões parietais. Orrú apresenta bem este momento histórico quando aponta que:

Em 1948, Kanner escreveu em seu manual de psiquiatria infantil que a maioria das crianças que chegavam até ele com

1 Gestos que a pessoa executa de modo rítmico e repetidamente ao longo do dia, os quais parecem lhe proporcionar excitação e satisfação (FERRARI, 2007).

2 Repetição de forma literal e muitas vezes com a mesma entonação, frases ou segmentos de frases ouvidas anteriormente ou recente (FERRARI, 2007).

essas características tinham algumas coisas em comum, os pais ou avós eram, na maioria das vezes, médicos, escritores, jornalistas, cientistas e estudiosos que apresentavam uma inteligência acima da média e que também apresentavam certa obsessão no ambiente familiar.

Tal indagação levou-o, no ano de 1955, a considerar a conduta dos pais e suas crises de personalidade, como o principal fator para o desenvolvimento da síndrome na criança, ainda em sua vida intrauterina. O fato se deveria à gestação conturbada ou rejeitada pela qual o feto passara, sem relacionar-se com a mãe e, conseqüentemente, com os pais ou qualquer outra pessoa após o nascimento, perdendo totalmente sua possibilidade de comunicar-se (ORRÚ, 2012, p. 19-20).

O que muitos deixam fora de seus escritos é que Kanner, neste mesmo artigo, já questionava suas próprias observações a respeito das relações entre a patologia e os aspectos familiares. Kanner se pergunta sobre:

[...] até que ponto esse fato contribuiu para o estado da criança. O fechamento autístico extremo dessas crianças, desde o princípio de suas vidas, torna difícil atribuir todo este quadro exclusivamente ao tipo de relações parentais precoces de nossos pacientes (1943, p. 250).

Kanner reviu muitas vezes seus conceitos acerca do autismo, pensando e repensando as características da patologia, e concluiu seus estudos e pesquisas entendendo que o autismo surgia de uma incapacidade inata do sujeito para estabelecer um contato afetivo real e previsto dentro do desenvolvimento biológico do ser humano, e indicava maiores estudos sobre a patologia, suas causas e reações emocionais.

Em 1944, surgia também outro pesquisador austríaco, Hans Asperger, que em suas pesquisas descreveu casos mais leves de autismo, descritos por ele como “Psicopatia Autística” (transtorno de personalidade de isolamento social). Nestes casos, Asperger destacava que os pacientes tinham um QI normal e até mesmo mais elevado com algumas alterações cognitivas e uma linguagem com desenvolvimento próxima do normal. De acordo com seus relatos os pacientes buscavam áreas de interesse especiais e interagiam melhor com as pessoas ao redor.

Os escritos de Asperger só foram resgatados na década de 90, pois foram escritos originalmente em alemão, no final da segunda guerra, o que dificultou muito a difusão em outros países. Somente quando foram publicados em língua inglesa ficaram conhecidos mundialmente. Ele descrevia seus pacientes observando as seguintes características: uma pobreza de comunicação não verbal, pobre empatia com o outro, uma forte tendência a intelectualizar as emoções, uma fala prolixa³, em monólogo, linguagem tendendo ao formalismo, incoordenações motoras e intelecto normal.

Asperger acreditava que a síndrome descrita por ele diferia da descrição de Kanner, embora houvesse similaridades entre elas, como as dificuldades de relacionamento com os outros.

Segundo vários autores, a descrição de Asperger é mais ampla que as realizadas por Kanner, pois elencou e pontuou características que não foram levantadas anteriormente.

De acordo com Bosa algumas observações importantes foram:

[...] a questão da dificuldade das crianças que observava em fixar o olhar durante situações sociais, mas também fez ressalvas quanto à presença de olhar periférico e breve; chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos – carentes de significado e caracterizados por estereotípias – e da fala, a qual se podia apresentar sem problema de gramática e com vocabulário variado, porém monótona. Saliou [...] a forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. Notou, ainda, a dificuldade dos pais em constatar comprometimentos nos três primeiros anos de vida da criança (2002, p. 25).

O uso do termo autismo, tanto por Kanner quanto por Asperger tinha o objetivo de focar sobre a *“qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano”* (BOSA, 2002, p. 26). Deram ambos os autores grande importância para a dificuldade do sujeito em manter um contato afetivo substancial e real com o outro, de forma natural e principalmente de forma recíproca.

3 **Prolixa** é uma palavra se refere a **qualquer coisa que seja feita com demasiado cuidado e dedicação**. Também é usada para se referir a qualquer coisa que tenha uma duração considerada **muito longa, demorada**, e que por isso **acaba ficando chata e cansativa**.

Esta última característica abordada pelos autores, a reciprocidade⁴ ou como afirma Bosa (2002) a falta dela, a impossibilidade de manter uma sintonia com o outro, com seus desejos e vontades, com suas ideias e percepções, é uma das marcas significativas da patologia em questão. É essa reciprocidade que o trabalho pedagógico procura todo o tempo; tentar de várias formas que o sujeito consiga perceber o outro, ou outros que convivem com ele na família, na escola e na sociedade.

Após Kanner e Asperger, outros tantos autores deram continuidade aos estudos e pesquisas sobre autismo. Podemos citar Michael Rutter, psiquiatra infantil do Reino Unido, (1978) que deixa de considerar o autismo como uma categoria que envolve principalmente um retraimento social e emocional, e passa a pensá-lo como um transtorno do desenvolvimento envolvendo déficits cognitivos severos com origem em alguma forma de disfunção cerebral. A hipótese de existir esses déficits cognitivos, fez o referido autor refletir também sobre aspectos como atenção, memória, sensibilidade a estímulos e linguagem. Então, podemos afirmar que: *“(...) ao longo das décadas de 1970 e 80, o autismo passa a ser visto, predominantemente, como um distúrbio cognitivo”* (LAMPREIA, 2004, p. 112).

É Rutter que descreve, em 1978, os primeiros critérios de Autismo que passam a fazer parte do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, na sua terceira edição (DSM-III) sendo incluído na categoria de Transtornos Invasivos de Desenvolvimento (TID). Ele coloca como características importantes: desvios e atrasos sociais; problemas de comunicação, comportamentos incomuns como estereotípias e maneirismos⁵, e início antes dos 30 meses. Dedicase ainda ao estudo de autismo envolvendo uma ampla gama de técnicas e disciplinas científicas, incluindo estudo de DNA e de neuroimagem.

Outros tantos autores e estudiosos na área do autismo alargaram conceitos e buscaram intervenções em diferentes abordagens e metodologias de estudo na busca de explicações e de informação para familiares e profissionais. Cabe citar aqui alguns para futuras pesquisas de acordo com o interesse de cada um: Bruno Bettelheim, Frances Tustin, Lorna Wing, Van Krevelen, Ritvo, Freedman, Gaude-
rer, Ornitz, Frith, entre tantos outros.

4 Capacidade intelectual através da qual se faz compreensível a relação entre dois ou mais componentes do mundo comum, mutuamente percebidos no espaço, de aspecto e forma integrantes.

5 É a gesticulação artificial, exagerada ou ritualística de movimentos corporais.

Transtorno do Espectro Autista nos dias atuais

Na atualidade os critérios de diagnóstico do autismo, ou como é chamado atualmente, Transtorno do Espectro Autista (TEA), segue o que é exposto pelo DSM-5, que a partir de 2013, define o TEA como uma díade de sintomas, ou seja, toda a patologia está centrada em dois grupos de sintomas que juntos, em maior ou menor grau, explicam o comportamento do sujeito. São elas: um prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (1) e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (2). Hoje o TEA engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Falamos hoje em TEA, pois os pesquisadores entendem que não há só um autismo, mas um espectro onde cabem diferentes tipos, da forma mais leve da patologia até uma forma mais grave que exige maior atenção e intervenção mais individualizadas. Todo o diagnóstico deve levar em conta mais de uma fonte de informação e o olhar sobre o sujeito nos diferentes espaços que frequenta.

Uma certeza, dentro de várias incertezas quando tratamos desta patologia, é que o comprometimento do sujeito é bastante precoce, iniciando os primeiros sinais ainda nos primeiros anos, e muitos casos, se percebe características em bebês. A patologia afeta, sem sombra de dúvida, o desenvolvimento do ser humano de forma intensa e como um processo e, conseqüentemente, afeta a construção da personalidade, que se dá através da interação entre o *self* e as experiências do ambiente, que possibilita o desenvolvimento das noções de si, do outro e do mundo ao seu redor (BOSA, 2002).

É necessário e importante explicitar algumas características do TEA, para uma melhor compreensão do sujeito e de suas possibilidades. Segundo o DSM-5, podem acontecer déficits verbais e não verbais na comunicação social com manifestações variadas,

[...] dependendo, da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo bem como de outros fatores, como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos têm déficits de linguagem, as quais variam de ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco (ecolalia) até linguagem explicitamente literal ou afetada. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 53).

Aspecto importante aqui a ser ressaltado é que independente do nível do déficit verbal ou não verbal, ou mesmo que o déficit não exista, ou seja, quando as capacidades linguísticas estão intactas, no TEA o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicado. O sujeito não faz uso dessa habilidade de linguagem para comunicar-se com o outro, para trocar informações, ou simplesmente para trocar ideias ou impressões sobre algo que vê, ou gosta. A fala muitas vezes, quando aparece, mostra-se em uma forma ecolalica, ou resumida a palavras isoladas sem mostrar uma função simbólica de comunicação. A estrutura frasal apresenta-se de forma precária, com a presença de inversão pronominal, explicada da seguinte forma:

A criança fala de si mesma na segunda ou na terceira pessoa. Em geral, não é capaz de empregar o “eu” para falar de si e, muitas vezes, somente adquire essa possibilidade bem mais tarde (FERRARI, 2007, p. 12).

Mostra ainda alterações entonativas na emissão verbal. Há em alguns casos a produção de sons próprios de cada sujeito de caráter autoestimulatório⁶, sem função de comunicação e em vários casos a ocorrência de mutismo.

Outra característica apresentada pelo DSM-5 (2013) trata sobre a dificuldade que a pessoa com TEA apresenta de envolver-se com o outro, a dificuldade ou completa inabilidade de compartilhar com o outro suas ideias, sentimentos e desejos. Há em maior ou menor grau uma incapacidade de saber quando iniciar uma conversa que seja do interesse de todos os ouvintes e não só do sujeito com TEA. Pode-se afirmar ainda que:

Havendo linguagem, costuma ser unilateral, sem reciprocidade social, usada mais para solicitar ou rotular do que para comentar, compartilhar sentimentos ou conversas. Nos adultos sem deficiência intelectual ou atrasos de linguagem, os déficits na reciprocidade socioemocional podem aparecer mais em dificuldades de processamento e respostas a pistas sociais complexas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 53).

⁶ Estimulação aplicada a si mesmo para provocar uma resposta fisiológica ou de comportamento no próprio organismo.

Estas pistas sociais, que vão orientando o sujeito com TEA a como iniciar um diálogo, como se manter numa conversa, ou como iniciá-la é uma das tarefas pedagógicas também de uma escola que acolhe esses alunos, buscando traduzir esses complexos comportamentos sociais em pistas que se tornam mais conhecidas dos alunos e possíveis de serem seguidas, diminuindo muito o sofrimento e a ansiedade vivenciados pelo aluno quando ele busca entender os comportamentos sociais vigentes.

O que o DSM-5 (2013) classifica como distúrbios do comportamento não verbal, que são utilizados para as interações sociais são características como: uma ausência ou um atípico contato visual que se reflete na dificuldade da atenção compartilhada, ou seja, em seguir com o olhar aquilo que é apontado pelo outro, apontar, mostrar ou apresentar objetos para compartilhar com os outros; uma atenção multifocal, com muita ou alguma inabilidade em restringir o foco contextual relevante; interrupções súbitas das ações ou condutas iniciadas em momentos mais organizados de aprendizagem; interesses auditivos e/ou visuais circunscritos⁷, fásicos⁸, alternados ou aleatórios.

[...] costumam fracassar no uso de gestos expressivos com espontaneidade na comunicação. Entre adultos com a linguagem fluente, a dificuldade para coordenar a comunicação não verbal com a fala pode passar a impressão de “linguagem corporal” estranha, rígida ou exagerada durante as interações (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 54).

Há ainda déficits para “*desenvolver, manter e compreender as relações*” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 54) sociais que se traduzem em um isolamento social, que se manifesta pela rejeição aos outros, passividade ou abordagens inadequadas que muitas vezes parecem agressivas ou disruptivas⁹. Percebe-se essa característica na falta do jogo simbólico e social e da capacidade de situações de imaginação compartilhando, refletindo posteriormente num brincar inflexível, com regras rígidas. Em bebês pode-se perceber em alguns momentos que eles não estendem os braços para serem pegos no colo, como o comportamento típico de um bebê nesta fase. Alguns sujeitos, (e que fique muito claro, que não são to-

7 Limitado, restringido, restrito, confinado. Que tem limites determinados. Que é localizado em uma determinada área.

8 Ele é constituído por fases; que varia com o tempo.

9 Que acaba por interromper, ou alterar o seguimento normal de um processo.

dos), não usam gestos comunicativos ou indicativos convencionais (tchau, mandar beijos, etc). Em alguns sujeitos pode acontecer uma expressão facial pobre.

Tratamos de características gerais e que acontecem em maior ou menor grau, mas é preciso ter um olhar criterioso sobre cada aluno, para não simplificar os comportamentos e não igualar todos, pois aí estaremos descaracterizando a pessoa em primeiro lugar. Bosa (2002) exemplifica isso quando afirma que “(...) *nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou isolamento*” (p. 34) e continua clareando quando diz ainda que “(...) alguns ao contrário, podem buscar o contato físico, inclusive de forma intensa, quando não ‘pegajosa’ ”.

Também existem evidências de que crianças com autismo desenvolvem comportamentos de apego em relação aos pais (mostram-se angustiados quando separados deles. Buscam sua atenção quando machucados, aproximam-se deles em situações de perigo), de uma forma diferenciada (BOSA, 2002, p. 34).

Podemos marcar que há no TEA dificuldades significativas de compreensão de várias áreas, dentro disso, o sujeito que se encontra num quadro de TEA apresenta inicialmente uma incompreensão de regras sociais, demonstrando não entender os gestos sociais convencionais, com frequência, há desejo de estabelecer amizades sem uma ideia completa ou realista do que isso significa. Em alguns casos há uma impossibilidade de cumprir ordens auditivas simples e, muitas vezes, há casos que nem com a introdução do apoio visual as ordens conseguem ser cumpridas. Em relação a compreensão de palavras e frases, muitas vezes a linguagem se torna simples e empobrecida porque o sujeito não consegue ampliar o significado das palavras usando-as em outras orações ou situações que não a aprendida inicialmente.

Em relação ao cognitivo deste sujeito, podemos apresentar algumas características básicas como: há uma tendência de uma atuação prática sobre os objetos sequenciais e repetitivos, sem um aparente caráter funcional. A exploração dos objetos não está muitas vezes ligada as funções do mesmo, mas aos detalhes do objeto (ao brincar com carrinho, não o faz de forma exploratória da ação do brinquedo, mas desmonta, enfileira, classificando por cor ou tamanho, ou sem uma prévia classificação; se mantém atendo as rodinhas girando-as por horas sem um objetivo específico). Há uma tendência ao

pensamento concreto, com dificuldades de perceber as sutilizações dos comportamentos, das situações, das emoções, das falas e ações.

Há, em alguns casos mais graves, uma resistência a aprendizagem sobre tudo o que envolve letramento e numeração, e outras questões mais formais sobre o aprender. Apresentam uma hiper ou hiporreatividade a sons e uma resistência a mudanças (rotas, disposição de móveis, rotinas, alimentação, etc.) e tendência a apego a objetos, que podem ser mais ou menos intensos de acordo com cada sujeito.

Acontece ainda, uma ausência da noção de perigo, necessitando um acompanhamento constante para casos simples como brincar na praça, ou atravessar a rua, por exemplo. Podem surgir, de forma descontextualizada, risos e choros, uma auto e/ ou heteroagressão¹⁰. Pode surgir também uma hiperatividade, movimentos estereotipados (balanços do tronco, movimentos com as mãos, batendo ou esfregando, agitação dos dedos diante dos olhos, ou girando em torno do corpo, etc.) e condutas apragmáticas¹¹. Ainda há a situação do uso do corpo do outro como ferramenta, *“às vezes a criança utiliza uma parte do corpo de outra pessoa como objeto ou prolongamento do próprio corpo; usa então, de bom grado, a mão com o objetivo de que algo lhe seja feito”*. (FERRARI, 2007, p. 10).

De maneira resumida, podemos então listar algumas formas como se apresentam esses alunos na escola, seja ela de qual tipologia for. São alunos que mostram dificuldade em simbolizar, o que dificulta o brincar, a constituição da escrita e da linguagem e do numeramento, pois são estas formas simbólicas do conhecimento; uma pobreza na relação dos objetos, atendo-se a detalhes que não levam a compreensão do todo e nem da funcionalidade do mesmo; na linguagem aparece uma dificuldade de fazer metáforas¹², uma repetição de temas e interesses em suas ações e linguagem, tornando restritos os seus interesses e dificultando com isso a aprendizagem, pois ao ficar preso só a sua zona de conforto, de interesse, não amplia o seu saber e não o relaciona com outros fatos.

Compreendemos que *“interesses especiais podem constituir fonte de prazer e motivação, propiciando vias de educação e emprego mais tarde na vida”* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013,

10 Consumo de atos destrutivos voltados para o mundo exterior.

11 Incapacidade de realizar atos eficientes, objetivos e propositais.

12 É uma figura de linguagem que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas. Ela pode dar um duplo sentido a frase.

p. 54) desde que recebam uma intervenção pedagógica que compreenda esse comportamento e o use como ferramenta de aprendizagem e não somente como um sintoma da patologia.

Nas questões de comportamento resumidamente podemos afirmar que aparecem: algum tipo de movimentos estereotipados, que acabam se tornando rituais em longo prazo, uma tendência ao isolamento, com pouco ou nenhum desenvolvimento da fala e quando aparece a aprendizagem da leitura e escrita, ela é muito mais de forma a decodificar o código escrito do que usar este conhecimento como uma função social de comunicação.

Assim são a maioria de nossos alunos, que transitam por essa gama de características, com mais ou menos delas em seu comportamento, com avanços significativos em suas aprendizagens, ou momentos em que os avanços não são tão perceptíveis e muitas vezes até apresentam regressões de habilidades já adquiridas. Contudo é necessário entender qual o papel da escola na educação deste alunado.

A atuação dos profissionais da escola é fundamental, uma vez que muitos casos de autismo são percebidos primeiramente no ambiente escolar e, por meio de uma educação adequada, o aluno pode, em muitos casos, ser incluído na escola comum/regular e no seu espaço social com qualidade. Cabe a escola construir sua proposta pedagógica trabalhando com os sintomas e não tentando suprimi-los ou extingui-los, afinal eles são, sem sombra de dúvida, uma forma de comunicação utilizada por esses alunos, em nosso entendimento. Construimos com eles deslocamentos dos sintomas que tenham e dêem significado as ações e ofereçam uma possibilidade também de função social.

Sabemos que são alunos que necessitam de uma rotina estruturada sim, mas que não significa uma rotina imutável. A escola é o espaço que deve ser desafiador. Aqui, entre os muros, salas de aula, pátio e espaços verdes é que desacomodamos, desafiamos o aluno e porque não dizer, também as famílias, na busca de transformar reações e ações, de qualificar relações, de ampliar conhecimentos. Para isso respeitamos as características de cada um, sua forma de aprendizagem (visual, auditiva, por padrões, por esquemas, por ações, etc), seu tempo principalmente, construindo metas individuais.

A escola usa o conhecimento que tem de cada aluno como a ferramenta de trabalho, a mola mestra para construir intervenções que façam significado real para cada um, possibilitando crescimen-

to em diferentes áreas. As ações são mediadas sempre pelo professor, ou professores, já que o trabalho é bidocente (trataremos melhor disso no capítulo seguinte), realizando marcas e buscando possibilidades de significação. Ou como dizia Paulo Freire, educar-se é impregnar-se de sentidos e são esses sentido que a escola busca o tempo todo.

Hoje sabemos que a educação tem um papel fundamental na estruturação psíquica dos nossos alunos, pois introduz questões de proibição, da lei, a escola e o conhecimento também tem efeitos importantes na estrutura. O que determina a estruturação é o lugar do sujeito na família e no percurso de seus pais, mas a escola pode auxiliar em algumas mudanças nessas posições (ALVES, 2008, p. 70).

Partindo do exposto acima, entendemos que a escola pode mudar o lugar que esse sujeito ocupa na família a medida que mostra possibilidades reais de mudanças, de cada aluno que aqui estuda. Uma escola que busca uma parceria de trabalho com a família, que entende que cada um cresce, muda, aprende e (re)aprende pois lhe permitimos ser. Ser alguém capaz, ser alguém diferente, ser uma pessoa com potencial o tempo todo, mas que tem também necessidades e, em alguns momentos de sua história de vida, dificuldades que podem ser superadas.

Acreditamos que enquanto escola nos cabe o papel de possibilitar aos nossos alunos uma nova forma de relação com a sociedade, com a cultura e com sua família. Através de abertura de janelas em seu comportamento, de inferências cotidianas e principalmente de respeito as suas singularidades, pois como nos afirma Sacks (2006, p. 251), *“não há duas pessoas com autismo que sejam iguais; sua forma precisa ou expressão é diferente em cada caso”*.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR**: Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.

ALVES, Ivone Montenegro. Efeitos da Psicanálise na instituição: dando lugar aos desejos. In: CHARCZUK, Maria Solange Bicca; FOLBERG, Maria Nestrovsky. **Crianças Psicóticas e Autistas, a construção de uma escola**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice; **Autismo e Educação**. Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice. AUTISMO: Atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação**. Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil**: o que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2007.

KANNER, Léo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, 2:217-250. 1943.

LAMPREIA, Carolina. Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: Uma Análise Preliminar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(1), pp.111-120.

MEDEIROS, Martha. **Trem-bala**. Porto Alegre: Editora L&PM, 1999.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**. Interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

O OLHAR SOBRE A GESTÃO DE UMA ESCOLA ESPECIAL: (RE)DESCOBRINDO CAMINHOS E (RE)FAZENDO PRÁTICAS

Karla Fernanda Wunder da Silva
Katiusha Lara Genro Bins

Seria desejar percorrer (aceitando os riscos e enfrentando os desafios) a estrada com múltiplas entradas, com pouca sinalização, com traçado incerto, com densa vegetação, cujo chão ora se sedimenta, ora se desmonta, oferecendo algumas pontes, algum prazer na caminhada, especialmente a excitação da surpresa, a alegria com insuspeitadas maneiras de pensar e olhar para o mundo e para nós mesmos (EIZIRIK, 2001, p. 28).

No presente texto buscaremos interligar as questões referentes a gestão escolar da qual hoje fazemos parte, com a constituição atual da escola e do perfil dos alunos que atendemos atualmente. Pensamos que falar de gestão Escolar de uma escola pública especial é um assunto desafiador, na medida em que são várias as nuances de uma gestão que precisam ser atendidas; há questões referentes ao financeiro escolar, questões que demandam um olhar sobre os alunos e suas necessidades, o acolhimento familiar, a orientação do trabalho pedagógico, a organização de tempos e espaços, que precisam ser adequados a cada turno, cada aluno de acordo com suas possibilidades.

Pensamos que uma Gestão Democrática vai além da questão de gerir a escola e sim reafirmar que a Escola Especial é um espaço de inclusão (educacional e social), e não compactuamos que seja um espaço de exclusão por ser entendida como substitutiva ao ensino regular, pela legislação vigente. Nosso trabalho enquanto gestoras, está pautado na busca do reconhecimento de uma escola pública como um espaço de inclusão e na visibilidade do trabalho de qualidade realizado.

A política pública educacional apresenta hoje a escola especial como um espaço de exclusão, ainda marcado com um paradigma médico-clínico. Na busca de uma política educacional única para

a nação, perde-se o olhar para as necessidades reais de vários alunos. Enfatizamos, contudo que para muitos alunos que apresentam um desenvolvimento muito regressivo, que não encontraram “espaço suportável” no ensino comum, a escola especial favorece o desenvolvimento, pois respeita a subjetividade e diferença de cada aluno na perspectiva de atender suas demandas e necessidades reais. É importante referendar que a escola especial vislumbra as potencialidades e possibilidades de cada sujeito.

Acreditamos que a gestão precisa estar pautada em defender e dar visibilidade para o trabalho educacional realizado na escola na busca da contínua defesa da Educação Especial.

As escolas especiais públicas ou particulares, são espaços de saber e fazer para vários alunos aos quais o ensino regular causa desconforto, pânico, estranheza ou sofrimento intenso. Alunos estes, que em virtude de várias questões, inclusive constituição subjetiva fragilizada, não conseguem suportar a escola regular e suas demandas.

A escola regular hoje constituída por ciclos ou séries, que ainda se organiza pela divisão dos educando em turmas com um número expressivo dos mesmos, com demandas fortemente voltadas às aquisições cognitivas e formais de aprendizagem (lecto-escrita e conceitos matemáticos), com impossibilidade organizacional de flexibilizar os tempos e espaços, sem recursos humanos disponíveis para acompanhar os alunos com TEA quando desorganizados emocionalmente, muitas vezes antes de mostrar-se como espaço inclusivo, torna-se espaço de desorganização e perda de possibilidades de intervenção e avanço.

Sim, a escola regular tem acolhido as diferenças, e um bom trabalho tem sido realizado com vários alunos incluídos, contudo, alguns sujeitos, ainda não conseguiram ou vão conseguir, estar neste espaço que a legislação aponta como obrigatório e de direito – a escola regular. Ainda muito precisa ser (re)construído na escola regular ou comum, para que o TODOS de que a legislação fala possam estar incluídos. Não basta só aceitar, tolerar a diferença. É preciso mais! É preciso uma flexibilidade em todo o pensar pedagógico, social e estrutural da escola. Corroborando com este aspecto, Eizirik pontua que:

Pensar a diferença é pensar em mudança, e ambas carecem de algo que as suporte, que as conduza e mantenha no sentido de viabilização; esse algo tem a ver com a flexibilidade, entendida por Bateson como “uma potencialidade para mudança que não está sendo utilizada” (2001, p. 48).

A inclusão é para todos, sim, sem dúvida. Mas não necessariamente ela aconteça no ingresso em uma escola regular. Defendemos ser possível estar incluído em outros espaços, como uma escola especial, pois esta também é um espaço educacional.

Uma das grandes encruzilhadas que se encontra a educação especial é a (re)descoberta da função da escola especial como um espaço de inclusão e não como é vista por muitos teóricos atualmente, ou seja, como espaço exclusivo (SILVA, 2008, p. 193).

Escolas Especiais quando constituídas como espaços educacionais de qualidade, com um projeto político-pedagógico coerente e que busca a constituição de conhecimento por parte de todos seus sujeitos, podem ser a alternativa de qualidade para alunos que, em determinado momento de suas vidas, não apresentam suportabilidade emocional para estar na escola regular. Aqui os alunos podem se constituir como seres aprendentes e de desejos.

Para que a Escola Especial seja considerada de qualidade precisa apresentar um trabalho pedagógico que a sustente como tal. Na construção dessa proposta entendemos a importância de uma Gestão Democrática, que gerencia o espaço escolar de forma a responder de maneira adequada as demandas que vão surgindo em todos os setores da comunidade escolar.

Pensando o trabalho de uma forma ampla e interligada, a gestão não pode dar conta apenas do trabalho burocrático e técnico, mas deve estar presente em todos os espaços, buscando o bem estar dos alunos, escutando as demandas dos professores e possibilitando o maior número de suportes, materiais e técnicos, para que o mesmo possa realizar seu trabalho com qualidade, acolhendo as angústias familiares e sendo transparente em suas ações.

(Re)escrevendo a gestão escolar na Escola Especial

Se liberdade e igualdade se encontram na democracia, seu alcance se realizará na medida em que todas as pessoas participem efetivamente do governo. (Aristóteles).

É importante iniciarmos fazendo uma distinção dos termos Gestão Educacional e Gestão Escolar, situando o leitor sobre qual

delas falamos e a importância que uma gestão de responsabilidade faz na construção de uma escola democrática e pública. Quando tratamos do termo Gestão Educacional, estamos falando em um termo mais macro, referente ao sistema de ensino e as políticas públicas que são pensadas para a educação. O termo Gestão Escolar situa-se num espaço mais micro, que representa o trabalho realizado na instituição de ensino, reflete o trabalho realizado na escola com seus vários segmentos, que, sem dúvida, recebe influência da Gestão Educacional, pois a escola encontra-se vinculada ao sistema de ensino e sua política. A Gestão Escolar tem autonomia para decisões e ações desde que as mesmas não firam a lei maior e a Gestão Educacional.

De acordo com a legislação vigente, com a qual concordamos, a Gestão Escolar demanda ser democrática. Não entendemos uma escola onde todas as decisões fiquem centradas na figura do diretor, ou gestor. Por conta disso, valorizamos muito, aqui na EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges, o termo equipe diretiva, ou seja, um grupo que é composto por Diretora, Vice-diretora, atualmente duas professoras que compõe o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), Secretária, Assistente Financeiro e duas professoras que compõe o setor Cultural da escola, bem como o Conselho Escolar. Este grupo encontra-se atualmente a frente da equipe diretiva da escola, buscando compor com os professores, alunos e famílias propostas que deem conta das aprendizagens, necessidades e possibilidades de cada sujeito.

Em a escola sendo pública, acreditamos que o Conselho Escolar é um colegiado fundamental para conseguirmos gerir de maneira democrática, na medida em que ele é composto por vários segmentos da escola. Sendo ele um órgão consultivo e deliberativo, sua função não é apenas aprovar o uso de recursos financeiros e sim construir propostas e avaliar demandas. Nossa experiência atual tem sido positiva contemplando estes pressupostos.

Na EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges, toda proposta pedagógica – que, em função da clientela com que trabalhamos, vai muito além da aprendizagem formal – é construída e reconstruída com todas as pessoas envolvidas. Essa forma de ação demanda que a equipe diretiva, que compõe a gestão, possua um aprofundamento teórico sobre diversas questões, tenha discutido todas as possibilidades de cada ação, refletindo sobre as escolhas possíveis, para que ao coletivo da escola as propostas apresentadas tenham embasamento teórico, sejam possíveis de serem colocadas em prática e tenham um resultado positivo para a escola como um todo.

Uma gestão democrática busca todo o tempo a construção e efetivação da autonomia de todos os segmentos da instituição. Em virtude disso, a discussão, como forma de diálogo, é uma constante neste espaço educacional, a votação um exercício diário, já que entendemos que as escolhas passam pela decisão de cada um e que devem ser resultado da escolha de todos. Sendo assim, não podemos delegar ao outro nossas escolhas, e sim esperar e muitas vezes suportar a escolha do outro que pode ser diferente da nossa, mas não necessariamente pior, ou melhor. Sendo assim, entendemos que a gestão democrática é uma ação prática do cotidiano da escola. Ou, como afirmam Gadotti & Romão:

Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 96).

Sendo assim, temos um desafio no cotidiano, que é socializar informações, dados, sugestões sobre a organização da escola, a política vigente, as necessidades financeiras e de recursos humanos, as possibilidades pedagógicas que se apresentam para nossos alunos, buscando com isso que a comunidade escolar possa refletir, pensar e (re)pensar como cada segmento é responsável pelas ações e resultados que vão advir das decisões.

Neste processo de socialização e escolhas, precisamos entender que a participação dos segmentos é uma aprendizagem que demanda um ir e vir nas discussões. Reflexões sobre referenciais teóricos e práticos mostram que a participação e os posicionamentos podem ser interpretados de diferentes formas, e esse movimento faz parte do processo de democratização das práticas pedagógicas e da escola pública. Assim nossa experiência tem sido, em algumas situações, de vermos aquilo em que, como gestoras acreditávamos ser a melhor decisão, ser pensado e realizado de outra maneira, a partir da votação e consulta ao Conselho Escolar. Entendemos que a partir desse processo cabe à gestão democrática, defender e efetivar o que foi decidido no coletivo.

Democracia não é um processo fácil e não seria diferente com a gestão escolar, onde há diferentes posicionamentos, diferentes in-

teresses e por si só, isso já cria obstáculos difíceis de transpor. As relações humanas sempre estão permeadas por disputas de poder, e na escola não seria de outra forma. Contudo, por mais difícil que sejam estes momentos de decisão no coletivo, eles são importantes para o crescimento do grupo e para a maturidade das escolhas. Corroborando com isso, afirmamos que:

[...] a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades [...] (PARO 2005, p. 16).

Neste processo decisório coletivo, a escola sai fortalecida, pois há uma divisão das responsabilidades, do esforço para que projetos e propostas se efetivem.

É importante ter claro que a escola somente será fortalecida no processo, quando o resultado for a soma dos esforços e houver a divisão de responsabilidades, isto significa mais pessoas participando nas tomadas de decisões, com consciência e identificando o que é melhor para alunos, professores e famílias, desta forma, consequentemente, os frutos colhidos serão manejos, atividades, ações que se efeturaram com mais qualidade e participação geral de todos.

Não devemos, contudo, ter um pensamento fantasioso e acreditar que a ampla participação da comunidade resolverá todos os problemas da instituição. O próprio processo decisório acaba muitas vezes apresentando disputas complicadas de serem resolvidas, cabe pontuar, no entanto, que o objetivo da gestão democrática é buscar a decisão da maioria, que referenda as decisões tomadas e as ações que serão realizadas a partir daí. Gadotti; Romão (2004), apontam que a implementação de uma gestão democrática é, na atualidade, exigência da própria comunidade escolar, que busca uma maior participação na educação dos filhos, ou dos professores que buscam discutir diferentes possibilidades de educação mais flexíveis e assertivas.

O processo democrático de uma gestão exige muito mais da equipe diretiva, pois necessita que a mesma seja muito flexível e acolhedora, que saiba escutar o outro, ponderando as diferentes opiniões e que a equipe consiga ser mediadora entre os grupos. É um processo contínuo de discussões, de aprendizado, de escuta e trocas, entre

a gestão e o grupo de professores e funcionários. Acreditamos que este processo, em alguns momentos, é um exercício difícil e desgastante, mas necessário, levando a um crescimento pessoal e afetivo. Buscamos elencar as diferentes propostas, apontar as diferentes opiniões para sistematizar no final e desencadear o processo decisório, que a nosso ver passa, aqui na EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges, por um momento de votação.

Em alguns momentos, após um período de reflexão por parte do coletivo, as votações necessitam ser retomadas, por solicitação do próprio grupo, (re)discutidas pensando no que é melhor para a escola, sob outros contextos. Percebemos que é um processo difícil, pois exige a exposição dos sujeitos que compõem o coletivo da escola, exige um pensamento que vai para além do momento atual, que exige de quem não faz parte da gestão também uma possibilidade de pensar o depois das decisões, como a escola vai se organizar a partir dali, sem pensar somente em si.

Pensando sobre gerenciamento escolar acreditamos que *“uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes”* (BRASIL, 1997, p. 9).

Envolver os segmentos nessa dinâmica de pensar, refletir, analisar, decidir, votar é um mecanismo importante para a efetivação da gestão democrática. A escola precisa ampliar sua função social, mostrando-se como um espaço de acolhimento a todos. O momento de escuta é um mecanismo importante da gestão, pois ao ter predisposição para escutar o outro, estamos facilitando o diálogo, a troca de experiências, o respeito às diferentes opiniões. Propiciar reuniões entre os diferentes segmentos em que a pauta seja compartilhada, onde cada um possa expor suas ideias, poder trocar impressões é uma solução interessante para iniciar o processo de escolhas.

[...] momentos de discussões, bem como situações onde os envolvidos possam construir a aprendizagem, sendo cada um protagonista consciente de suas atitudes, sem perder a especificidade de suas funções, buscando a construção do processo coletivo para que aconteça justiça social, onde a escola possa contemplar a diversidade de TODOS os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p. 68).

Pensando sobre democracia, refletimos que numa gestão democrática, ter uma postura democrática é antes de tudo respeitar as diferentes formas de expressão, os diferentes jeitos de ser, respeitar os ritmos, as dificuldades e possibilidades de cada elemento pertencente ao grupo. É entender que as propostas, sejam elas de qual dimensão forem, pedagógicas ou administrativas, são construídas e muitas vezes (re)construídas por todos, buscando um consenso, uma aceitação da maioria. Essas decisões estarão registradas como uma escolha de todos, após uma reflexão e uma votação.

Cabe aqui afirmar, que a gestão não está isenta de suas responsabilidades ao propiciar um espaço democrático, muito pelo contrário, pois cabe a ela responder juridicamente e oficialmente por toda ação que aconteça dentro da escola ou que leve seu nome. Essa situação também não é fácil, pois cabe a equipe gestora saber ser a mediadora, e também acolher a decisão de uma maioria. Sem contar que cabe a equipe também o papel de lembrar o que legalmente é possível ou não ser realizado, muitas vezes ficando com o papel de simular situações futuras, mostrando a inviabilidade de algumas propostas ou situações sem, contudo, deixar de exercer a democracia.

[...] dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais (LÜCK, 2004, p. 1).

Esse pensamento nos leva a abordar outro aspecto importante em uma gestão escolar pública: o de que respondemos enquanto gestoras a uma mantenedora que segue seus princípios e exige o cumprimento da legislação. Levamos ao grupo de forma transparente solicitações da mantenedora e pensamos em adequar com todos o que foi determinado, da melhor forma para a escola, mesmo que, muitas vezes, nosso entendimento seja diferente da mantenedora.

Realizar uma gestão democrática implica em uma postura de reflexão permanente sobre as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, os limites impostos pela legislação ou mantenedora, e as diversas possibilidades que se apresentam para as intervenções pedagógicas. É preciso estar muito atento para que dificuldades que possam surgir, sejam elas de ordem pedagógica, administrativa, de recursos humanos, e/ou de estrutura física, não sejam vistas como

impossibilitadoras da efetiva participação dos sujeitos. Em uma hora ou outra, surgirão dificuldades que vão limitar muito o poder de escolha do grupo, algumas vezes até mesmo engessando propostas anteriores, ou exigindo uma modificação total do fazer pedagógico e da organização da escola. Até mesmo nestes momentos resta o poder de escolha, ou seja, decidir como as coisas se darão antes que venham imposições maiores da mantenedora.

É preciso que a gestão democrática esteja sempre pensando em transformação, vendo a escola como um espaço constante de mudanças, pois a própria educação, como um todo, está num processo mutável. Assim, entendemos que não há somente um caminho de se fazer as coisas, um só caminho a ser trilhado. Existem diversas possibilidades, é só descobrir a que melhor se adapta a cada escola.

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos [...] e reforçar os esforços rumo ao objetivo (SAGE, 1999, p. 135).

Concordamos com Sage (1999), mas propomos ir além, pois acreditamos que a equipe diretiva pode realizar essas mudanças, pode mediar as transformações e impulsionar projetos. Assim, o processo de avaliação da gestão, por parte da comunidade escolar, é fundamental. Com ele discutimos e buscamos melhorar nosso trabalho, bem como ter o respaldo do que realizamos. A partir da avaliação temos a clareza que mesmo não agradando uma minoria, a maioria está sendo contemplada, e que sempre se pode melhorar ou fazer diferente.

Depreendemos o quanto estes momentos são desafiantes, pois realizamos uma autocrítica, separando o pessoal do profissional, buscando no julgamento do trabalho da gestão ponderar e montar estratégias para realizar o que ainda não foi alcançado.

Se a equipe se propõe a ouvir, refletir, apresentar, dialogar, permitir conflitos e entendê-los não como antagonicos, mas como necessários para o crescimento do grupo, estes momentos tornam-se fonte de aperfeiçoamento constante para todos, buscando ser proativas ao possibilitar o exercício diário de transformar a queixa em soluções.

Uma gestão escolar não democrática aumenta a burocracia diária da escola, reduz o poder de decisão dos professores, promovendo ações descontextualizadas em que não há uma vinculação dos educadores nos projetos e, por conseguinte, poucos serão os sucessos do trabalho, criando intervenções ineficientes e despersonalizadas. Impedindo a estruturação de uma escola que pensa sobre e para o outro, o aluno. Pensamos que em uma escola pública, não existe espaço para gestões não democráticas, mesmo sabendo que elas acontecem em alguns espaços educacionais, onde os gestores percebem-se como donos do espaço escolar e mantêm a porta da direção “fechada”.

Quando há uma equipe diretiva democrática, efetiva-se a oportunidade de reconhecer lideranças diversas entre os professores e na comunidade escolar; se favorece o trabalho cooperativo, onde cada membro se torna responsável pelo desenvolvimento e pelo fim, ou seja, tornam-se responsáveis pelo sucesso ou fracasso das propostas, o que impede que o grupo caia na posição de queixa constante.

Sendo assim, à equipe diretiva cabe muito mais que gerir os recursos humanos e os conflitos, *“cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico. Cada escola tem sua própria personalidade, suas características, seus membros, seu clima, sua rede de relações”* (TEZANI, 2004, p. 177).

Portanto, cabe à equipe diretiva algumas incumbências que são próprias e inerentes ao cargo, tais como: elaboração de propostas pedagógicas com objetivos claros, que se baseiem nas especificidades dos alunos; identificar as capacidades da própria escola; organizar os conteúdos escolares de acordo com os ritmos de aprendizagens dos alunos; rever metodologias de ensino, de forma que essas auxiliem na motivação dos alunos; conceber a avaliação como processo, visando ao progresso do aluno. Desta forma, aceitamos a normativa de que *“construir uma educação emancipadora e inclusiva é instituir continuamente novas relações educativas numa sociedade contraditória e excludente”* (BRASIL, 2004, p. 18).

Ao falarmos em processo de gestão democrática, apontamos como natural a questão da participação e do trabalho coletivo. Assim, a visão que se tinha de uma escola sem participação de seus segmentos, deixando o poder de decisão na mão de poucos, ou a sugestão e efetivação de propostas para poucos, abre espaço para que se discutam todas as atividades escolares e que a comunidade, de maneira geral, faça parte dessa tomada de decisão.

Em nossa concepção de gestão e ainda reafirmando nossas ideias, pontuamos que:

[...] a questão do diálogo, do clima de troca e cumplicidade se fazem importante numa escola radicalmente democrática. Reconhecer os docentes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, como educadores em toda a dimensão do termo, é essencial. Mas, reconhecê-los também como gestores ou co-gestores do seu trabalho é a linha divisória entre uma mudança real ou fictícia no interior das escolas (ARANHA, 2005, p. 81).

Referências

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão Educacional**: Novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 75-86.

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Revista Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro, SP. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2204/1929>. Acesso em: 15 de julho de 2011.

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. Brasília: MEC; SEB, 2004. v. 3.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e Escola**. A Aventura Institucional. Porto Alegre: Editora AGE, 2001.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede** (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, p. 1- 6, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 129-141.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. A Escola Especial na perspectiva inclusiva. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias (Orgs.). **Inclusão Escolar**. Práticas & Teorias. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

Karla Fernanda Wunder da Silva
Katiuscha Lara Genro Bins

TEZANI, Thaís C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva:** a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

25 ANOS DE UMA ESCOLA QUE SE (RE)CONSTRÓI NO TEMPO: FUNCIONAMENTO ATUAL

Karla Fernanda Wunder da Silva
Kátiuscha Lara Genro Bins

*“Quando se sonha tão grande a realidade aprende.
Ser o que se pode é a felicidade.
A felicidade é a aceitação do que se é, e se pode ser.”
(Valter Hugo Mãe)*

Nos textos anteriores, foi descrito o TEA e suas características, e o conceito de gestão escolar atual. No presente texto pretendemos contextualizar a escola, seus alunos e os atendimentos que são proporcionados na EMEEF. Prof. Luiz Francisco Lucena Borges. Pautamos-nos para escrever o mesmo, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola e do Regimento escolar, ambos aprovados em 2011, em que consta o histórico da escola. Nestes 25 anos de histórias muitas foram as conquistas e as batalhas, o tempo é dinâmico e mutante e buscamos aprimorar e crescer com as demandas e as particularidades dos alunos que atendemos, personagens principais da construção e constituição da escola. Bem como expressa o lema de nossa comemoração no ano de 2015: “celebrar o passado e projetar o futuro – entre harmonia de cores e diferentes autorias”, o trabalho da escola está pautado na sua história e principalmente na diversidade dos sujeitos que dela fazem parte.

A escola atende atualmente alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA) acompanhado ou não de outras comorbidades. Recebemos crianças com diagnósticos não fechados, em que as famílias chegam angustiadas, sem orientação, muitas vezes desconhecendo a patologia, apenas encaminhadas por algum serviço da saúde ou escola infantil. Jovens com diagnóstico em que é preciso trabalhar questões de autonomia e aprendizagem interligando as questões pedagógicas com as de estruturação do sujeito em desenvolvimento e sua patologia.

Entendemos que é necessário desenvolver o pensamento de que para o sujeito com TEA é muito importante a possibilidade de frequentar uma escola de qualidade, que pense em cada sujeito como ser único e singular, que atenda as necessidades individuais, acolhendo todas as demandas e problemáticas que envolvem um sujeito que apresenta um Transtorno que se enquadra num espectro autista.

Depreendemos que os alunos que convivem neste espaço podem apresentar a mesma patologia, porém, com constituição psíquica e social diferenciadas, o que os torna únicos e em constante desenvolvimento. Concordamos então com Grandin & Penek (2015, p.39) que afirmam: “(...) *O que está no meu cérebro autista não é necessariamente o que está no cérebro autista de outra pessoa*”.

A EMEEF Prof. Luiz Francisco Lucena Borges segue a organização curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, contudo, são respeitadas as suas particularidades. Na Educação Infantil são oferecidos os atendimentos de Educação Precoce que atende bebês de zero a três anos com a possibilidade de uma intervenção inicial efetiva com as famílias, acolhendo-as quando recebem a notícia de que seus filhos apresentam um déficit no desenvolvimento, buscando amenizar sintomas iniciais do atraso apresentado. Compõe também a educação infantil, o trabalho de Psicopedagogia Inicial, que consiste em intervenções pedagógicas terapêuticas para crianças de três a seis anos.

As professoras que trabalham Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial realizam também assessorias de inclusão na educação infantil, acompanhando crianças que apresentam alguma deficiência, diagnosticada ou não, que estão incluídas nas escolas infantis da Rede Municipal de Porto Alegre. Ambos os serviços são abordados em capítulos posteriores.

O Ensino Fundamental está organizado por 3 ciclos de formação, segundo o regimento da escola “(...) *os ciclos de formação contribuem para que seja respeitado, nos alunos, o ritmo e desenvolvimento de cada um.*” O número de alunos por turma e a idade é definido no PPP da escola, constituídos da seguinte maneira: 1º Ciclo alunos na faixa etária dos 6 a 9 anos com 6 alunos por turma; 2º Ciclo 10 a 14 anos com 7 alunos por turma; 3º Ciclo com idades entre 15 a 21 anos sendo 8 alunos por turma. Considerando a tipologia, as demandas e as constituições das turmas, em alguns momentos existe a flexibilidade da faixa etária e do ciclo que o aluno frequenta.

A escola trabalha com regime de bidocência, com dois professores para cada turma dos três ciclos. Atualmente os professores possuem habilitação em Educação Especial ou Pedagogia com especialização em Inclusão Escolar ou Educação Especial. O trabalho a partir da bidocência é fundamental para o bom atendimento aos alunos, seu desenvolvimento e aprendizagens, na medida em que duas professoras realizam as intervenções necessárias como pautado no Projeto Político Pedagógico:

[...] a ideia de trabalho em dupla de professores surgiu a partir da necessidade de acompanhar os alunos, que em algumas ocasiões não conseguiam permanecer na sala de aula, por apresentarem crises psicomotoras, com agressão e/ou auto-agressão ou algum tipo de agitação que impossibilitava sua permanência no grupo. Assim um dos professores ficaria no grupo e o outro acompanharia o aluno em crise [...] (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, 2011a, p. 11).

As turmas são organizadas após as interdisciplinares do segundo semestre (do ano anterior) de acordo com o Regimento da Escola *“as turmas são organizadas de acordo com as características de cada ciclo, considerando os critérios de enturmação expostos no PPP”*. (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, 2011b, p.10). Alguns alunos devido as suas particularidades e necessidades não possuem a suportabilidade¹ de frequentar o espaço escolar diariamente e/ou durante as 4 horas. Estes são atendidos então em uma turma por módulo ou frequentam uma turma regular com horário diferenciado. Ao prever o atendimento desta forma estamos respeitando as possibilidades de cada aluno, bem como construindo um plano de trabalho que contemple a sua realidade. Considerando o desenvolvimento e aprendizagem como algo intrínseco ao ser humano, acreditamos que vivenciar diferentes espaços e intervenções é fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos com TEA, mas de acordo com a sua tolerância.

A escola conta com o projeto de Volância, que acolhe os alunos novos realizando um atendimento individual em um primeiro momento, buscando inserir o aluno em uma determinada turma, tempo este que vai depender do aluno. Algumas vezes o mesmo precisa de um atendimento individualizado por um tempo prolongado. O professor volante assume em algumas situações as atividades de um dos professores referência, em caso de afastamento dos mesmos ou falta de recursos humanos. Trabalha também com alunos que em determinadas situações não possuem a suportabilidade de permanecer no grupo, enfim o projeto de volância é importante para que os alunos possam ser atendidos em suas demandas, e é apoio fundamental, tanto para a Gestão como para os professores referência.

1 Termo usado na escola onde entendemos como suportabilidade, a possibilidade do sujeito permanecer em um espaço ou atividade proposta sem desorganização psíquica ou entrar em sofrimento.

No início de cada ano existe um período em que chamamos de Sondagem, que envolve atividades específicas, lúdicas e livres. Acontece no primeiro mês de retorno dos alunos, momento em que os professores observam, avaliam e pensam, com o grupo, o planejamento e os objetivos que foram constituídos durante a enturmação. Após este período podem acontecer mudanças nas turmas, alguns alunos podem mudar de grupo, bem como podem compor uma turma de módulo ou horário reduzido.

Na EMEEF. Prof. Luiz Francisco Lucena Borges as reuniões noturnas, que acontecem duas vezes por semana, com duração de 4 horas, são momentos em que se planeja por dupla, turno e ciclo, discutem-se as práticas pedagógicas, os projetos e as intervenções com os alunos. Elas são fundamentais para a qualidade do nosso trabalho. Nestas reuniões, além das pautas administrativas, são abordadas as práticas pensadas e realizadas em sala de aula. São também o espaço para que as professoras possam socializar com o grupo quais manejos estão utilizando com determinado aluno. A dimensão comportamental de cada aluno pauta, e em alguns momentos perpassa, o planejamento pedagógico, assim muitas vezes as intervenções precisam ser imediatas e pontuais, desta forma é essencial que o grupo de professores possa trocar e pensar sobre seus alunos semanalmente. Devido a especificidade do público atendido pela escola, referendamos a importância destas reuniões acontecerem durante o período da noite, na medida em que, como atendemos alunos de vários bairros de Porto Alegre, alguns distantes da escola, realizar as reuniões em horário diurno prejudicaria o deslocamento e a frequência dos mesmos na escola.

Como base curricular contamos com o atendimento de Arte-educação com aulas de Música, Educação Física e, nos complementos curriculares, a escola possui os atendimentos do Programa de Trabalho Educativo, Biblioteca, Laboratório de Informática, Projeto de Educação Ambiental. Ainda configuram no espaço escolar as atividades educativas diversificadas que, como consta no Regimento Escolar, são *“espaços e ações que viabilizam a prática pedagógica e que, portanto, podem ser de caráter transitório. Elas podem ser organizadas para um tempo e espaço definidos”* (2011, p. 15). Entre as atividades oferecidas temos as Oficinas Pedagógicas, que são projetos pensados a partir dos interesses e habilidades dos alunos perpassando as áreas de conhecimento da Base Curricular. As oficinas são coordenadas pelos professores e monitores e se adaptam às necessidades e capacidades dos alunos; no ano de 2015 foram oferecidas as oficinas

de: Artes, Beleza, Corpo e Movimento, Sensações. Anualmente são realizadas exposições do produto da oficina em diversos espaços culturais além da escola.²

Em comemoração aos 25 anos da escola, e com anuência da mantenedora, do Conselho Escolar e das famílias, foi realizada uma exposição retrospectiva do trabalho destes anos, promovendo também a venda de algumas obras para a comunidade. Esse movimento proporcionou um novo olhar das famílias e comunidade sobre este aluno, empoderando-o de novos significados, possibilitando a apropriação da autoria de sua obra. Alguns dos atendimentos citados acima serão abordados mais especificamente em capítulos posteriores.

As formações fazem parte da qualificação profissional desta escola. Nos anos de 2014 e 2015 foram realizadas palestras com profissionais da área, para o aprimoramento e crescimento dos funcionários, professores e monitores. Momentos em que é possível pensar e repensar sobre a prática pedagógica, bem como se atualizar em relação ao TEA e outras deficiências.

Pensando em aprofundar e partilhar nossos conhecimentos foram organizados pela gestão e pela coordenação cultural, com o apoio de toda a comunidade escolar, em 2014, um cine fórum, que tratou sobre TEA, família e intervenções; um fórum de Estudos denominado: “REFLETINDO SOBRE AUTISMO E EDUCAÇÃO”, que ocorreu na PUCRS, e o 1º SEMINÁRIO DE PET TERAPIA E EDUCAÇÃO: “Um mundo de possibilidades”. Em 2015, por comemoração dos 25 anos, realizou-se o Seminário sobre as “Boas Práticas”, intitulado: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EFETIVANDO UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESPECIAL PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. Buscamos com esses eventos sempre aprender com nossas experiências e com as de outros profissionais.

Vale ressaltar que a medida em que estes eventos são abertos tanto para comunidade escolar, rede municipal e profissionais de outras redes, além de proporcionar a visibilidade do trabalho realizado pela escola, buscamos partilhar nosso conhecimento na busca de uma inclusão responsável e de qualidade, bem como ampliar o conhecimento sobre TEA para famílias, escolas e profissionais que trabalham com esses alunos, mostrando que tanto na escola especial como na escola regular, os alunos podem aprender e se desenvolver.

2 O trabalho desenvolvido na oficina de Artes Visuais dos últimos anos está publicado no livro “A arte na inclusão de jovens com transtornos globais do desenvolvimento” (DUBOIS; ZILMMER, 2012).

Além das formações para qualificar nosso trabalho, buscamos constantemente conversar com as famílias e profissionais que atendem os alunos. Um dos projetos criados a partir da busca desta parceria foi a Cartografia, que será apresentado no texto “Projeto de inovação e criatividade na prática pedagógica: a construção Cartográfica do aluno num viés transdisciplinar”.

Consideramos importante destacar também que os professores participam das interconsultas³ com as famílias podendo trocar com os profissionais da saúde, levando a visão da escola sobre o sujeito. O resultado dessa troca de informação agrega, muitas vezes, o relatório de avaliação do aluno.

Segundo consta no Regimento Escolar (2011b), a avaliação é o resultado do processo ensino aprendizagem relacionado de forma contínua e sistemática, sendo que é redigida em forma de relatório descritivo em dois momentos, realizado pelas titulares, acrescido de relatórios dos atendimentos e especializadas frequentados pelos alunos durante o ano. No primeiro semestre, é feito um parecer para a turma, de forma coletiva, onde constam os mesmos relatos para todos, ou seja, a descrição dos objetivos para o ciclo e para a turma, ainda com um relato das atividades realizadas para o grupo; no segundo semestre o relatório é individual, composto das metas para cada um, relatando os avanços durante o ano e os encaminhamentos para o próximo ano letivo.

Buscamos apresentar um pouco do funcionamento atual da escola, suas características heterogêneas que a fazem ser uma escola especial inclusiva. Entendemos que pelas demandas educacionais, perfil dos alunos, a escola é dinâmica e a cada ano precisamos (re) significar espaços, saberes e não saberes, crescer, aprender e evoluir com nossos alunos na busca de uma prática que contemple suas necessidades e possibilidades. Em movimento contínuo de trocas, ao mesmo tempo em que buscamos ensinar, estamos aprendendo com as singularidades, maneiras de ver o mundo. Assim, temos como palavra norteadora de nossa práxis a flexibilidade, pois através dela conseguimos vislumbrar as potencialidades latentes de cada sujeito centro do nosso trabalho.

3 Reuniões com profissionais da área da saúde, acompanhados ou não dos familiares, para tratar sobre as questões do aluno. Ocorrem na escola ou nos diversos lugares onde os alunos são atendidos.

Referências

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Projeto Político Pedagógico**. 2011a (Documento não publicado).

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Regimento Escolar**. 2011b (Documento não publicado).

GRANDIN, Temple; PENEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. São Paulo: Record, 2015.

ZILLMER, P; DUBOIS, R. **A arte na inclusão de jovens com transtornos globais de desenvolvimento**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ART MÃES: UM ESPAÇO TERAPÊUTICO PARA FAMILIARES EM UMA ESCOLA ESPECIAL

Sandra Elisabete Porto da Silva

Psique em grego significa borboleta, alma.

A borboleta, depois de estender as asas, do casulo em que se achava, depois de uma vida rastejante como lagarta, sobrevoa a vida bela e delicada, envaidecendo a natureza. Psique é a alma humana, purificada pelos sofrimentos e infortúnios, preparada para gozar a pura e verdadeira felicidade.

A vida é feita de esperas.

Esperar traz consolo e ameniza a ansiedade da expectativa do bem que se deseja, porém a esperança sem a ação poderá se tornar acomodação. Conformer-se com o que está posto pode ser sabedoria ou pusilanimidade. Toda a ação requer deliberação. Refletir sobre a decisão a ser tomada nos tira da zona de conforto e nos impulsiona a agir. No entanto, a ação precisa ser solidária. No seu sentido etimológico, na perspectiva do Direito, solidariedade é compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas pelas outras.

As famílias da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges vivem esta espera no seu cotidiano. Nesta espera, observam as quatro estações passarem, como quem semeia e aguarda a germinação, a planta, a flor, o fruto...

Simplesmente, esperam... Pacientemente, esperam... Sabiamente, esperam...

A espera por vezes pode ser dolorosa, difícil, pesada, solitária, se não tiver colaboração. Trabalhar em uma obra, ou em torno de um mesmo objetivo, nos fortalece enquanto grupo e nos faz sair do plano das intenções para o plano das realizações.

Ao contrário das escolas fundamentais comuns da Rede Municipal de Ensino, a EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges não tem o zoneamento como critério de vaga. Recebemos, portanto, famílias que residem em diversas zonas de Porto Alegre. Sendo assim, muitas famílias precisam dispor de um responsável para acompanhar e aguardar no pátio da escola, enquanto o aluno está em atendi-

to. Tornou-se, então, imperativo à equipe diretiva gestão 2014/2016 buscar soluções para um problema desta escola: a falta de espaço adequado para acomodar as famílias, enquanto esperam seus filhos em atendimento, submetidas às intempéries do tempo.

Como ignorar tal necessidade, enquanto gestão que se propõe democrática e acolhedora?

Surge, então, a ideia paliativa de oferecer às famílias que esperam por seus filhos, atividades de entretenimento através de Oficina de Artes, ao menos para amenizar a dificuldade desta espera.

Sabe-se que todas as relações são afetadas nas famílias que possuem uma pessoa com deficiência, nenhuma família planeja receber uma criança doente, sempre se idealiza um filho perfeito, saudável, capaz de entender e se fazer entender, de ser autônomo. A família passa por muitas crises no processo de aceitação da realidade que lhe é imposta, experienciando vários sentimentos: negação, dor, medo, culpa, rejeição, pena, auto punição, vergonha, raiva, incerteza no futuro...

É comum, nas famílias que possuem uma pessoa com deficiência, alguém abrir mão de seu trabalho para se dedicar exclusivamente a esse familiar. Com isso, geralmente as mães largam seus empregos para cuidarem dos filhos. Muitas vezes se afastam do restante da família, se fecham em um casulo, evitando expor a criança ao contato com parentes.

Aparece, aí, a culpa, a solidão, o isolamento... A doença aprisiona e afasta do convívio social também daquele que cuida. Ouço várias queixas da privação de atividades simples e triviais do dia a dia, como ir ao cabeleireiro, manicure, fazer compras, passear no shopping, frequentar restaurante, ir ao cinema,... É uma prisão sem grades...

Culpa e ressentimento são sentimentos presentes nas relações. Os pais ou responsáveis não conseguem dividir seu tempo entre os demais familiares. Existe, também, a rejeição ou exclusão dos próprios parentes das relações familiares, como em eventos de datas comemorativas, festas, etc.

Porém o sentimento mais comum e que assombra a todos os responsáveis é o medo da morte, não me refiro a perda do familiar com deficiência, mas da própria morte deste responsável. É a incerteza do futuro deste familiar, na falta deste cuidador. Quem ficará com a guarda? Quem cuidará? Será que vai dedicar o mesmo cuidado e amor? A certeza da mortalidade assombra a todos os responsáveis. Ao mesmo tempo, são pessoas que não dedicam o mesmo cuidado

a própria saúde. Esquecem que para cuidar é preciso se cuidar, estar com saúde física, psíquica e emocional para poder atender às necessidades deste familiar.

Sabemos que os cuidadores de nossos alunos: mães, pais, avós, bisavós, tias, irmãs, são afetados pela doença e, sendo assim, precisam do olhar acolhedor da escola. Geralmente são pessoas doentes, deprimidas, sofredas, solitárias, carentes, com dificuldades de confiar em si mesmas e no outro. Pessoas cuja saúde emocional está diretamente ligada ao bem estar de nossos alunos e vice versa. O ideal seria que todas as pessoas que lidam com esses alunos tivessem acesso a atendimento psicológico que lhe desse suporte para entender e aceitar seus sentimentos, bem como orientar no manejo mais adequado.

Nossos serviços especializados para pessoas com deficiência ainda precisam ser ampliados, faltam-nos políticas públicas que realmente atendam às necessidades reais da inclusão. Temos um longo percurso a percorrer e avançar em nossas ações de atendimento, como por exemplo, na rede de apoio à família que não consegue dar conta da imensa demanda.

Sabemos que cuidar do cuidador é um investimento que nos trará retornos positivos e influenciará nos avanços destes alunos. Essa afirmação foi comprovada ao longo deste trabalho, cujos resultados tiveram repercussões em sala de aula. Cuidadores mais confiantes no trabalho da escola, e em si mesmos, refletem em alunos mais tranquilos e organizados.

A Oficina ART Mães iniciou no dia 21 de março de 2014 com a proposta de simplesmente ocupar o tempo ocioso das mães e familiares que aguardavam nossos alunos na entrada da escola. Inicialmente pensamos em oferecer apenas um espaço de entretenimento, sem maiores pretensões. Porém, à medida que os encontros foram acontecendo, e o grupo se constituindo, percebemos que oportunizamos bem mais que um espaço de atividades manuais. Promovemos um espaço de acolhimento, de partilha, de troca. Atrevo-me a dizer que conseguimos um espaço terapêutico, onde exercitamos o abraço, o desabafo, a escuta, o olhar atento, a reflexão sobre a ação.

Compartilhamos histórias, sonhos, desejos, fantasias... Aprendemos a parceria, a solidariedade e a esperança a cada encontro. Algumas mães confessam que aguardam ansiosas pelo encontro com a mesma euforia do adolescente que espera por uma festa. Afirmam que ele é motivador para seguir em frente, pincelando o cotidiano com as cores da esperança. A arte faz isto com as pessoas, provoca a

autoexpressão e o autoconhecimento, promove a autoestima, mostra o melhor de cada um...

Em nossas aulas não existe o erro, partimos da premissa que tudo que vem da essência de cada um, é bom e único; portanto é correto e deve ser respeitado como um momento genuíno de criação.

Hoje temos dois grupos constituídos, num total de mais de 30 participantes em encontros semanais. São grupos bem distintos, que vivem fases diferentes da convivência familiar com um sujeito com TEA. Se organizaram e criaram grupos de contato e apoio nas redes sociais: facebook, whatsapp. Alguns familiares estão produzindo “arte” (diversos modelos de artesanato) em casa e vendendo seus produtos em feiras tendo uma renda complementar na família.

Os desafios se renovam a cada encontro, nosso trabalho está a serviço da instituição, integrado ao pedagógico, contribuindo com os projetos de sala de aula e da escola. Por exemplo, confeccionamos a identificação das portas, boneco, faixas, vestimentas, lembrancinhas para os professores, participamos na decoração das festas de aniversários dos alunos, nos painéis de datas comemorativas, na revitalização do ginásio de esportes e dos armários de materiais, pintura de móveis e utensílios, etc.

Organizamos-nos por duplas e a cada semana providenciamos o lanche para o intervalo, trocamos receitas e compartilhamos sabores.

É um momento de comunhão, de celebração do encontro. Também comemoramos os aniversários do grupo; algumas relataram que nunca comemoraram o aniversário, que foi a primeira festa que receberam. Procuramos oferecer experiências diversas que valorizem e despertem o autocuidado, através de palestras educativas, massagem, ginástica laboral, cabeleireiro, maquiagem, manicure, limpeza de pele,...

Minha função é mais de acolhimento e resolução de conflitos. Como em qualquer relação, o grupo vive seus conflitos, que necessita de mediação. Essas famílias não costumam ser ouvidas e nem falar sobre seus sentimentos e pensamentos. A escola passa a ser o principal referencial para exercitarem suas competências comunicativas, por isso a importância de explorar a riqueza nas diversas formas de expressão. Aceitar a diferença é sempre um exercício diário na convivência, mesmo daqueles que tanto sofrem com a exclusão e o preconceito da sociedade.

Falar e exercitar a escuta é fundamental nesse processo, para isso proponho a utilização da autoexpressão como meio de autoco-

nhecimento através das diversas manifestações artísticas (desenho, pintura, escultura, música, representações teatrais, dança, poema,...). É preciso oferecer experiências em diversas linguagens para que possam expressar seus sentimentos, falando de suas dores, trilhando um caminho mais seguro, onde poderão falar sem se expor, através da fantasia, de personagens, da imaginação, sem medo, sem autorrepressão, utilizando-se da “Mensagem Eu” (DREW, 1990).

Desconheço o trabalho em educação que não leve em conta o saber da família, que não respeite o conhecimento que vem de casa, por mais equivocadas que nos pareçam essas leituras que vem do convívio da família, cabe ao educador retirar destas informações subsídios para a sua prática pedagógica e o manejo mais eficaz. Se não conseguirmos trabalhar junto à família, se não conquistarmos o respeito e a admiração destes familiares, estaremos privando nosso aluno de ampliar seus avanços e reproduzi-los no seu lar.

O educador deve ter clara a sua importância no processo de construção de seres mais humanos, que acreditem nos valores que privilegiam a vida e a dignidade humana nas relações de convivência.

Deve-se permitir acreditar, sonhar e esperar...Ter os olhos abertos ao novo, um olhar atento à realidade do aluno e da família e ter a humildade de aprender com eles.

Através deste trabalho, reforço minha crença na força do trabalho cooperativo, que quer e busca o caminho da crescente humanização da vida.

Devemos perseguir a manutenção da justiça como um valor intrínseco do ser humano, tanto como o direito à dignidade e à vida. O direito de não ter medo do outro, de amar incondicionalmente. O direito de ser feliz. O direito de ter esperança, de acreditar que podemos nos tornar mais humanos a cada dia. O direito de sonhar sem tirar o foco da realidade.

Quem sabe nosso trabalho venha provocar a transformação, o abandono do casulo da depressão para alçar voos de libertação da alma?

Espero que nossas ações sejam de otimismo e esperança. Sabemos que o passado nos vem com gosto de irreparável. Sabemos da impossibilidade de transformá-lo, porém é necessário saber que sempre há a possibilidade de mudar o que ainda está por vir. E isto deve acalantar e confortar nossos corações.

É preciso olhar o horizonte e as estrelas e, então, esperar pelo amanhã sempre novo e surpreendente...

Referências

DREW, Naomi. **A paz também se aprende.** Tradução de Silvio Cerqueira Leite. São Paulo: Gaia, 1990.

Material de apoio

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz:** sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educs, 2005.

MACHADO, Claudia. (Org.). **Cultura de Paz e Justiça Restaurativa nas Escolas Municipais de Porto Alegre.** Porto Alegre: Prefeitura Municipal/ Secretaria Municipal de Educação, 2008.

**S O P – UM SERVIÇO PARA ALÉM DA COORDENAÇÃO,
UM LUGAR DE ACOLHER**

Patrícia Machado Cruz
Sandra Elisabete Porto da Silva

Não havíamos marcado hora, não havíamos
 marcado lugar.
E, na infinita possibilidade de lugares, na infi-
nita possibilidade de tempos, nossos tempos
e nossos lugares coincidiram.
E deu-se o encontro.
 (Rubem Alves)

Este texto fará referência ao Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges, especificamente, pois suas atribuições, embora embasadas naquilo que compete como tarefas do setor, de forma mais generalizada, foram também se configurando a partir das demandas desta realidade escolar. É importante destacar que essa adaptação ocorre também de acordo com a equipe diretiva, que está atuante a cada nova gestão. A partir do que a gestão acredita que seja necessário abarcar, se elabora o plano de ação pedagógica do serviço.

Seria muito possível e até viável iniciar, ou mesmo dissertar todo o texto, considerando as atribuições deste setor e as funções técnicas de seus componentes. Viável e mais fácil, pois estaria sendo descrito, através de um olhar focado numa ação mecânica de execução dos afazeres, no cumprimento de prazos. Não necessitaria de um elemento que para o SOP torna este espaço um lugar referencial: o envolvimento afetivo com as extensões de suas ações e a necessidade de priorizar aquilo que, de fato, tem sentido no que é sentido. É este envolvimento que conduz os princípios do trabalho desenvolvido e que leva a um olhar reflexivo sobre a prática das profissionais que coordenam o setor. Um olhar que é busca e que está apoiado na necessidade de reconstruir caminhos, sempre que isso se faz necessário.

Para que seja possível compreender um pouco a trajetória transformadora deste serviço, é preciso traçar a parte essencial de uma linha histórica. Trazendo um pouco da informação de que em 1908, na cidade de Boston (EUA), Frank Parsons criou um sistema de orientação para adolescentes que ainda não haviam escolhido uma

carreira – foi o início da Orientação Profissional. Algum tempo depois, a Orientação Profissional mantinha a intenção de orientar os alunos em relação à profissionalização e à sua inserção no mercado de trabalho – o que hoje se conhece como Orientação Vocacional. Permitindo ao profissional, em contato com os adolescentes, perceber as dificuldades, as dúvidas e os conflitos que os estudantes enfrentam no cotidiano, além da escolha da profissão.

Com isso é possível compreender que o aspecto emocional do educando influencia diretamente no seu desenvolvimento educacional. Desta forma, a Orientação Educacional tornou-se uma espécie de espaço de aconselhamento. *“No Brasil, a Orientação Educacional teve, em sua implantação, grande influência da orientação americana, em especial o counselling (aconselhamento), e da orientação educacional francesa”* (GRINSPUN, 2011, p. 26).

Em 1932 há o surgimento dos escolanovistas, que são os Pioneiros da Educação Nova – que rompe com o ensino tradicional, propõe a renovação de técnicas, exigindo uma escola não dualista, obrigatória e gratuita para todas as camadas da população. *“Conhecer e respeitar as necessidades e interesses da criança, partir da realidade do aluno e estabelecer relações entre a escola e a vida social são diretrizes do pensamento escolanovista”* (CARVALHO, 2005, p. 32). Assim, se passa a considerar a realidade e complexidade pessoal do aluno como abordagem a ser trazida para sua vida escolar. Uma possibilidade de ver o aluno num contexto mais amplo, como um sujeito que carrega consigo a bagagem repleta de todos os núcleos nos quais transita.

Já no início do século XX, amplia-se o campo da Orientação, promovendo assistência ao aluno, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, em sua totalidade – física, mental, moral, social, estética, científica, política e religiosa.

No decorrer dos anos, o serviço de Orientação foi moldando-se de acordo com as necessidades do contexto escolar, foi ganhando atribuições e seus profissionais foram qualificando-se. Cada vez mais, salienta-se a importância da aproximação das tarefas do Orientador, com o que é demanda não apenas da Escola e seus educandos, como também de toda comunidade a qual esta Escola pertence, fazendo uma referência aqui às famílias que a compõe.

O decreto nº 72.846, homologado em 26 de setembro de 1973, regulamenta a profissão de Orientador e, em seu artigo 9º, salienta a participação no processo de identificação das características básicas da comunidade, da caracterização da clientela escolar, da elabora-

ção do currículo pleno da escola, da composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos e da integração escola-família-comunidade (BRASIL, 1973).

Seguindo nesta perspectiva, a Escola Lucena Borges reitera a importância e necessidade da presença atuante deste serviço nas diferentes frentes no ambiente educacional. Tem-se na composição deste serviço, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, Coordenação Pedagógica e Coordenação Cultural. Sendo que a Coordenação Pedagógica poderá ser exercida por um professor e/ou supervisor escolar e por um orientador educacional.

De acordo com o PPP (Projeto Político Pedagógico), que norteia as propostas da escola, um dos objetivos deste serviço é a reconstrução metodológica da mesma. Reconstrução esta, que não se pensa a partir de único setor. Acredita-se que todos os integrantes deste espaço-escola, precisam trazer à luz do seu pensar, ideias que inovem os processos, que se aproximem da realidade atual em cada tempo vivido. Somos todos sujeitos mutantes que evoluem de acordo com as novas culturas instauradas e a manutenção de algumas, já antigas. E é justo, em virtude dessas mudanças que experimentamos, que temos a necessidade de transformações. Assim, com a contribuição de quem faz parte do contexto escolar, se repensa e se recria metodologia e cotidiano.

A Escola Lucena Borges apresenta uma característica importante e que deve ser ressaltada para que se compreenda seu funcionamento. O que torna este espaço um lugar diferente, é que em todo movimento está envolvida a prática do acolhimento:

Num trabalho na linha do acolhimento e de escuta a todos os segmentos, professores, alunos, funcionários, famílias, faz-se sempre necessário um entendimento da realidade. E a escuta que vai sendo feita é uma escuta à vida, ligada não só às vivências concretas (do dia a dia), como à vivência da morte, mas também à captação das forças da vida, essas que pedem passagem no nosso existir. (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, 2011, p. 22).

Estar neste lugar, no lugar de acolher, requer certo despojamento de elementos que, certamente, confundiriam o pensar, caso nos mantivéssemos presos a eles. Os principais elementos a serem suprimidos são: o apego à vaidade e o ego, porque é fundamental o foco total no outro. É imprescindível o olhar direcionado ao sujeito,

e isso requer colocar as necessidades do outro acima das suas. É estar aberto a uma escuta afetiva, sem espaço para o julgamento. O Coordenador Pedagógico é um ser de fé nas mudanças, na capacidade de transformação das pessoas. Acredita que seu fazer esteja pautado na condição de observar a vida e seus acontecimentos por diferentes ângulos, numa perspectiva de compreender a existência de caminhos distintos para que se resolvam situações do cotidiano, que nos desafiam a cada novo dia. As coordenadoras compreendem que para estar na sala de aula, o professor precisa sentir-se amparado, precisa confiar que poderá ter um subterfúgio, onde colocar suas angústias e outras demandas. Onde possa buscar fôlego para seguir a caminhada. Onde possa enriquecer-se de novas ideias para sua prática. É tarefa do SOP promover este momento, em que as experiências de um, contribuem com a prática do outro. Na organização das reuniões pedagógicas são previstos encontros, nos quais o grupo de professores tem momentos para planejamento entre os ciclos, para discussão e estudo de casos entre as professoras especializadas, encontros por turno, para elaboração das festividades da escola e datas comemorativas. Além dos encontros para períodos de sondagem e interdisciplinares.

No período de sondagem, avalia-se o início do ano letivo, no que diz respeito ao retorno de cada aluno e se estabelecem as metas dos mesmos para o ano letivo. As interdisciplinares, que acontecem ao final de cada semestre, procura avaliar a caminhada do aluno em cada tempo, sempre com foco nas suas potencialidades e observando os pontos nos quais investir e aprimorar a prática docente para alcançar os objetivos. No início de cada ano letivo há também a preocupação, por parte da Coordenação Pedagógica, de promover um diálogo entre os professores, cujos alunos mudaram de ciclo ou turno, bem como, entre os profissionais de Psicopedagogia Inicial (PI) e os professores de primeiro ciclo, que recebem os alunos oriundos deste atendimento, para que se desenvolva um conhecimento maior a respeito de quem são estes sujeitos e seus potenciais pedagógicos. Desta forma, a elaboração das metas individuais torna-se mais consistente, de acordo com a realidade e possibilidades do aluno.

A Coordenação Pedagógica poderia ser comparada a um mirante, que lá do alto de sua capacidade de observação precisa ampliar o olhar para alcançar a mais distante linha do horizonte, avistando as diversas situações que se fazem presentes no dia a dia escolar. E aqui, que se possa pensar nas situações que estão evidentes, até aquelas que se encontram ainda encobertas. Com um olhar preven-

tivo, busca antecipar determinadas situações, contornando-as juntamente com as partes envolvidas e, muitas vezes, através de diálogos com a direção, que ajuda a elaborar estratégias construtivas. Vai se desenvolvendo então o olhar de cuidado para com o todo.

A coordenação pedagógica organiza também, uma vez por mês, um encontro entre SOP e professores. Este é um momento muito importante: a Roda de Cura pela Palavra. Aqui, aplica-se *cura*, considerando a expressão que se originou do latim, com o sentido de cuidado. Trazendo o olhar de Jung, acredita-se que os profissionais que ocupam este espaço (SOP), devem *conhecer todas as teorias, dominar todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, que sejam eles apenas outra alma humana*. Isso possibilita a existência de um sentimento de empatia. Na roda, são estabelecidos critérios com o grupo, garantindo a privacidade do que é compartilhado. Nesse espaço é possível trazer à palavra tudo o que poderá ir de encontro à prática. Sentimentos, sensações que possam interferir, de forma negativa, no dia a dia dos professores. A intenção é criar uma rede de apoio e, que da partilha, se encontrem caminhos para pensar juntos em propostas que minimizem as situações explanadas. É também, uma prática do serviço, o Acolhimento de Duplas. As profissionais destinam horários por duplas, quando da necessidade de um diálogo mais aprofundado, sobre questões mais específicas, que abrangem desde situações da sala de aula, bem como das relações interpessoais. Preparam-se também, no calendário de reuniões pedagógicas, encontros entre os serviços de Estimulação Precoce (EP) e PI (Psicopedagogia Inicial). (Esta explanação será contemplada em capítulo posterior).

Prevê reuniões com a equipe da monitoria. Acredita-se na importância da integração desta equipe a todas as propostas da escola. Desta forma, faz-se necessário acolher estas profissionais, oferecendo um espaço para ouvi-las, considerando suas percepções em relação à escola, bem como proporcionar momentos que promovam o autoconhecimento, aplicado a sua prática profissional e as relações interpessoais.

A coordenação pedagógica trabalha sempre na perspectiva de harmonizar as diferentes frentes para as quais está à inteira disposição. É por essa razão que não faz e nem cria fronteiras. Sua ação pedagógica prevê a integração de tudo e todos que contribuem para o bem estar e desenvolvimento pleno do aluno, que é o principal motivo de sua existência.

Considerando a família como a primeira representação dos alunos, promove-se a aproximação desta com o espaço escolar. Mas

não aproximação apenas, pois se acredita que a família precisa ser presente e efetivar essa presença através da parceria constante, seja ela no que se refere ao aluno ou a sua participação em muitas atividades que a escola organiza. Para que essa relação entre escola e família seja bem sucedida, é necessário que o vínculo seja alimentado pela confiabilidade. A família precisa ver na escola e na figura de seus profissionais um aporte que ajude a perceber as possibilidades não só pedagógicas, mas também possibilidades de melhor viver em sociedade para seus filhos. Esta relação é um processo, é uma construção que se dá no cotidiano.

Acredita-se que a principal forma de abraçar essas famílias e fazê-las se sentirem pertencendo a este espaço é mostrar-se disponível, ouvindo suas necessidades de forma compreensiva, sem supostos julgamentos. A coordenação pedagógica precisa ter claro que cada família tem uma dinâmica de funcionamento e uma configuração. Há que se respeitar e acolher sua bagagem de vida, com todas as suas tentativas de acertos. Compreender que podem ter diferentes percepções de mundo, portanto, diferentes valores, vivendo em diferentes realidades. Sabemos que temos muito a aprender juntos construindo diferentes olhares sobre o mesmo sujeito. A relação que se estabelece é horizontal, a fim de que a troca de saberes seja possível. Para este fim, organizam-se encontros mensais, por turno, para uma dialética com as famílias. Considera-se este, um espaço sagrado de fala e escuta. A sacralidade deste espaço está aqui colocada, como um lugar de proteção, onde as pessoas sentem-se cuidadas, um lugar onde o olhar do outro não intimide, ao contrário, incentive a trazer à tona as preocupações e a fortalecer os desejos de dias melhores e de uma sociedade mais inclusiva. Um lugar em que é possível falar sobre si mesmo e suas frustrações e aspirações.

O suporte do SOP vai ainda além do espaço-escola, pois é comum acompanhar as famílias às consultas de seus filhos ou suas próprias, bem como marcar interconsultas, onde se conversa diretamente com os profissionais que atendem os alunos, em outras especificidades. Esta é uma proposta que, mais uma vez, oferece a possibilidade de ampliar a confiança da família nos profissionais da escola e compreender que o principal objetivo é fazer parte da caminhada, com carinho e cumplicidade. Vamos, desta forma, costurando esta prática, com fios invisíveis que nos unem, onde cada um borda suas crenças e sonhos, formando a grande rede de entrelaçamentos. Deixamos de ser nó e nos tornamos laços no tecido da vida.

Considerações finais

O presente texto traça um pequeno perfil sobre o SOP, suas funções e a forma como interage nas diferentes frentes em que atua. Este setor representa um importante papel na estrutura da Escola Lucena Borges. É um espaço físico, mas que muito se personifica ao receber a todos que precisam de acolhimento, atendendo cada um na medida exata do que necessita. O SOP está sempre aberto e as coordenadoras pedagógicas disponíveis para promover o diálogo, na busca de equacionar os desafios do cotidiano. Muitas vezes, há que se repensar a prática e nossas posturas, rever conceitos, estabelecer trocas de experiências. Se perceber no olhar do outro. Nunca estamos prontos e sempre precisaremos uns dos outros para sermos melhores. É essencial dizer que nada se faz sem afeto e sem desejo de estar neste lugar. E é preciso saber que o maior desafio é lidar com o inusitado. Cada novo dia reserva aquilo que ainda não se sabe, e por isso, não existe receitas ou um manual. Existe sim, essa capacidade de (re)encantar-se pelo trabalho e pelas pessoas, de envolver-se e querer contribuir para que se tenha um lugar que seja tão bom, que não se pense nunca em desistir.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973.**

Disponível em http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=72846&tipo_norma=DEC&data=19730926&link=s. Acesso em 03/07/2012.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** Petrópolis: Vozes, 2005.

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Projeto Político Pedagógico.** 2011. (Documento não publicado).

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Material de apoio

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2008.

BRASIL. **Código de Ética dos Orientadores Educacionais Fluminenses.** Disponível em http://www.asfoe.com.br/php/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=54. Acesso em: 18/09/2012

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/>

paginas/24/1942/4073.htm. Acesso em 03/07/2012.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>. Acesso em 03/07/2012.

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5564.htm. Acesso em 03/07/2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em 03/07/2012.

FARIA FILHO, Luciano M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 44-50, abr./jun. 2000.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. **Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, Maria Lúcia R.; PAIXÃO, Léa P. **Educação, diferenças e desigualdades.** Cuiabá: Ed. da FMT, 2006.

PROJETO DE INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A CONSTRUÇÃO CARTOGRÁFICA DO ALUNO NUM VIÉS TRANSDISCIPLINAR

Daisy Braighi
Maria Dolores Marrone Castanho
Luisa Hogetop

Contextualizando a Prática no Tempo e no Espaço

A EMEEF Luiz Francisco Lucena Borges instituiu-se, desde a sua criação, como um espaço escolar público, instigador de inovações pedagógicas, não apenas pelas peculiaridades dos alunos, caracterizados pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas também por ter um corpo docente inquieto e comprometido com o constante aprimoramento de suas práticas cotidianas.

No transcurso de seus 25 anos, a Escola criou inúmeros projetos e alternativas pedagógicas diferenciadas para o atendimento aos alunos, tais como o atendimento individualizado, as oficinas pedagógicas, o projeto de turma em módulos, para citar alguns. Foram propostas pedagógicas criadas, transformadas e aprimoradas com a experiência, tendo como horizonte uma aprendizagem possível ao aluno, no que se refere ao seu pleno desenvolvimento, bem-estar e inclusão social, garantindo o respeito às suas peculiaridades. Persegue-se este objetivo com afinco e criatividade, numa prática escolar cotidiana baseada na ação-reflexão-ação.

O “Projeto de Inovação e Criatividade na Prática Pedagógica: a construção cartográfica do aluno num viés transdisciplinar”, atualmente assim intitulado, surgiu ao ampliarmos nosso olhar na busca de uma educação mais eficaz em promover o pleno desenvolvimento dos alunos acometidos pelo TEA. Fundamentamo-nos no paradigma da transdisciplinaridade que, segundo Nicolescu (1999), objetiva compreender simultaneamente o universo interior do ser humano, o universo exterior e a interação que existe entre eles. Buscamos nos ancorar, também, no paradigma ético-estético-político de Guattari, subsidiando-nos do que ele chama de *ecossófia*, uma articulação ético-político entre os três registros ecológicos: o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana.

Este trabalho iniciou em 2007, em duas turmas cujas professoras, alicerçadas em justificativas e metodologias comuns, e respeitadas as diferenças e peculiaridades de cada grupo, elaboraram uma

proposta pedagógica que culminou na construção cartográfica de cada aluno. Foram realizadas e sistematizadas, também pelas professoras, reuniões de orientação aos pais, envolvendo cada família em particular e também coletivamente, com a participação de todos os responsáveis dos alunos das duas turmas, com o objetivo de apresentar e discutir o trabalho construído na Escola a partir da cartografia do aluno.

Nos anos seguintes, diante dos resultados positivos, deu-se continuidade ao trabalho nesta perspectiva redimensionando, porém, o planejamento. Como consequência e suporte, novas e diferentes ações e atividades alternativas foram incorporadas ao projeto, fortalecendo este movimento de parceria entre as duas turmas, tais como a “Oficina para as Mães” e as atividades “O Dia do Pai na Escola” e “O Dia dos Irmãos na Escola”.

Ao longo deste processo, ocorreram momentos em que o trabalho foi compartilhado com o coletivo de professores da Escola e apresentado em fóruns da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2009, o Projeto teve continuidade, porém com algumas mudanças na constituição das duplas de professores. Nos anos seguintes, outros professores se agregaram à proposta da cartografia, novas turmas foram beneficiadas e mudanças foram introduzidas, com vistas a ampliar e aperfeiçoar alguns aspectos.

No transcurso do cotidiano escolar com os alunos com TEA, sentiu-se sempre a necessidade e a importância de articulações e trocas efetivas com a rede em saúde pública, de tal forma que os especialistas desta, atendessem aos alunos, oferecessem suporte às famílias, bem como orientações específicas aos professores. No entanto, em nossa realidade este é ainda um processo bastante intrincado e difícil, que nem sempre é possível de se concretizar. A realidade escolar que vivemos em 2015 vem deflagrar, cada vez mais enfaticamente, a urgência e emergência das parcerias e de um modo de atuação transdisciplinar objetivando dar conta da complexidade e da multiplicidade das problemáticas.

Neste ano, a busca pela participação de outros agentes sociais passa a fazer parte do projeto como mais uma interface na construção do mapa existencial de cada aluno. Feita uma análise inicial do contexto de vida de cada um, as professoras elaboraram novas estratégias, intensificando o trabalho para além da escola, antes mesmo da visita domiciliar, em alguns casos. Inclui-se aí a participação em interconsultas com profissionais da área da saúde que atendem o aluno ou a família, conforme a necessidade sentida por parte das pro-

fessoras. Por intermédio do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) da Escola, buscam acionar a Assessoria Técnica de Articulação em Rede (ATAR) da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que dá suporte às escolas nas áreas de Educação, Serviço Social e Psicologia, para efetivação de encaminhamentos preventivos ou de reparação, assegurando o cumprimento dos direitos do aluno. Este trabalho também é complementado com a participação do SOP em reuniões mensais das Redes e Micro redes de Proteção, com o Conselho Tutelar, contemplando serviços de saúde, assistência social, habitação, educação, esporte e cultura, entre outros.

A Transdisciplinaridade na Prática Pedagógica

Na perspectiva de ampliar os conhecimentos que se tem sobre o aluno, objetivando subsidiar a elaboração do plano pedagógico das turmas, impôs-se a construção do que vislumbramos como um mapa de vida do aluno. Nele pretendeu-se alcançar as diferentes instâncias de sua realidade, usando diversas estratégias, como a coleta de dados junto à família através da pesquisa domiciliar, a oficina para mães, e a instituição do dia do pai e do dia dos irmãos na escola, como já mencionado. Conquistar a confiança da família no trabalho pedagógico e dinamizar trocas de saberes e ações entre escola e família, possibilita constituir-se num “grupo sujeito”, que passa a ser uma forte massa mobilizadora, de fundamental importância para o avanço dos nossos alunos.

Para reinventar maneiras de ser e viver no interior das famílias e do nosso trabalho, propomos o engendrar de novos fenômenos de *equilíbrios ecológicos*, que venham a dificultar a instalação do pessimismo e/ou passividade de que são acometidas, muitas vezes, as famílias, bem como, abortar toda e qualquer possibilidade de nos mantermos confinados em determinismos em relação às capacidades e ao desenvolvimento de nossos alunos. Portanto, o que criamos aqui é a possibilidade de **re-singularização** das famílias, da escola, de nossos alunos e de nós mesmos enquanto pessoas e profissionais.

As peculiaridades dos alunos e das turmas impõe um currículo flexível, que garanta autonomia do docente na elaboração de um projeto piloto de inovação e criatividade. Eles são responsáveis pela incorporação de novos referenciais teóricos e pressupostos educativos ao currículo escolar.

Através deste projeto, observou-se ampliação dos objetivos do currículo, referente à necessidade de compor um olhar mais abrangente da realidade dos alunos, numa modalidade de atuação

pedagógica que ultrapassa os muros da escola estendendo-se para além desta. Aproximar-se do meio familiar, conhecer seus princípios, crenças, valores, hábitos e as relações intrafamiliares, nos possibilita entender e, posteriormente, atuar sobre questões singulares dos alunos. Considerando que o meio familiar é o primeiro espaço de aprendizagem do sujeito e as intercorrências e relações que ali se dão são marcantes na formação do nosso aluno, buscou-se o entrelaçamento entre escola e família, associando o saber natural desta, ao saber técnico do professor, objetivando maior qualidade na intervenção pedagógica e garantindo a continuidade desta no âmbito familiar, o que é essencial para que mudanças comportamentais se estabeleçam.

O projeto amplia, também, os pressupostos teóricos do currículo que possibilitam pensar na produção de subjetividade para além de modelos freudianos ou lacanianos. Segundo Guattari é possível admitir que tanto o indivíduo quanto o grupo social veiculam seu próprio sistema de modelização da subjetividade. Pode-se dizer que é um mapa existencial que este indivíduo, ou o grupo, fazem, com demarcações de toda ordem: cognitivas, afetivas, sintomatológicas, etc. É, a partir deste mapa, que o autor denomina de cartografia, que o indivíduo e o grupo social se “*posicionam em relação aos seus afetos, às suas angústias e tentam gerir suas inibições e suas pulsões.*” (GUATTARI, 1993, p. 22). Assim, buscamos as três ecologias por vermos a necessidade de “*aprender a pensar ‘transversalmente’ as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais*” (GUATTARI, 1997, p. 25).

Acrescentou-se ainda ao currículo, bases teóricas de Edgar Morin. Na visita domiciliar, identificamos algumas marcas impressas pela família em seus filhos, o que Morin denomina de *imprinting cultural* (MORIN, 1995). “*A subjetividade... é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares... Ela é essencialmente fabricada e modelada no registro do social*” (GUATTARI & ROLNIK, 1996, p. 33). Por isto a necessidade de um currículo aberto a novas teorias, num movimento permanente de tese, antítese e síntese provisória. O conhecimento constrói-se com o grupo, nas trocas possíveis e incitadas pelas questões do meio e a possibilidade de permanência e de construção de conhecimento é também individual, singular. Precisamos respeitar a diversidade no seu tempo e na sua especificidade. É necessário trabalharmos numa lógica plural, com currículos dinâmicos e flexíveis, vários espaços possíveis, numa diversidade de olhares, ações e intervenções que viabilizem

verdadeiramente as aprendizagens. Nesta perspectiva, este projeto de inovação e criatividade contempla um ambiente educativo elástico, cria-se uma nova territorialização de trabalho com a família, num deslocamento de espaço, invertendo a lógica espacial: família/escola, para uma nova lógica: escola/família. Assim, aproxima-se do primeiro ambiente de referência do aluno, observando como se desloca no mesmo, como e o que explora nos diversos espaços; busca o conhecimento e o entendimento do entorno do aluno e de como este intervéem em seus modos de ser. No território familiar é possível ampliar a compreensão referente aos valores, princípios, crenças familiares e as questões sociais, ambientais e emocionais do aluno. Nele buscam-se também informações referentes aos alunos, na perspectiva de cada membro da família e demais pessoas que convivem com eles, bem como, apropriar-se de seus sentimentos, anseios, angústias e das linhas de fuga¹ utilizadas, com o nosso aluno, pelos familiares e demais pessoas de seu convívio.

Nesta possibilidade de amplitude do ambiente educativo, que vai além dos muros da Escola e, por outro lado, traz, para dentro de seus portões, mães, pais e irmãos, protagonizando ações e intervenções educativas, que surge um novo modelo de escola. Nela, criam-se oportunidades de aprendizado mútuo entre professores e familiares, fortalecendo a parceria e as trocas de saberes. Constitui-se desta forma, um grupo potente de atores e interventores do trabalho pedagógico. Ao associar-se a educação sistematizada pela escola com a educação familiar, busca-se uma complementaridade que vem redimensionar e enriquecer as relações aluno/família/escola. Este se configura assim, num projeto transdisciplinar que possibilita compor um olhar mais abrangente da realidade do aluno, num esforço coletivo na busca de seu pleno desenvolvimento.

A Trajetória Metodológica

A trajetória metodológica inicia com a coleta de dados colhidos na residência do aluno. O objetivo do trabalho é explicitado às famílias, administrando medos, dúvidas e anseios que o mesmo possa gerar. A primeira visita envolve a presença de familiares, amigos, vizinhos que convivem com o aluno. É feito o reconhecimento do ambiente físico e de relações do estudante. Os participantes constroem um painel com dados referentes ao aluno, numa atividade orientada pelas professoras. As informações coletadas são sistematizadas pe-

¹ Segundo Guattari, as linhas de fuga são as maneiras de escapar de situações difíceis ou amenizar sofrimentos.

las docentes e associadas àqueles dados obtidos na intervenção direta com o discente na escola, dando início, assim, à cartografia.

Será a partir deste mapa existencial do estudante que será construído o plano pedagógico individual do mesmo, que norteará a prática educativa, através da qual será possível compor outras configurações existenciais dos alunos. É um processo educativo que visa à existência “em vias de”, ao mesmo tempo, se constituir, se definir e se desterritorializar, num processo de “se pôr a ser”. Associar a família na composição da cartografia possibilita detectar os vetores potenciais de subjetivação e de singularização do aluno, o que envolve as chamadas *práticas ecológicas* de Guattari. Falamos aqui de uma ecologia do ambiente natural dos alunos. Os três registros ecológicos nos dão respaldo para realizar um investimento afetivo e pragmático nas famílias e possibilitar condições de intervir no processo de re-singularização do estudante.

Nesta perspectiva, cria-se a oficina para as mães, nomeada de “Mãe, Desvelando o Si para Si”, desenvolvida semanalmente, tendo como proposta uma metodologia prático-vivencial, com aportes da Educação na perspectiva Transpessoal e da Arteterapia. Busca-se o acesso a estados de saúde e bem-estar, numa superação dos estados conflitivos e de sofrimento, nos quais estas mães encontram-se circunscritas. Oportuniza o autoconhecimento ampliando a compreensão de seu Eu interior, estimulando mudanças no manejo e convívio familiar junto a seus filhos.

Institui-se, também, “O Dia do Pai na Escola” com atividades bimestrais, que, diferentemente da oficina organizada para as mães, objetiva proporcionar vivências pedagógicas entre pai e filho, aproximando o pai da realidade escolar. Conhecendo como se processa a interação entre pai e filho, é possível pensar melhor nas intervenções posteriores que se fizerem necessárias. Nesta convivência, são propostas atividades do cotidiano do aluno na escola para que pais e filhos realizem juntos, orientados pelas professoras. Estabelece-se ainda, semestralmente, “O Dia dos Irmãos na Escola”, com vivências menos dirigidas, para que as relações e as trocas entre os alunos e seus irmãos possam se efetivar de maneira natural; tais momentos possibilitam ao professor, a coleta de um material precioso para a construção cartográfica do estudante, bem como intervir na relação entre ele e seus irmãos quando se fizer necessário, além de apropriar-se de novos conhecimentos em relação ao aluno, através de seus irmãos.

Conclusão

Este projeto de inovação e criatividade na prática pedagógica nos possibilita uma ação qualitativamente eficiente ao desencadear mudanças reais no desenvolvimento das crianças e adolescentes acometidos de transtornos do espectro do autismo, das turmas envolvidas.

A atividade realizada na residência do aluno constitui-se em um contexto muito particular, singular, considerando o número de participantes e o efeito produzido pelas questões colocadas às famílias e demais participantes. As respostas não têm um fim em si mesmas e geram discussões e trocas de experiências entre os seus membros. Os participantes surpreendem-se com o que ouvem uns dos outros: seus saberes, seus manejos, suas expectativas em relação ao filho; seus valores e princípios de vida. Este fato produz mais elementos para o mapeamento do nosso aluno. Os familiares confiam, permitindo o conhecimento de seus princípios, crenças e valores e de seu funcionamento em relação às questões do dia a dia do e com seus filhos. É possível perceber o interesse e o envolvimento das famílias nesta atividade e o quanto se sentem valorizadas enquanto instâncias que possuem, também, saberes e conhecimentos.

As observações realizadas da interação do aluno com os ambientes, objetos e pessoas de seu convívio, bem como o contato com algumas das marcas em que determinadas famílias inscrevem em seus filhos, o *imprinting cultural*, de que nos fala Morin, por ocasião da visita domiciliar, nos possibilitam conhecer, de forma mais aproximada, a lógica e o funcionamento das famílias de nossos estudantes. Todas estas informações, associadas àquelas colhidas nas intervenções realizadas na escola, irão fundamentar a cartografia do aluno, a qual nos permitirá detectar suas capacidades e necessidades, elementos imprescindíveis para a elaboração e o desenvolvimento do planejamento pedagógico individual e das turmas.

Este processo educativo, no viés transdisciplinar, permite ampliar nossa visão em relação ao campo social, psíquico e afetivo do nosso aluno, o qual abrange muito além da escola, e estabelece uma aliança com as famílias, capaz de redimensionar nossas relações e de complementar nossos saberes.

Conquistar a confiança da família no trabalho pedagógico realizado pela escola e dinamizar trocas de saberes e ações entre ambas, constituindo-se escola e família num “grupo sujeito”, passam a ser objetivos efetivamente atingidos e com repercussões, tais como avanços reais no desenvolvimento dos nossos alunos.

Como resultado temos a constatação de que nosso trabalho alcança efetivamente, o verdadeiro sentido da transdisciplinaridade, envolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, social, política, ética e estética do nosso aluno, de suas famílias e dos professores que participam do mesmo.

Referências

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1993.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1997.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORIN, Edgar. La noción de sujeto. In: SCHNITMAN, Dora. **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

MEMÓRIAS RETROSPECTIVAS

Maria Dolores Marrone Castanho
Rejane Caspani Dubois

São 25 anos de trabalho contínuo e transformado, a partir das práticas cotidianas, de uma pesquisa-ação que teve início no atendimento aos primeiros alunos...

Sempre há um motivo, ou muitos, para que se registre uma história. Neste caso, há de se marcar o protagonismo e o trabalho de vanguarda que a instituição se propôs: acolher, numa escola pública, alunos excluídos do sistema educacional.

Nas memórias retrospectivas, revivemos recortes de tempos que marcaram pessoas. Um lugar de vida e de aprendizagens para todos, alunos, professores, monitores, familiares, assessores, estagiários e voluntários. Um coletivo que se reafirmou no desejo de seguir apostando nas possibilidades, superando as dificuldades, buscando alternativas e valorizando as conquistas. Conforme Escóssia & Kastrup “O conceito de coletivo surge aqui ressignificado, entendido como plano de co-engendramento e de criação [...]” (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 296).

O começo...

Desde a sua fundação, em Setembro do ano de 1990, seguida do atendimento aos primeiros alunos, nossa escola traz, na sua história, a marca da ousadia, da inovação e inclusão escolar para crianças e adolescentes com autismo e psicose, associados ou não à deficiência intelectual, excluídos das escolas comuns e especiais naquela época.

Eram poucas as referências e as primeiras construções tiveram como ponto de partida o modelo da Escola de Bonneuil Sur Marne, no sul da França. Estudos sobre a obra de Maud Manonni, e outros nas áreas da Educação e Psicanálise, foram fundamentais para que esta escola especial, e experimental, pudesse se tornar realidade, acolhendo crianças e adolescentes que não encontraram lugar noutras instituições de ensino. Constituiu-se com base num processo permanente de discussão e avaliação das práticas pedagógicas por parte de seus professores e equipe diretiva, com a assessoria pedagógica e de psicologia da Secretaria Municipal de Educação (SMED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de estagiários de psicologia das universidades locais, nos anos iniciais.

Os cinco primeiros anos estão relatados no livro *“Crianças Psíquicas e Autistas, a construção de uma escola”* (CHARCZUK; FOLBERG, 2008). O livro traz em seu conjunto de textos, as primeiras ideias, olhares e experiências pedagógicas possíveis, que vislumbravam possibilidades para aqueles sujeitos ainda tão excluídos das escolas e da sociedade.

Algumas experiências e organizações serão retomadas ao longo deste artigo para que sejam compreendidas nas suas transformações e na sua importância para a manutenção desta escola, em 2015, com 25 anos de vida.

Espaços transformados

O espaço físico da nossa escola foi inicialmente planejado para ser um Centro Integral de Educação Municipal (CIEM), projeto para construção de escolas na época do governo municipal no período entre 1986 a 1988. Isso explica a estrutura física com diversas salas pequenas que seriam destinadas aos gabinetes médico, odontológico, de serviço social, etc., que compunham os CIEMs. Porém, a inauguração do prédio se deu no governo seguinte, que tinha outros projetos educacionais. Na ocasião, havia uma grande demanda de acolher alunos em escolas especiais e a Escola Lucena Borges foi uma das possibilidades para a zona leste da cidade.

Um prédio com salas de aula, salas para outros serviços, banheiros, cozinha e refeitório foi edificado em meio a um terreno enorme, com uma área coberta e um pátio com muito sol. A comemoração do primeiro aniversário da escola, em 26 de setembro de 1991, contou apenas com três mastros embandeirados ao som da Banda Municipal executando o Hino Nacional Brasileiro e algumas músicas à apreciação dos presentes, incluindo familiares do Professor Luiz Francisco Lucena Borges.

O pátio abrigava alguns brinquedos para a recreação dos alunos, todos construídos com toras de madeira crua, nenhuma árvore, uma grande bancada de concreto, que ainda se mantém e contorna o espaço juntamente com uma cerca divisória colocada muito anos depois.

A área coberta era o espaço das atividades coletivas e a única sombra possível, até o início do plantio das primeiras árvores feito com a colaboração do Viveiro Municipal, da Secretaria do Meio Ambiente de Porto Alegre (SMAM). Hoje o pátio abriga um vasto habitat de árvores nativas e algumas frutíferas, cultivadas a partir de outras parcerias da Oficina de Horta e Jardinagem, em meados de 1992, e

que seguiu sob coordenação de professores comprometidos com a manutenção e qualificação de um ambiente natural acolhedor e saudável no espaço escolar.

Foi realizada, naquela mesma época, uma análise do solo do terreno para organizar a primeira horta, localizada, desde aquele período, onde hoje temos diversos canteiros. O solo era muito pobre em nutrientes e foi preciso prepará-lo para receber as primeiras mudas e sementes. Foram feitas parcerias com a Avipal, que doou adubo orgânico, com a SMAM e outros parceiros voluntários. O trabalho braçal de preparo da terra foi feito por professoras, alunos e alguns estagiários que acompanhavam alunos nesse trabalho.

Realizamos atividades relacionadas à produção e reaproveitamento dos resíduos, que resultou na construção de um espaço para compostagem do material orgânico proveniente do consumo de alimentos da merenda escolar. A equipe de nutrição e serviços gerais da escola foi parceira na separação do lixo, auxiliando em todo o processo de descarte da matéria orgânica no minhocário construído especialmente para aquele projeto. As minhocas californianas (*Lumbricus rubellus*) foram motivo de muita curiosidade entre os alunos que acompanharam os processos de transformação do lixo orgânico em um rico adubo para nutrir a terra dos futuros canteiros.

Foram feitas diversas atividades relacionadas ao cuidado e identificação das plantas junto com os alunos das turmas, em consonância a um projeto ambiental e às proposições das coordenadoras da oficina da horta.

A área externa foi se transformando em paisagem verde, as árvores crescendo e propiciando sombra agradável nos dias quentes e ensolarados. As maiores árvores que temos hoje datam desse início, outras foram sendo agregadas no planejamento paisagístico, aliando beleza e bem estar para quem ali está em repouso, num recreio fácil, num escape para acalmar os ânimos ou numa contemplação ligeira...

Vivemos momentos de grande engajamento e participação em diversos locais da cidade, em busca de melhorias para a escola e o atendimento aos alunos nas áreas da saúde e assistência social. Parte dessa luta foi relatada no livro “Crianças Autistas e Psicóticas, a construção de uma escola” (CHARCZUK; FOLBERG, 2008), pois se refere às primeiras parcerias com a saúde pública do município e de alternativas possíveis de atendimento clínico aos alunos da escola. Naquela época, participamos ativamente nas reuniões dos Conselhos Locais de Saúde e posteriormente, conquistamos junto com a

comunidade da região, a construção da Unidade Sanitária Bom Jesus, com uma equipe de saúde mental composta por um psiquiatra e uma psicóloga, que atendiam os alunos da escola e, em agenda semanal reservada de reuniões interdisciplinares, os professores. Essa parceria inédita foi escolhida, entre tantos projetos de saúde no Brasil, para representar a cidade de Porto Alegre no *Mental Health in our Future Cities (A Saúde Mental no Futuro de Nossas Cidades)*, em Londres, no final da década de 90, quando a diretora da escola levou a experiência que havíamos construído para relatos de experiências e inovações na saúde mental (ZILLMER, 1998), juntamente com 10 outras cidades do mundo. A parceria com o Posto de Saúde Bom Jesus foi mantida por alguns anos, até ocorrerem mudanças na política da Secretaria da Saúde.

Naquele mesmo período, participamos das reuniões no Orçamento Participativo da Cidade¹, quando a comunidade escolar conquistou a construção do prédio anexo, com uma sala destinada a uma Oficina de Culinária, uma sala de Artes, duas salas pequenas para depósito e um banheiro. Como contrapartida, a escola ofereceria vagas à comunidade nos seus projetos de oficina de artes e de culinária. Datam desse período os projetos abertos, ainda constantes no Projeto Político Pedagógico da Escola. Desde então, as salas vêm sendo utilizadas por todos os alunos, para oficinas de Culinária, aulas de Música, oficinas de Artes Visuais; esta, nos últimos dois anos, também para as mães.

A área coberta, localizada entre o prédio principal e o prédio anexo, era o ponto de encontro para as brincadeiras que necessitavam de espaço, sombra ou proteção da chuva. Abrigou muitas atividades coletivas e eventos como festas juninas, gincanas de aniversário, festas de encerramento do ano letivo, etc. Porém, não era uma alternativa viável nos dias de muito frio, ventania ou chuvas... Foi assim até o final da década de 90, quando a SMED propiciou às escolas da RME, a experiência de disputar verbas para melhorias nos espaços escolares, por meio de um Orçamento Participativo entre as unidades de ensino. Liderados pelo presidente do Conselho Escolar, André Couto, também secretário da nossa escola, desafiamos-nos na defesa do projeto de fechamento da área coberta, solucionando as dificuldades que tínhamos em oferecer alternativas de espaço e conforto aos alunos nos dias chuvosos ou de frio, ou em situações festi-

1 O Orçamento Participativo (OP) é um processo pelo qual a população decide, de forma direta, a aplicação dos recursos em obras e serviços que serão executados pela administração municipal.

vas que abrigasse o coletivo da comunidade escolar. Após muitas reuniões de apresentação, o projeto que daria origem ao nosso ginásio foi um dos vencedores. A construção foi feita no verão de 1999, sob a orientação e fiscalização da Secretaria de Obras de Porto Alegre, como era o gerenciamento naquela ocasião. O ginásio, inaugurado em meados de 1999, recebeu o nome de Corujinha, escolhido pelos alunos e professores em votação numa assembleia de alunos, em homenagem às muitas corujinhas que habitavam o perímetro da escola e que se abrigaram na área coberta até o seu fechamento.

Anos depois, numa outra edição do orçamento participativo da escola cidadã, novamente a escola foi contemplada, e o projeto de revitalização da pracinha, que previa a substituição de seus brinquedos por outros maiores e mais resistentes, foi concretizado.

As conquistas para ampliação e reestruturação dos espaços da escola foram fruto de muitas lutas, empenho e determinação de toda a comunidade escolar. Todos convergindo para a qualificação da escola, melhoria dos espaços arquitetônicos e naturais à eficácia no atendimento aos alunos.

Hoje a escola possui três prédios de alvenaria, um maravilhoso patrimônio natural, com jardins, horta e recantos para lazer e recreação, transformados e cuidados para o benefício de todos.

Organização Curricular em Debate e Transformação

Em meados da década de 90, as escolas da RME-POA passaram por profundo debate acerca da reestruturação curricular no âmbito da democratização do acesso e conhecimento, proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), tema do primeiro Congresso Constituinte Escolar², com participação efetiva de todas as comunidades escolares representadas pelos seus Conselhos Escolares.

Esse processo foi orientado pela gestão democrática e construiu os caminhos para a criação da escola pública popular, transformadora e democrática. As diretrizes eleitas pelas comunidades escolares, naquela ocasião, respaldaram a proposta de reestruturação e a política de democratização da escola. Isso incluiu em nível de currículo, a organização por ciclos de formação, os complexos temáticos, a interdisciplinaridade e o planejamento coletivo. Essa forma de trabalho e organização foi amplamente discutida e construída pelo

2 Constituinte Escolar foi o processo de construção coletiva com a participação da comunidade escolar, integra o processo de reestruturação curricular proposto pela Secretaria Municipal de Educação no âmbito da democratização do acesso ao conhecimento (BOSSLE; NETO, 2008).

coletivo de professores até a sua implementação, conforme consta no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola, também relatadas na publicação “Um espaço educacional possível: interdisciplinaridade e ensino especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre” (CASTANHO, 2002) e seguem sendo as diretrizes do trabalho pedagógico vigente.

As transformações da escola foram seguidas de algumas mudanças na RME, como interlocuções com as Salas de Integração e Recursos (SIR) e outras escolas dos diferentes sistemas de ensino, com vistas às possíveis inclusões dos nossos alunos em outros espaços escolares que pudessem desafiá-los nas suas aprendizagens. Foram movimentos feitos pelas professoras, de acompanhamento dos seus alunos nas outras escolas, numa inclusão gradativa, oferecendo maior segurança aos professores que receberiam nossos alunos e suas famílias, resultando em sucesso no processo. Essa foi uma semente que mais tarde originou as assessorias de inclusão que a mantenedora assumiria anos depois.

As oficinas, como alternativa do trabalho pedagógico, foi uma experiência iniciada e relatada nos anos iniciais da escola. Em 1992 as oficinas eram diárias; no ano seguinte, combinadas com outras atividades coletivas e agrupamentos em turmas. Depois, com a oferta de dois encontros semanais para dar espaço às atividades em grupos fixos, uma demanda de alguns alunos e avaliada pelo coletivo de professoras como importante para as referências.

A partir da reestruturação curricular, em 1995, no debate para a construção do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico, as oficinas ficaram oficialmente definidas como uma oferta semanal aos alunos do segundo e terceiro ciclos, com projetos definidos pelos professores no início de cada ano letivo, conforme demandas e necessidades dos alunos, numa proposição pedagógica alternativa ao trabalho de sala de aula. As oficinas de Culinária, Capoeira, Beleza, Artes Visuais, Sensações, Movimento, entre outras, vêm compondo o conjunto de opções oferecidas e apreciadas pelos alunos.

Buscando partilhar e difundir experiências e aprofundar os conhecimentos sobre o trabalho com alunos do perfil da escola, ao completar dez anos de existência, sua equipe de profissionais empenhou-se na concretização de outro sonho, o da organização de seminários, abertos não apenas à comunidade escolar, mas também para outras instituições e profissionais da área da educação, saúde e assistência social. Com apoio da Secretaria Municipal de Educação, foram realizadas cinco edições do seminário “Construindo Possibili-

dades”, que abordaram temáticas relacionadas a autismo, inclusão escolar, processos de escolarização, terapias, entre outras, além de relatos de experiências. As palestras foram realizadas por convidados de outras instituições, do nosso estado, do país e de fora dele, e por profissionais da própria escola.

A Defesa pela Educação Especial

A escola Lucena Borges acompanhou as mudanças políticas da educação nacional participando dos debates em defesa da Educação Especial, em conjunto com as demais escolas especiais da RME, no que se constituiu inicialmente num movimento para cobrar dos gestores públicos providências acerca da vitória (como prioridade número um) nas Plenárias Temáticas do OP da cidade no final da década de 90, para atendimento aos alunos, por três anos consecutivos, compromisso político que não havia sido cumprido. A mantenedora reconheceu a falha e propôs a criação de um Grupo de Trabalho entre as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social que se encarregaria de propor alternativas para o atendimento aos alunos da Educação Especial. O resultado dos estudos foi a criação de um centro de atendimento, considerado muito oneroso ao município, que optou por realizar convênios com diversas instituições privadas que pudessem acolher parte da demanda. Desse processo nasceram os convênios com escolas especiais da APAE, serviços de equoterapia e escolas de natação, os quais, posteriormente, tiveram vagas ampliadas também para as SIRs.

As políticas nacionais também foram debatidas pela escola quando, a partir de 2007, estivemos presentes na defesa pelas escolas especiais nas audiências públicas e na constituição do Fórum pela Educação Especial que promoveu a discussão a respeito das proposições do Ministério de Educação, de transformação das escolas especiais em centros de atendimentos. Esse processo teve sequência com reuniões, debates e palestras. Nos encontros do 1º Ciclo de Debates, professoras representaram nossa escola falando sobre “Os desafios das Escolas Especiais do município de Porto Alegre” (ZILLMER; DUBOIS, 2008) e “Da constituição do Fórum pela Inclusão Escolar ao Ciclo de Debates: o protagonismo da educação inclusiva em Porto Alegre” (DUBOIS, 2008).

Na última década, a escola promoveu diversos eventos para debates e interlocuções com diferentes profissionais com o intuito de formação permanente. Foram diversos ciclos de palestras, seminários, cine fóruns, entre outros.

Considerações Finais

A escola Lucena Borges protagoniza movimentos de inclusão desde o início de sua história. É palco de um trabalho pedagógico inovador, está na vanguarda das ações e parcerias Intersectoriais para buscar atendimento público aos seus alunos. Desta forma conquistou espaços e caminhou na direção da qualificação permanente da educação e de seus profissionais.

Uma história que registra incertezas e construções, que ainda mantém como filosofia a inclusão dos sujeitos na cultura, segue preocupada com a inclusão escolar e responsável, participando dos debates educacionais ocorridos no seu tempo, acompanhando as transformações da educação da cidade, das políticas públicas, da evolução da medicina, das mudanças sociais e econômicas que reverteram ações conjuntas para que nossos alunos possam ter seus espaços garantidos como sujeitos participantes e constituintes da sociedade.

Referências

BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina. Caminhos de Pesquisa: o que dizem os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre sobre o trabalho coletivo. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 149-158, ago. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fef/article/view/2906>>. Acesso em: 30 set. 2015.

CASTANHO, Maria Dolores Marrone. Um espaço educacional possível: interdisciplinaridade e ensino especial na rede municipal de ensino de Porto Alegre. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, Artmed, 2002.

CHARCZUK, Maria Solange; FOLBERG, Maria (Orgs.). **Crianças psicóticas e autistas, a construção de uma escola**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DUBOIS, Rejane Caspani. Da constituição do Fórum pela Inclusão Escolar ao Ciclo de Debates: o protagonismo da educação inclusiva em Porto Alegre. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias (Orgs.). **Inclusão escolar**: práticas e teorias. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

ZILLMER, Patrícia. Special Municipal School Luiz Francisco Lucena Borges. In: GOLDBERG, David; GRAHM, Thornicroft. **Mental health in our future cities**. London: Psychology Press, 1998.

ZILLMER, Patrícia; DUBOIS, Rejane Caspani. Os desafios das escolas especiais do município de Porto Alegre. In: MEDEIROS, Isabel Letícia;

MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias (Orgs.). **Inclusão escolar: práticas e teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, mai./ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a17>. Acesso em: 12 dez. 2015.

Material de apoio:

ZILLMER, Patrícia; DUBOIS, Rejane Caspani. **A arte na inclusão de jovens com transtornos globais do desenvolvimento**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Parte II

Acredito muito em intervenção precoce. Temos que fazer as crianças autistas relacionarem-se com o mundo. Não se pode permitir que se desliguem. Posso lembrar quando eu desligava; simplesmente, sentava e balançava e deixava a areia escorrer pelos meus dedos. Era capaz de deixar o mundo de fora. Se deixarmos a criança fazer isso, ela não vai se desenvolver. Cada método de intervenção precoce tem sua própria base teórica, mas tenho observado que os bons professores buscam as mesmas coisas, independentemente da teoria. Não penso que importa tanto o programa que se escolhe, desde que mantenha a criança ligada com o terapeuta, professor ou com os pais por algum tempo diário.

Temple Grandin

UM OLHAR SOBRE OS BEBÊS: A CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO

Ivone Montenegro Alves

A temática referente à infância e especialmente aos primórdios da constituição subjetiva de um bebê tem sido objeto de estudo, de trabalho e de inúmeros questionamentos para mim, ao longo dos últimos trinta anos.

Este percurso tem sua origem no campo educacional posteriormente, associado ao campo clínico, no trabalho em Estimulação Precoce (EP), com bebês e crianças pequenas que apresentam problemas no seu desenvolvimento.

Ao longo deste período, a experiência no trabalho com bebês foi se ampliando em diversos espaços como a clínica, escola especial, escolas infantis, postos de saúde, hospitais, abrigos residenciais, entre outros, articulando a constituição do sujeito psíquico com o desenvolvimento infantil.

Na medida em que se ampliam os espaços de trabalho do profissional que se ocupa da estimulação precoce nas escolas, hospitais, abrigos etc, justifica-se a necessidade desta ampliação em função dos inúmeros questionamentos que surgem dos diferentes profissionais envolvidos. Isto acaba viabilizando novas possibilidades de articulações; entrelaçadas aos diferentes campos teóricos que se ocupam do trabalho com a infância nestes momentos iniciais, entre eles, a nutrição, medicina, psicologia, pedagogia, enfermagem, fonoaudiologia, serviço social, psicanálise, etc.

Pesquisas comprovam que nos primeiros anos de vida e principalmente nos dezoito primeiros meses, existe a possibilidade de novas conexões neuronais, processo que é chamado de migração neuronal e que possibilita a formação de inúmeras novas conexões que ocorrem sob a influência do meio externo.

As interações do indivíduo com o seu meio ambiente modelam ao longo de sua vida (incluindo a intrauterina), tanto a estrutura como o funcionamento do seu sistema nervoso central – o qual, por sua vez, cresce e se desenvolve com grande velocidade, nos primeiros anos de vida. Qualquer evento ambiental nocivo, que ocorra na vida fetal (infecções congênitas, fumo, drogas, etc.), durante o parto (anóxia, hemorragias maternas, intercorrências diversas etc.) e nos primeiros anos de vida (infecções, doenças, desnutrição, etc.), pode lesar o sistema nervoso central. Esse é um período de grande plas-

tividade cerebral, sendo o cérebro capaz de realizar novas funções, transformando de maneira duradoura, com auxílio do meio ambiente, sejam os elementos que o compõem, seja a rede de conexões que os une. Quanto mais jovem, mais plástico é o cérebro.

As experiências infantis precoces têm sido cada vez mais investigadas e pesquisadas, tendo sua relevância maior no que se refere às descobertas em relação ao desenvolvimento e sua absoluta correspondência com os processos psíquicos, demonstrando a articulação indissociável entre o orgânico e o psíquico.

Os bebês são sujeitos em constituição, que percorrem o caminho da estruturação psíquica; mas o que tem sido verificado através de observações de bebês, filmes, pesquisas e nas experiências do trabalho clínico, hospitalar, institucional e escolar; é que, por diferentes razões este pequeno ser, pode não chegar a ser um sujeito.

Os profissionais que trabalham com Estimulação Precoce (EP), têm buscado, além da ampliação dos espaços de trabalho, intervir mais cedo, antes que as crianças apresentem sintomas graves, que poderiam ter sido percebidos nos espaços por onde ela circulou anteriormente, seja a creche, a escola infantil, o consultório do pediatra, o posto de saúde, o hospital (UTI – neonatal, internação pediátrica, alojamento conjunto, ambulatório, etc.), o abrigo residencial, enfim instituições diversas que se ocupam dos cuidados e atendimento de bebês e crianças pequenas.

Por essas constatações, o trabalho de esclarecimento e de divulgação nestes espaços, torna-se de fundamental importância, oportunizando a ampliação dos espaços de interlocução e de articulação de conhecimentos. O intuito é de alertar outros profissionais (médicos, enfermeiros, profissionais da área da saúde, professores, monitores, atendentes, etc.), sobre a importância de buscar auxílio quando algo não vai bem com o bebê no seu desenvolvimento e na relação com sua mãe, cuidador (es) e/ou educador(es).

É importante armar trabalhos em rede com outros profissionais, pois a chegada para atendimento ocorre, na maioria das vezes, quando os sintomas já estão exacerbados e, muitas vezes, uma simples colocação, o acolhimento dos pais, dos cuidadores, dos professores, oportunizando um espaço de escuta para as suas dúvidas, temores, quando os problemas começam a aparecer, tem efeitos importantes e podem auxiliar em mudanças fundamentais e decisivas, que favorecem o desenvolvimento infantil.

Podemos perceber os primeiros fracassos estruturais, de modo claro e mais precoce do que vem ocorrendo, em função de

sabermos que não se trata de uma questão de esperar para que algo venha acontecer, confirmando as suspeitas, mas justamente o contrário. Não podemos perder tempo, deixando que algo se instale de forma patológica. A intervenção precoce pode produzir mudanças significativas no futuro da criança.

O trabalho de EP nos mostra que as instaurações do aparelho psíquico se fazem nos momentos iniciais, que a plasticidade neuronal para fazer suplências existe, mas que a idade da intervenção é extremamente importante, pois a possibilidade de intervir antes da organização de futuros problemas modifica radicalmente as possibilidades da criança. As atividades que constituem o início da vida de um bebê, dormir, acordar, mamar, olhar, chorar, defecar, dependem, além do aspecto orgânico, das marcas simbólicas efetuadas pelos pais e/ou cuidadores.

Hoje sabemos, como escreve Jerusalinsky, J. (2002) que o esperado, o que se imagina de uma criança, é posto em jogo em cada uma das demandas que lhe são supostas, que lhe são dirigidas. Por isso, as mesmas podem ser silenciadas quando se supõe que a criança é incapaz de produzi-las ou a elas responder. E assim, tal incapacidade, pode acabar cumprindo-se.

Anteriormente acreditava-se que para cada diagnóstico correspondia determinado quadro psicopatológico. A experiência vem demonstrando que o que determina a estrutura subjetiva não é, de forma alguma, apenas o orgânico e sim o lugar simbólico que é outorgado à criança.

Muitas vezes nossa intervenção, no trabalho de estimulação precoce, dirige-se ao bebê, supondo-o capaz de certa realização, o que ocorre na presença dos pais, cuidadores ou educadores. Assim, o balbúcio é escutado como fala, o sorriso é dirigido a alguém, ou propomos uma mudança de postura que não imaginavam ser possível ainda para ele.

Sabemos que essas aquisições não acontecem por uma questão de tempo, mas que fazem parte da constituição da subjetividade, ou seja, com a entrada do indivíduo no mundo simbólico, que se inicia nas primeiras experiências de satisfação de necessidades do bebê e ao longo do seu desenvolvimento.

Foi a partir de reflexões e da trajetória de trabalho com bebês e crianças pequenas, que montamos em 2001 um projeto, na escola especial Lucena Borges, de acompanhamento de crianças de 0 a 3 anos (educação precoce), e de 3 a 6 anos (psicopedagogia inicial). O atendimento de crianças já estava sendo feito nas outras três

escolas especiais do município. O diferencial em relação ao projeto que estávamos propondo, era a ênfase maior no acompanhamento e “sustentação” na escola infantil de crianças que mostravam algumas dificuldades de permanecer neste espaço por apresentarem quadros orgânicos e/ou psíquicos. O Projeto não se restringia apenas às crianças atendidas por nós, na escola especial, mas a qualquer situação que preocupasse os educadores. O objetivo principal era a permanência da criança na escola infantil, auxiliando esta, a escola e sua família a desfrutarem deste espaço da melhor maneira possível, auxiliando-a no seu desenvolvimento. Esta era uma maneira de possibilitar outro espaço para as crianças que antes eram atendidas apenas na escola especial.

Para isso, estabeleceu-se na região atendida uma parceria com as escolas infantis, com encontros sistemáticos; na sala de aula, entrevistas com os pais, com os professores, encaminhamentos na área da saúde, espaços de formação de educadores, grupos de pais, etc. Posteriormente, este trabalho foi ampliado, sendo adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) como assessoria sistemática e regionalizada da educação especial, auxiliando no processo de inclusão.

A proposta era trabalhar com crianças de 0 a 6 anos, buscando detectar, o mais cedo possível, situações que pudessem vir a obstaculizar o desenvolvimento das crianças e, de alguma forma, intervir neste momento de vida, onde é possível identificar, buscando reverter e/ou amenizar situações de risco.

O trabalho com as escolas infantis vem sendo feito até o presente momento, tendo sido reformulado, enfatizando o trabalho com berçários e maternais (período correspondente à estimulação precoce), buscando observar as questões psíquicas que obstaculizam o desenvolvimento além dos quadros orgânicos, já acompanhados pela EP. Ao acompanhar as crianças e a escola infantil neste percurso, ficava cada vez mais claro o quanto este era o espaço que deveriam estar as crianças pequenas, rodeadas de oportunidades, de brincadeiras, de ofertas, de modelos de identificação. E o quanto o fato de trabalhar a questão das diferenças favorecia o grupo como um todo em seu desenvolvimento.

A possibilidade de uma maior circulação da criança que apresenta problemas encontra nos primórdios da vida seus primeiros impasses, podendo já estar questionada na própria família; que é o lugar fundante do processo de inserção do bebê na cultura e é a partir daí, que serão dados os primeiros passos em direção ao ingresso no universo social. Daí a importância do trabalho de estimulação preco-

ce nos momentos iniciais da vida quando aparecem as dificuldades, em relação à criança.

No decorrer do trabalho com as escolas infantis e creches, a demanda inicial do trabalho de acompanhamento referia-se às crianças que estavam sendo incluídas e era dado um suporte aos professores para acolhê-las em sua sala, da melhor maneira possível. Com o ingresso de crianças com deficiência nas escolas infantis, aparecem inúmeras dúvidas de como trabalhar, sendo necessário que haja um profissional que auxilie a equipe da escola a lidar com as dificuldades e que alerte para as possibilidades de trabalho.

No trabalho com as escolas infantis retomamos algumas questões que se referem à infância e que são os alicerces que possibilitarão um percurso por este momento da vida, abrindo possibilidades de expressar seus conflitos em busca da elaboração dos mesmos. Em relação aos educadores, auxiliamos que tenham um entendimento em relação à constituição subjetiva e sua importância em relação ao desenvolvimento da criança. Além disso, abrimos um espaço de escuta para os educadores que trazem uma diversidade de problemas que a escola tem que lidar em relação a questões sociais, perdas, violência, maus tratos, negligência, etc, e que são tratadas na sua singularidade. É importante que os adultos possam apresentar o mundo para as crianças, falar do que ocorre no seu dia a dia e não silenciar em função da angústia que tais problemas nos causam. Esta é uma das formas de permitir que a criança também nos mostre o que se passa com ela.

É muito comum encontrarmos nas escolas bebês que não estão bem subjetivamente, bebês em situação de privação social e simbólica, abandonados psiquicamente, além de bebês com quadros orgânicos que obstaculizam o seu desenvolvimento. Essas crianças, muitas vezes, têm na escola, nos educadores, a possibilidade de dar outro destino a sua história, de serem acolhidas, fazendo com que possam ter novas possibilidades de subjetivação, construindo marcas fundamentais para a sua vida.

Portanto, as escolas infantis constituem um âmbito privilegiado para detecção precoce de problemas no desenvolvimento e constituição psíquica de bebês, por ser o local onde muito cedo as crianças ingressam e passam a maior parte do seu dia.

Trabalhar com a infância requer necessariamente uma abordagem interdisciplinar, por isso, buscamos, neste trabalho armar parcerias com profissionais da saúde e de outras áreas, na tentativa de tecer uma rede articulando os diversos discursos.

No âmbito hospitalar, desenvolvemos um trabalho no Hospital Materno Infantil Presidente Vargas desde 2003, a partir de uma parceria entre as Secretarias da Saúde e da Educação, que iniciou com a Escola Especial Tristão Sucupira Viana, tendo sido ampliada e atendida também pela Escola Lucena Borges. Este trabalho iniciou na UTI neonatal, estendendo-se também ao Alojamento Conjunto, Medicina Fetal, internação pediátrica, conforme a demanda. O trabalho com bebês e suas famílias vem sendo pensado em momentos cada vez mais precoces, com gestantes de alto risco, diagnósticos pré-natais, gestantes adolescentes, mães usuárias de substâncias psicoativas, acompanhamento em UTI Neonatal e no alojamento conjunto, dos bebês e famílias; acompanhamento em situações de suspeita ou confirmação de diagnósticos, grupos de puérperas, etc.

Sabemos que o desenvolvimento do bebê pode ficar comprometido quando ocorrem situações que interferem no exercício da função materna; situações onde o bebê encontra-se em risco, sendo que a mãe não consegue ter expectativas, tem dificuldade de pensar em perspectivas, há um apagamento do saber em relação a como criar o seu bebê. Essas características tendem a se acentuar quando a criança apresenta suspeita e/ou diagnóstico de patologia, podendo ocasionar uma sensação de fragilidade e impotência frente à possibilidade de ocupar-se deste bebê que apresenta problemas.

A ideia do acompanhamento das mães e de seus bebês e crianças pequenas, quando da suspeita e/ou diagnóstico de quadro orgânico, mal formação, etc, no hospital, nos possibilita encaminhar mais cedo os bebês para atendimento em estimulação precoce. Além disso, o fato de acompanhá-los nesse momento inicial da vida de seus filhos, em que algo não vai bem com o seu desenvolvimento, escutá-las nas suas dúvidas, nas suas angústias, nos seus questionamentos, apontando perspectivas de futuro para ele e sua família, abre novos espaços diversificando e ampliando as possibilidades da criança. Sabemos que a intervenção precoce favorece o desenvolvimento de bebês que apresentam tais problemas, e também o estabelecimento do laço pais-bebê frequentemente dificultado pela suspeita ou confirmação destas problemáticas.

Verifica-se também o quanto intervenções no início da vida do bebê podem ser decisivas no estabelecimento deste laço. Desta forma, é fundamental a intervenção do profissional da EP, tanto no encaminhamento de serviços especializados após a alta, quanto em intervenções no período de internação onde é possível auxiliar a mãe e seu bebê nestes momentos iniciais e decisivos para o desenvolvimento e constituição psíquica do bebê.

A importância da detecção precoce e intervenção, faz com que haja uma preocupação constante em relação à precocidade do encaminhamento, já que verifica-se que um número significativo de bebês que necessitam de tratamento, já tem essa necessidade constatada quando ainda estão em uma UTI neonatal, ou no momento do nascimento quando se evidencia uma patologia orgânica ou algum quadro psíquico materno preocupante, ou ainda na internação pediátrica. Da mesma forma, a escola infantil passa a ser um local onde podemos detectar precocemente questões que interferem no desenvolvimento.

Nós, profissionais que nos dedicamos a trabalhar com bebês temos muito a fazer nos espaços de saúde e de educação, por tratar-se de um período que é decisivo para a constituição psíquica e o desenvolvimento dos bebês e pequenas crianças. Portanto necessitamos articular uma detecção precoce da primeira infância, que considere o desenvolvimento sem dissociá-lo da constituição psíquica, transmitindo conceitos, armando espaços de interlocução e ampliando desta forma, o trabalho de estimulação precoce nos seus diversos espaços de abrangência.

O cuidado que necessitam as crianças pequenas referem-se às marcas, aos significantes que vão compondo a sua história, são cuidados banhados de palavras que possibilitam que esse pequeno ser, aceda ao simbólico, seja um sujeito.

Nesses anos de trabalho, temos encontrado indicadores que nos preocupam em relação ao risco psíquico para as crianças. Muitas das crianças atendidas na escola infantil e em EP, no Lucena Borges, encontram-se em situação de privação social e simbólica, demonstrando desamparo psíquico. Isso nos impulsiona mais ainda na direção de transformar a escola e instituições que se ocupam dos cuidados com bebês, em um lugar subjetivante, de continuidade e de grande importância na história de vida das crianças.

Não há como trabalharmos com a infância sem que se leve em conta a subjetividade, sem propor espaços de escuta das crianças, dos pais, dos monitores e dos educadores, propiciando a circulação do simbólico, o que reflete principalmente no desenvolvimento das crianças.

As escolas infantis, hospitais e abrigos podem e devem ser espaços de constituição subjetiva e de detecção precoce de problemas no desenvolvimento e para isso, precisamos trilhar um longo caminho de formação, de espaços de escuta e de observação, com as crianças, com os pais e com todos os profissionais envolvidos, buscando qualificar cada vez mais nosso trabalho.

Referências

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o Futuro Não Vem: A Psicanálise na Clínica Interdisciplinar com Bebês**. Salvador: Ágalma, 2002.

Material de apoio

ALVES, I.; FARIAS, R. Filiação e Inclusão Social na Clínica da Estimulação Precoce. **Anais do IV Encontro nacional sobre o bebê**, Brasília, novembro, 2001.

ARAGÃO, R. O. O Psicanalista na creche acompanhando o bebê em situação de separação. In: **Atendimento ao bebê: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

BATTIKHA, E. Intervenção Precoce no Vínculo Mãe-Bebê Especial em uma Unidade de Terapia Intensiva Neonatal. In: **Atendimento ao bebê: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

BERNARDINO, L. M. F.; ROHENKOL, C. (Orgs.). **O Bebê e a Modernidade: Abordagens teórico-clínicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BERNARDINO, L. M. F.; KAMERS, M. A Creche e o brincar: alternativas para a educação no primeiro ano de vida. **Estilos da Clínica**, São Paulo, ano VIII, n. 15, p. 48-57, 2003.

BERNARDINO, L. M. F. (Org.). **O que a psicanálise pode ensinar sobre a criança, sujeito em constituição**. São Paulo: Escuta, 2006.

BERNARDINO, L.; LICHT, R. Psicanálise e clínica de bebês. **Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba**, ano IV, n. 4, dezembro 2000.

BOUKOBZA, C. O desamparo parental perante a chegada do bebê. In: BERNARDINO, L. M. F.; ROHENKOL, C. (Orgs.). **O bebê e a modernidade: abordagens teórico-clínicas**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2002.

BRANDÃO, P. C. A Trajetória da Estimulação Precoce à Psicopedagogia Inicial. **Escritos da criança** n. 3 Porto Alegre. Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde da Criança: acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

CABASSU, G. Palavras em torno do berço. In: WANDERLEY, Daniele de Brito (Org.). **Palavras em torno do berço: intervenções precoces bebê e família**. 2ed. Salvador: Ágalma, 2003.

CAMAROTTI, M. C. Que olhar tão triste o de mamãe – O bebê diante da depressão materna. In: CAMAROTTI, M. C. **Atendimento ao bebê: uma abordagem interdisciplinar**. Casa do Psicólogo. São Paulo. SP, 2001.

- CORIAT, E. **Palabras de apertura**. Escritos de la infancia n. 1 Buenos Aires. Centro Lydia Coriat de Buenos Aires, 1993.
- CORIAT, E. **Psicanálise e Clínica de Bebês**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- CORIAT, E. **Trata-se uma criança**. Tomo I. Congresso Internacional de Psicanálise. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.
- CORIAT E.; JERUSALINSKY, A. **Desenvolvimento e maturação**. Escritos da Criança, n. 1, p. 65-71, Porto Alegre, 1987.
- CORIAT, H. **Estimulación Temprana: La Construcción de una Disciplina**. Escritos de la infancia n. 8. Buenos Aires: Centro Lydia Coriat de Buenos Aires, 1997.
- CORIAT, L. **Maturação Psicomotora no Primeiro Ano de Vida da Criança**. 3e. São Paulo: Moraes, 1991.
- CORIAT, L.; JERUSALINSKY, A. **Aspectos Estruturais e Instrumentais do Desenvolvimento**. Escritos da criança n. 4 Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1996.
- CORIAT, L.; JERUSALINSKY, A. **Definição de Estimulação Precoce**. Escritos da Criança n. 1. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1987.
- DOLTO, F. **No Jogo do Desejo**. São Paulo: Ática, 1996.
- DOLTO, F. **Quando surge a Criança**. São Paulo: Papirus, 1996.
- DOLTO, F. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FLACH, F. **Educação infantil: A educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2006.
- FLEIG, M. (Org.). **Psicanálise e sintoma social**. UNISINOS, São Leopoldo, 1993.
- FOLBERG, M. (Org.) **Crianças Psicóticas e Autistas: a construção de uma escola**. Porto Alegre. Mediação, 2003.
- FOSTER, O.; JERUSALINSKY, A. Bases Neuropsicológicas da Estimulação precoce. In: **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Falar uma Criança**. Escritos da criança n. 1. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1987.
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise do Autismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Novas Considerações sobre a Psicanálise e as Neurociências** In: Seminários II – Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia – Lugar de vida, 2002.

JERUSALINSKY, Alfredo. O Nascimento do Ser Falante. In: **O bebê e a modernidade**: abordagens técnico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

JERUSALINSKY, Alfredo. O que é Educar. In: **Educa-se uma Criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil**. 2ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Seminários I** – Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia – Lugar de vida, 2001.

JERUSALINSKY, Julieta. Do Neonato ao Bebê: A Estimulação Precoce vai à UTI Neonatal. **Revista Estilos da Clínica**, vol V, n. 8, p. 49-63. São Paulo, 2000.

JERUSALINSKY, J. Quando o que se antecipa é o fracasso... Prevenção Secundária e Estimulação Precoce. In: CAMAROTTI, M. C. **Atendimento ao bebê**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

KUPFER, M. C. **Educação para o Futuro**. Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, J. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964) 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

LAZNIK, M. C. **A Voz da Sereia**: O Autismo e os Impasses na Constituição do Sujeito. Salvador: Ágalma, 2004.

LAZNIK, M. C. **Poderíamos Pensar numa Prevenção da Síndrome Autística?** Coleção: De Calças curtas. Salvador: Ágalma, 1997.

MANNONI, M. **A Primeira Entrevista em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Campus, 1981.

MANNONI, M. **Qué ha sido de nuestros niños “locos”?**: Las palabras tienen peso. Están vivas. Buenos Aires: Nueva Vision, 1996.

MARIOTTO, R.M.M., Cuidar e Prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. **Estilos da Clínica**, ano VIII, n. 15, p. 34-47, São Paulo, 2003.

MATHELIN, C. **O Sorriso de Gioconda**. Clínica Psicanalítica com Bebês Prematuros. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

MATHELIN, C. Prática Analítica em Neonatologia. In: **Palavras em torno do berço**. Coleção calças curtas. Ágalma, 1997.

MELMAN, C. Sobre a Educação das Crianças. In: **Educa-se uma Criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

MOLINA, S. O Bebê na Estrutura Especular. **Escritos da criança** n. 4, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1996.

MOLINA, S. O Sintoma do Bebê. In: Sintoma na Infância. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, Ano VII. n.13 ago. 1997, p. 15-19.

MOLINA, S. O bebê na Sincronia e na diacronia: algumas questões. In: **O bebê e a modernidade**: abordagens teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MOTTA, S. P. Prevenção em Saúde Mental – Por que não? In: BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; ROHENKOHL, Claudia Mascarenhas Fernandes (Orgs.). **O bebê e a modernidade**: abordagens teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PAÍS, A. De una Tragedia a la Construcción del destino. **Escritos de la infancia** n. 5. Buenos Aires: Centro Lydia Coriat de Buenos Aires, 1995.

PENOT, M.C.L. (Org.). **O que a clínica do autismo pode ensinar aos psicanalistas**. Coisas de Criança, n.1, Salvador, 1991

PENOT, M.C.L. **Rumo à palavra**: três crianças autistas em psicanálise. São Paulo: Escuta, 1997.

Pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil – Apostila de capacitação, 2002.

PINHO, G. O Brincar na Clínica Interdisciplinar com Crianças. **Escritos da criança** n. 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 2001.

RAMALHO, R. Função materna na constituição do sujeito. In: **Escritos Psicanalíticos, Colóquios II**. Centro de Trabalho em Psicanálise, 1989.

SPITZ, R. **O Primeiro Ano de Vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

TERZAGHI, M; PEDEMONTE, M. Clínica da Estimulação Precoce no Hospital Público. **Escritos da criança** n. 4, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1996.

WANDERLEY, D. **Palavras em torno do berço**. Coleção de calças curtas. Ágalma, Salvador BA, 1997.

WINNICOTT, D. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. **Os Bebês e suas Mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SERVIÇO DE APOIO À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PSICOPEDAGOGIA INICIAL: QUALIFICANDO AÇÕES

Lisandra Almeida da Silva
Lisiane Zílio Prates Schoenardie
Patrícia Machado Cruz

*“Quero ser criança até o final: a criança é a
fase criadora por excelência”
(Jean Piaget)*

A Psicopedagogia Inicial na EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges

O atendimento da Psicopedagogia Inicial na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Luiz Francisco Lucena Borges está vinculado ao Serviço de Apoio à Inclusão na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Este atendimento também está presente nas outras três Escolas Especiais da Rede Municipal de Ensino.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), documento orientador das práticas pedagógicas realizadas nos dias de hoje e que também resgata a história desta Escola Especial, registra que em 2002 foram construídos os projetos de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) em duas modalidades: atendimento das crianças no espaço da Escola e as assessorias às Escolas Municipais Infantis e creches conveniadas, bem como no Hospital Materno Infantil Presidente Vargas (HPV). O trabalho teve início com as assessorias às Escolas.

Atualmente, a Psicopedagogia Inicial atua nas duas perspectivas pensadas no projeto, sendo que a assessoria prestada ao HPV é realizada pela professora da Estimulação Precoce. A PI tem como público alvo alunos de três a seis anos que, assim como os alunos da EP, exigem um olhar atento, pois segundo o Projeto Político Pedagógico são crianças que:

[...] apresentam problemas no desenvolvimento, em função de suspeita e/ou confirmação de diagnóstico de quadros orgânicos, más formações, síndromes genéticas, lesões cerebrais, sequelas de prematuridade, situações de risco psíquico e /ou por causas pré, peri, e pós-natal (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES 2011, p. 27).

Os alunos, normalmente, são oriundos dos serviços de saúde, outros são encaminhados pela própria Assessoria de Inclusão presente nas Escolas Infantis e, ainda, há os indicados por pessoas que conhecem o serviço oferecido pelo município e o perfil do trabalho realizado. Há uma parcela que provém do atendimento da Educação Precoce, constituindo-se para o aluno a garantia da continuação de uma trajetória privilegiada de acolhimento e atenção. Segundo o PPP a Psicopedagogia Inicial constitui-se em:

[...] uma intervenção pedagógica terapêutica para crianças de três a seis anos, que apresentam problemas no desenvolvimento. A PI sustenta a criança pequena, como construtora de conhecimento e sujeito desejante em constituição, neste processo de apropriação dos valores da comunidade a qual pertence (EMEFP LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, 2011, p. 27).

O trabalho da Psicopedagogia Inicial nesta escola dedica-se à criança através do olhar atento para o universo infantil. Na Escola, como no espaço do atendimento, observa-se como a criança estabelece relação com a aprendizagem, suas potencialidades e dificuldades, na perspectiva do levantamento de hipóteses sobre o quê pode estar prejudicando seu pleno desenvolvimento.

O atendimento: lugar do encontro com o BRINCAR

A sala do atendimento é um lugar especial e estratégico para o serviço da PI, constitui-se um local de acolhimento das famílias quando chegam à Escola para a conversa inicial. É também o local onde as professoras atendem as crianças em encontros semanais, que duram de quarenta e cinco minutos à uma hora, individualmente ou em dupla.

A Sala da EP/PI é um espaço onde as crianças e as professoras constituem seu fazer no encontro com o brincar (Fig. 1 e Fig. 2).

A sala possui muitos recursos, entre eles: brinquedos, objetos e animais em miniatura, bonecas e bonecos de vários tamanhos, carrinhos em modelos variados grandes e pequenos, blocos lógicos, legos em cores e tamanhos diferentes, bolas, jogos de encaixe, quebra-cabeças, livros sonoros e sensoriais, massinhas de modelar, folhas, papéis e lápis de cor, giz de cera, tintas e pincéis.

Com materiais expostos ao alcance dos pequenos, as professoras buscam mobilizá-los, provocando-os para o ato de brincar e agir, se dispondo a atuar junto neste ato, pois se entende que é condição essencial em uma atuação terapêutica.



Figura 1: Arquivo Pessoal Prof.ª Lisiane Schoenardie.



Figura 2: Arquivo Pessoal Prof.ª Lisandra Almeida da Silva.

É no atendimento que acontece o incentivo à capacidade criativa existente no brincar, pois é neste contexto lúdico que a criança de 03 a 06 anos experiencia a aprendizagem como processo individual e social

[...] é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação [...], consigo mesmo e com os outros [...] (WINNICOTT, 1975, p. 63).

No ato de brincar os pequenos manifestam a forma como estão organizando sua realidade (OLIVEIRA, 2000). Porém, algumas crianças ingressantes no atendimento, por vezes, necessitam de muitos estímulos para brincar. Apresentam muitas dificuldades para manifestar desejos. Uma parcela significativa quando ingressa no atendimento não consegue, sequer, tocar em um brinquedo. Sendo assim, o canal comunicativo que se estabelece pelo brincar, que seria a via de acesso a sua realidade, não se revela tão facilmente. Ensinar a brincar oferecendo materiais, convocando-os para brincadeiras e mobilizando seus desejos, a partir do desejo manifestado pelas professoras, é algo imprescindível para muitos dos alunos. Há outros que utilizam os brinquedos batendo na mesa, atirando ao solo e levando à boca a todo o momento, encontrando-se na fase inicial de exploração dos brinquedos.

Muitas vezes as construções simbólicas e situações imaginárias, próprias do faz de conta nesta faixa etária dos alunos, encontram-se em um nível primário e evoluem de forma gradativa e em tempos diferenciados para cada um pois, segundo Oliveira *“[...] aparecimento e o desaparecimento de um modo de brincar está relacionado*

à maturação e ao desenvolvimento infantil". (OLIVEIRA, 1994, p. 16).

Busca-se valorizar no atendimento toda a vivência de mundo que a criança traz consigo, estimulando-a para que se supere a cada nova ação. Mobilizar para o brincar e o brincar junto, constituem-se a possibilidade de olhar para os pequenos, na etapa do desenvolvimento que se encontram, tentando compreender potencialidades, limitações e conflitos, muitas vezes expressos através de um pequeno gesto, de um olhar, ou por um movimento em direção de algo que está exposto ou que lhes é oferecido. Dessa forma, o objetivo maior do serviço da PI é oportunizar que as crianças diversifiquem e aprimorem o ato de brincar, pois se entende que é o pilar fundamental para a promoção do seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional.

Interfaces entre a parceria da Escola Especial e a Escola Infantil

As ações que se estabelecem junto às Escolas Municipais de Educação Infantil e conveniadas (conforme demanda), firmam-se através das assessorias mensais realizadas pelas psicopedagogas da PI. O momento da assessoria visa, segundo o PPP,

[...] acompanhar as crianças com necessidades educativas especiais, incluídas na Educação Infantil e também auxiliando na detecção de sinais de risco psíquico, viabilizando possíveis encaminhamentos das crianças que apresentam questões que interferem no seu desenvolvimento (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, 2011, p. 28).

Nas assessorias busca-se criar vínculos de trabalho com as profissionais que atuam com as crianças, pois só assim é possível formar parcerias reais, onde o foco principal é a criança, aluno de inclusão, e seu bem estar na Escola Infantil (EI).

Em reuniões com as equipes são pensadas estratégias e possibilidades de trabalho, visando o desenvolvimento da criança. Nas assessorias, além das reuniões, realizam-se observações em sala e encontros com famílias.

Nos casos onde o aluno também possua atendimentos clínicos (terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, médicos etc.) as professoras da PI tentam viabilizar a parceria com estes profissionais através de Interconsultas. As Interconsultas são encontros onde se busca reunir todos os terapeutas que acompanham a criança. Cada profissional expõe seus objetivos de trabalho e como percebe o desenvolvimento da criança. Trocam-se ideias sobre posturas

de manejo e ações que possam ser facilitadoras e estratégicas para rotina diária na EI e que contribuam para desenvolvimento do aluno. A presença do educador e/ou representante da equipe diretiva, nestes momentos, é fundamental para compreender a criança de uma maneira integral, levando este olhar para dentro da Escola. É preciso, muitas vezes, desmistificar situações e diagnósticos, receios e impossibilidades que a Escola Infantil possa ter em relação ao aluno, para que todos possam se sentir tranquilos e engajados no trabalho pedagógico que implicam o aluno e suas características, não as suas deficiências. Segundo Levin (2001, p. 47)

[...] compreender qual é a problemática que essa criança nos permite ver na sua estereotipia, em seu corpo, em seu não olhar ou sua não palavra, estabelecendo assim uma técnica e estratégias específicas para esse sujeito-criança, e não para sua patologia de base, seu diagnóstico ou seu fracasso [...].

As Interconsultas acontecem via agendamento prévio entre professora da PI, Escola Infantil e os Profissionais ou, em “situações emergenciais”, onde algum dos profissionais aciona os demais para o encontro, diante de algum fato novo que demande posturas diferenciadas daquelas já combinadas.

Além das Assessorias mensais, as professoras da PI permanecem em constante comunicação com as Escolas, seja por e-mail, telefone ou correspondências via mantenedora, pois todos os envolvidos entendem que essas trocas oportunizam um constante pensar sobre o trabalho e o aluno. Defende-se a importância das Assessorias e Interconsultas, quantas forem necessárias e possíveis, dentro da carga horária destinada para tal, pois se acredita que é coletivamente que se consegue pensar estratégias, executá-las e reavaliá-las constantemente.

Triade: família-aluno-escola, múltiplas ações

O Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) é um serviço oferecido dentro da Escola, que se desenvolve em diferentes frentes. Na figura das Coordenadoras Pedagógicas, está disponível para atender a comunidade (representada pelas famílias que estão vinculadas à Escola), os alunos, a mantenedora (nas demandas pertinentes ao setor), o grupo de professores, que está atuando na sala de aula, e também se dispõe a atender o serviço da Educação Precoce (EP) e da Psicopedagogia Inicial (PI), em suas distintas necessidades.

Nesta escola, compreende-se a EP e PI não como um anexo às modalidades de atendimentos que a escola possui, e sim como um espaço pertencente ao contexto escolar, onde suas ações devem estar integradas e pautadas pela constante troca das experiências vivenciadas na sala de atendimento, no intuito de ampliar e promover ações qualificadas para cada criança e suas famílias recebidas por este serviço.

A participação do SOP inicia-se a partir do chamamento das crianças cadastradas, em busca de oportunidade para o atendimento em PI. Conjuntamente com as profissionais que atuam no setor, disponibiliza-se horários e dias e, na medida em que vão sendo abertas as vagas, a professora do SOP entra em contato com a família para agendar a entrevista. Esse primeiro passo é muito importante na vida destas famílias que, muitas vezes, encontram-se fragilizadas pela recente atribuição do diagnóstico. Portanto, o contato inicial deve estar associado à sensibilidade no acolhimento às famílias. Sensibilidade esta que segue quando as profissionais da PI as recebem, perpetuando durante toda a estada da família e criança na escola, bem como nos contatos e assessorias realizadas. Cria-se então o laço, e deste, a confiança que escolas assessoradas e famílias depositam no serviço e no seu atendimento. O laço e a confiança permeiam as ações do serviço e, a partir delas, estabelece-se também a relação entre PI e SOP. Efetivamente somos todos envolvidos e afetados por estas relações e laços. Os movimentos realizados durante os processos de encaminhamentos são nutridos por afetos e conectados a empatia necessária para acessar o outro e suas necessidades. Onde acolhe-se as demanda e juntos criam-se possibilidades resolutivas.

Afetar e ser afetado são sem dúvida as condições de estar na E.M.E.E.F. Professor Lucena Borges. O profissional que chega para fazer parte do quadro de professores sente, logo nos primeiros contatos, com o que se vive nesse espaço, uma onda de energia que impulsiona a vida. Não há espaço para o “pouco se envolver”. O cotidiano da escola é dinâmico e exige seguir sempre adiante, em busca do que inove, do que desafie, do que permita fruir com intensidade e afeto de tudo que é realizado. Um dia de trabalho nunca é igual a outro, a mudança é uma constância e, portanto, a troca e o diálogo são elementos necessários. O SOP organiza seu calendário, incluindo uma vez por mês uma reunião com a EP e PI, contudo, o encontro se dá também no dia a dia. Construir juntos novas possibilidades, a partir da composição de diferentes olhares, dos diferentes profissionais, é o que torna estes serviços mais consistentes.

É pela troca também que se estabelecem datas de encontros entre as Professoras de Psicopedagogia Inicial e os Professores do Primeiro Ciclo¹, que recebem os alunos oriundos deste atendimento no início de cada ano. Nesse momento as Profissionais da PI dialogam com os Professores na perspectiva de ampliar o olhar dos que seguirão esses alunos em sua vida escolar, referindo-se sobre quem são esses sujeitos e suas potencialidades, bem como, ponderam sobre as famílias e suas características, as quais devem ser acessadas, no intuito de garantir uma relação qualificada. Compreende-se que a relação com a família é essencial para a construção de vínculo, que reflete no bem estar do aluno, sendo a rede mais importante de apoio no desenvolvimento do sujeito. Ressalta-se que, “[...] os laços afetivos asseguram o apoio psicológico e social entre os membros familiares, ajudando no enfrentamento do estresse provocado por dificuldades do cotidiano” (OLIVEIRA; BASTOS, apud DESSEN; POLONIA, 2007, p. 25).

Assim vai se costurando essa bela colcha de retalhos, que envolve o cenário da escola, no passo do diálogo, no formato do afeto, no estabelecimento da cumplicidade entre setores, que compõe o todo escolar. Num ritmo de receptividade e abertura para o novo, que se faz a cada novo dia, num caminho de descoberta do outro (aluno), da rede (família e escola) e si mesmo, na medida em que se reflete sobre a prática e busca-se (re)construir caminhos, que levem ao êxito das ações.

Conclusões

O objetivo deste relato de experiência foi descrever como se compreende, nos dias de hoje, a Psicopedagogia Inicial na Escola Especial Professor Luiz Francisco Lucena Borges. Entende-se a PI no coletivo escolar não apenas como um serviço de atendimento psicopedagógico para as crianças de 03 a 06 anos na prestação de assessorias às escolas infantis e creches conveniadas. E sim, como espaço multifacetado que necessita realizar interlocuções com todos aqueles que atendem estes pequenos, pois tem como propósito maior qualificar a relação da criança com a aprendizagem, perceber e investir nas suas potencialidades, minimizando as dificuldades, em busca do seu pleno desenvolvimento. Como apontado anteriormente, *acredita-se que é coletivamente que se consegue pensar estratégias executá-las e*

1 A Escola Especial é composta por três ciclos de formação. Cada ciclo possui três anos. O aluno ingressa no primeiro ano do primeiro ciclo com seis anos de idade, ou seja, da mesma forma que ocorre na escola regular, porém há a possibilidade de permanecer até os 21 anos na Escola.

reavaliá-las constantemente. Por esta razão também se entende que é imprescindível estabelecer uma relação de muita proximidade com as famílias, cultivando a confiança, constituindo-se como lugar que acolhe e se disponibiliza a estar presente, com afeto e profissionalismo.

Dessa mesma forma acontece a participação do SOP como espaço articulador entre o serviço da PI e aqueles que são atendidos por este setor (aluno e famílias). Pois é somente com o envolvimento de todos que se consegue encontrar o caminho onde um está, diretamente, implicado com o passo do outro durante todo o trajeto.

Referências

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, Abril. 2007.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Vera Maria Barros de. A Brincadeira e o Desenho da Criança de 0 a 6 Anos: Uma Avaliação Psicopedagógica. In: OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádia A. (Orgs.). **Avaliação Psicopedagógica da Criança de 0 a 6 Anos**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Projeto Político Pedagógico**. 2011. (Documento não publicado).

WINNICOTT, D W. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Material de apoio

CECCIM, R. B. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre a deficiência mental. In SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

ESTEBAN, Levin. **A função do filho: espelhos e labirintos da infância**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. Teoria de Piaget. In: MUSSEN, Paul H. (Org.) **Psicologia da criança**. São Paulo: EPU/ Edusp. 1975.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

Parte III

É brincando e somente brincando que o indivíduo, criança ou adulto, é capaz de ser criativo e usar completamente sua personalidade.

Winnicott

A prática pedagógica, neste caso, consiste em criar possibilidades para fazer um deslocamento daquilo que o aluno traz no seu sintoma, nas suas estereotípias para, a partir disso, formular o Projeto de Intervenções Pedagógicas Individual.

Zillmer

O BRINCAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA TURMA AM1

Bruna Bertoldo Barreto
Girlene Moro de Quadros

“Brincar é uma forma de aprender”.
(Lino Macedo)

A EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges é organizada por ciclos de formação, que de acordo com o projeto político Pedagógico (PPP), contribuem para que se respeitem os alunos, o seu ritmo de desenvolvimento e facilita a organização coletiva na escola. Cada turma dos ciclos é composta por duas professoras regentes.

Segundo o PPP o 1º ciclo,

atende alunos na faixa etária de 6 a 9 anos, caracteriza-se como um período de organização básica, estruturação do eu e vê o aluno numa dimensão global. O trabalho é desenvolvido através de experiências concretas que oportunizam ao educando ampliar e organizar a apropriação do conhecimento. Este ciclo visa à estruturação do sujeito-psíquico, como acesso ao pensamento simbólico (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, 2011, p. 26).

No ano de 2015 o 1º ciclo foi formado por três turmas. A temática do ciclo era: “Descobrimos o brincar”. Esta temática foi pensada em função de que através do brincar podemos perceber o mundo de outra forma, interagir e perceber o outro, explorar sentimentos e emoções, estimular a criatividade, atenção, autonomia, coordenação e solucionar problemas. De acordo com Zillmer e Dubois (2012, p.61) “[...] além de favorecer o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, brincar possibilita a simbolização de pensamentos e afetos por intermédio da imaginação”.

Brincar é formar vínculos, fazer laços e estabelecer relações. Brincando se ensina e se desenvolve de forma prazerosa aspectos mentais, físicos e sócio-emocionais. Através das brincadeiras se estimula a imaginação e a autoestima, permitindo que as crianças interajam com outras crianças, desenvolvam e organizem seu pensamento. A atividade lúdica oferece a oportunidade de desenvolvimento

e aprendizagem, pois, brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, exercita, enfim, aprende com facilidade.

Em crianças com o desenvolvimento atípico, como o TEA, a brincadeira surge de forma diferente, tendo como consequência, a ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social e pobreza ou inexistência de brincadeiras simbólicas espontâneas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2003).

Turma de Módulos: uma realidade da Escola Especial

O Projeto Político Pedagógico da Escola prevê um Projeto de Turma de Módulos. De acordo com o mesmo, a turma de módulos constitui-se considerando a tipologia dos alunos, os quais apresentam sérias dificuldades de linguagem e de comunicação, com quadro de comportamento regressivo e de desorganização psíquica, sendo necessária a utilização desta modalidade de atendimento escolar.

A Turma AM1 realizava seus atendimentos na perspectiva do Projeto Turma de Módulos, respeitando as possibilidades e suportabilidade destes alunos que estavam ingressando no ambiente escolar.

A turma foi composta por quatro alunos, dois oriundos da Psicopedagogia Inicial, primeiro ano de Ensino Fundamental, e dois que frequentavam a escola nos anos anteriores.

A partir das características, necessidades e potencialidades dos alunos, são estruturados os atendimentos. No ano de 2015, foi possível realizar grupos de atendimentos, com horários reduzidos e frequência adaptada.

O brincar e fazer acontecer: o despertar de novas sensações

Sendo este um grupo de alunos com interesses individuais, a proposta é que possam, ao longo do ano letivo, ampliar suas relações e por meio do brincar, construir novos conhecimentos e expressarem-se de acordo com suas possibilidades.

As estratégias pedagógicas pensadas para este grupo de alunos visavam possibilitar uma variedade de estímulos, através de diferentes atividades, buscando desenvolver seus processos de aprendizagem. Para que possam ter novas experiências através da exploração do brincar e de diferentes materiais, utilizando-as no seu dia a dia.

Rodrigues (2007, p. 11) considera a atividade lúdica como:

[...] elemento mediador do processo de desenvolvimento, pois possibilita a aprendizagem. Ela é indispensável para a criança, pois é através do brincar que se desenvolve a lin-

guagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, capacitando-a a enfrentar desafios e a conhecer o mundo.

Com as possibilidades pedagógicas estipuladas no período de sondagem, utilizando-se de observações e entrevistas com os cuidadores, os atendimentos são pensados de acordo com as potencialidades dos alunos atendidos. É em um clima de brincadeira, respeitando o ser criança, que as propostas se desenvolvem, criando ações que possibilitem, através do brincar e dos sentidos, que os alunos expressem suas emoções, sentimentos, desejos, pensamentos e necessidades. Constitui-se em uma tentativa de estabelecer vínculos afetivos e de troca, como também, ampliar as possibilidades de comunicação e interação social entre eles.

A criança percebe seu próprio corpo por meio de todos os sentidos, estando ele ocupando um espaço no ambiente em função do tempo, captando assim imagens, recebendo sons, sentindo cheiros e sabores, dor e calor, movimentando-se. Com a exploração de diferentes tipos de materiais é possível proporcionar experiências diversificadas e novas descobertas.

Desde a vida intrauterina, aprendemos e fazemos descobertas através dos nossos sentidos. Na escola aprendemos que temos cinco sentidos, mas, na verdade, temos sete: visão, audição, tato, paladar, olfato, vestibular e proprioceptivo. À medida que o ambiente vai nos proporcionando um maior número de experiências, estes sentidos vão amadurecendo. Muitas vezes, a propriocepção, ou seja, o toque e o sentir e a questão vestibular, que envolve movimento e equilíbrio, não são percebidos.

Assim, de acordo com Fonseca (2014, p. 46),

[...] a sensação de gravidade e movimento (vestibular) em conjunto com as sensações dos músculos e das articulações (propriocepção) possibilitam o movimento dos olhos, a manutenção do equilíbrio, da postura e do tônus muscular e a segurança gravitacional, que por sua vez, contribuem juntos para comportamentos secundários como a percepção do próprio corpo, a coordenação bilateral, o planejamento motor, a manutenção do nível de atividade, o alerta, a atenção e a estabilidade emocional também auxiliado pelos comportamentos primários gerados pelas sensações de toque e visão.

No que tange a integração sensorial, Momo & Silvestre afirmam que:

A integração sensorial é o processo do cérebro para organizar e interpretar os estímulos externos como o movimento, o toque, o cheiro, o olhar e o som. O processamento sensorial é a função neurofisiológica responsável por registrar, organizar e interpretar informações sensoriais captados pelos sistemas sensoriais (MOMO; SILVESTRE, 2011, p. 297).

Crianças com Transtorno do Espectro Autista apresentam comportamentos atípicos em relação às repostas sensoriais, tornando difícil para processar as informações trazidas pelos seus sentidos. Para tal, estimular os sentidos nestas crianças, é base para a aprendizagem. Estabelecer relações funcionais, se ajustar ao ambiente e aprender, dependem da percepção, da organização, da interpretação, e da integração de informações sensoriais.

A estimulação sensorial é realizada através de brincadeiras e atividades lúdicas. Estas são pensadas para incentivar a participação dos alunos, garantindo experiências prazerosas e a busca de novos desafios, aprimorando o processo de desenvolvimento.

A comunicação e expressão (oral, corporal, musical, gráfica, plástica ou gestual) são estimuladas através da manipulação de objetos sonoros, músicas e atividades plásticas com os mais diversos materiais, oportunizando que estes alunos, através dos sentidos, experimentem as diversas formas de aprender, diferentes sensações e percepções, utilizando-se do corpo para ampliar as formas de pensar, expressar sentimentos e desejos, compreendendo e interpretando o mundo que os cerca.

Uma das formas de se trabalhar com crianças com TEA é por intermédio de atividades lúdicas, tais como desenhos, jogos, pinturas e brincadeiras. Ressalta-se que o lúdico é vivenciado em sua essência na infância, permitindo que o sujeito possa expressar sua autonomia, repense ações, avalie e busque as alternativas críticas e criativas para os desafios de seu dia a dia. Durante o brincar, o envolvimento pessoal de adultos torna-se essencial na construção da base das demais relações do sujeito. Essa interação proporciona o aprendizado da reciprocidade, equilíbrio de poder e sentimento afetivo, o que resulta no fortalecimento da segurança e da confiança.

O brincar é essencial para a criança se desenvolver física e mentalmente. Tendo o brinquedo como parceiro na educação das

crianças com Transtorno do Espectro Autista, temos uma contribuição muito grande para a concentração, confiança, colaboração, aceitação, autoestima; através do brincar elas têm a oportunidade de demonstrar suas vontades, o que torna o brincar indispensável no cotidiano dessas crianças, permitindo-lhes também a oportunidade de se relacionarem com outras crianças e com sua própria família, a qual deve estar sempre presente e participar das brincadeiras com seus filhos.

Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade (SANTOS, 2008).

Construir uma rotina buscando a autonomia faz parte do processo de intervenção. Realizar deslocamentos pelas dependências da escola de forma independente, se vestir, alimentar-se, guardar materiais e organizar seus pertences, realizar sua higiene, cumprimentar colegas e demais pessoas da escola, reconhecer o outro como integrante deste espaço, desenvolvem atitudes de confiança, fazendo com que os alunos se adaptem ao meio que estão inseridos, criem vínculos, desenvolvam a autonomia e se tornem mais independentes.

A coordenação, a motricidade, a lateralidade, o esquema corporal e o ritmo, são estimulados e desenvolvidos com atividades diversificadas e dirigidas nos diferentes espaços da escola. Brincadeiras como bolas de sabão, balão, bola, bambolê, skate, escadas, raquetes, caixa de brinquedos, cama elástica, piscina de bolinhas, jogos de encaixe e quebra-cabeças, são recursos utilizados para que os alunos atendidos percebam seu próprio corpo, desenvolvam seu autoconhecimento e suas capacidades motoras.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no ano de 2015, na turma AM1, foram construídas dia a dia e reinventadas a partir dos avanços e possibilidades dos alunos. Muitas descobertas, brincadeiras, diferentes sensações, desafios, emoções, permearam as intervenções. Nesta trajetória do fazer pedagógico, através do brincar e das sensações, se buscou estratégias para estimular as diversas áreas do desenvolvimento.

Estratégias estas que tem como foco as crianças. Elas são o foco, a razão, a causa e efeito do nosso trabalho. Conhecer e ingressar no mundo da criança com TEA é condição fundamental para que possamos planejar e propor atividades e interações que promovam a

participação e envolvimento das crianças neste contexto. Mas como fazer isso? Como imergir num mundo diferente e entender o que se passa na mente destas crianças?

Podemos encontrar a resposta para estas perguntas pensando em Vygotsky, teórico russo que trabalhou sobre a influência da interatividade entre o homem e o meio. Acreditava que a aprendizagem humana é um processo cotidiano, onde a criança a constrói pelas trocas estabelecidas com o outro, com o ambiente, com a interação. Esta interação promovida através do estímulo às ações e relações entre os pares e destes com outros objetos do ambiente. Tarefa esta que é ampla e desafiadora.

Considerando este contexto, propusemos as atividades, vivências e jogos como uma das saídas viáveis para a qualificação do processo de aprendizagem. Estas atividades têm como objetivos:

- * Possibilitar à criança viver e sentir seu corpo, incentivando-a a descobrir novas percepções.

- * Oferecer à criança instrumentos e materiais que estimulem o seu desenvolvimento através do prazer de viver seu corpo nas mais variáveis relações e percepções.

Optamos pela estimulação sensorial por não acreditarmos num trabalho de condicionamento que não prepara os alunos para a vida social, e sim, os restringe ao âmbito familiar.

Através das experiências sensoriais é possível aumentar a relação dos mesmos com o mundo, já que o contato com os outros através do toque ou do olhar, para o autista, inicialmente é difícil.

O projeto de sensações trabalha com o Transtorno do Espectro Autista através do contato corporal, explorando as diferentes variações de objetos e materiais, possibilitando, aos poucos, uma maior aceitação das sensações proporcionadas. O reconhecimento de diferenças sensorio-perceptivas pode ser fundamental para a compreensão do funcionamento do aluno com TEA.

O trabalho com crianças com TEA é fascinante. Muitas vezes é extremamente difícil e demorado, já que se precisa descobrir a melhor via de acesso para que se possa comunicar. É um processo de intensa observação e cuidado para não se perder os pequenos sinais emitidos, pois são indivíduos com vontades e desejos expressos que devem ser respeitados.

É muito gratificante quando se percebe singelas mudanças em seu comportamento que vão, aos poucos, possibilitando uma melhora na qualidade de vida. O trabalho com autistas é permeado de muitas conquistas e novas descobertas a cada instante. Em nossa prática, é

fundamental que tenhamos um olhar sensível sobre os alunos para que sejamos capazes de reconhecer, no seu menor gesto, uma possibilidade de criação e aprendizagem (ZILLMER; DUBOIS, 2012).

Para que o trabalho se torne completo e apresente bons resultados é necessária a colaboração de todas as pessoas envolvidas com o aluno atuando num mesmo propósito. Assim, a parceria família e escola é extremamente importante para o desenvolvimento destes alunos.

O brincar e as sensações permearam o trabalho da Turma AM1 no ano de 2015. Com estes elementos foi possível perceber avanços significativos no desenvolvimento dos alunos atendidos, integrando-os no contexto escolar de forma lúdica e prazerosa.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Bianca. **Mediação escolar e autismo**: prática pedagógica intermediada na sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MOMO, Aline; SILVESTRE, Claudia. Integração sensorial nos Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2012.

Organização Mundial de Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde**. São Paulo: Edusp, 2003.

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Projeto Político Pedagógico**. 2011. (Documento não publicado).

RODRIGUES, Rose Mari Peres. **A contribuição do lúdico no processo de desenvolvimento da criança na escola inclusiva**. Monografia de Especialização. Curso de Especialização em Educação Especial, Santa Maria: UFSM, 2007.

SANTOS, S.M.P (Org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZILLMER, Patrícia Jovane; DUBOIS, Rejane Caspani. **A arte na inclusão de jovens com transtornos globais do desenvolvimento**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Material de apoio:

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

WINNICOTT D. W. O brincar. Uma exposição teórica. In: **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1968.

TESSITURAS PEDAGÓGICAS COM UMA TURMA DE 1º CICLO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Juliana Mazzanti Kraetzig
Vera Regina Gouvêa Weber

O presente artigo busca apresentar alguns recortes do trabalho desenvolvido nos anos de 2014 e 2015 por uma dupla de professoras em uma turma de primeiro ciclo, denominada, no respectivo período, de AM3. Faremos um breve relato de como se deu o trabalho, tendo como foco atividades do último ano, especificamente no que se refere à proposta das saídas pedagógicas, das quais se transcrevem alguns relatos de casos específicos. Este grupo foi constituído por seis alunos, mantendo-se um núcleo de quatro alunos durante os dois anos, estes frequentaram todo o turno e os demais tiveram horário e frequência adaptada. A faixa etária era entre seis e dez anos de idade. É importante relatar que, no início do segundo ano, ocorreu o falecimento de um dos alunos e uma das alunas teve problemas de saúde, ficando afastada por um longo período, assim o grupo ficou composto por quatro alunos em grande parte do ano letivo de 2015.

Os alunos participantes, devido à configuração da turma naquele momento, foram (**K, L, J e M**) os quais estamos nomeando com a letra inicial a fim de preservar suas identidades.

Consideramos que a parceria com as famílias é essencial para o desenvolvimento do educando na escola, assim inicialmente buscamos saber, junto à família, os seus desejos, perspectivas e dúvidas quanto ao trabalho a ser realizado. Isto ocorreu através de reuniões pré-agendadas, com visitas domiciliares para alguns alunos (cartografia) e frequentes conversas informais durante o turno, nas atividades coletivas da escola e fora desta, momentos estes que nos possibilitaram estreitar os laços. Observamos que o comprometimento das mesmas com os filhos, a escola, e as orientações das professoras, foram essenciais para o desenvolvimento das propostas para a turma, bem como, para os objetivos individuais de cada aluno no fazer pedagógico.

Em relação a este pensamento Whitman (2015, p. 284) diz que:

Para que ocorra uma parceria entre o pessoal das escolas e as famílias, ambas precisam ver um ao outro como aliados, não como adversários. Uma verdadeira parceria exige mútua expressão de pontos de vista, a criação de objetivos

mutuamente acordados, debate sobre as opções, solução criativa de problemas e meios-termos. É preciso desenvolver um roteiro que permita a individualização dos programas educacionais na máxima extensão possível, e a sua exportação para a situação doméstica. Além disso, o pessoal das escolas precisa ser receptivo à ideia de estender de forma bem-sucedida os programas de educação domiciliar para a sala de aula. Para ajudar a garantir que o roteiro se concretize, as escolas e as famílias têm de unir-se, para benefícios mútuos, para a obtenção de novos recursos que se façam necessários.

Em 2014 o foco do trabalho desenvolvido a partir dos interesses individuais e coletivos foi o “brincar”, com o qual trabalhamos diariamente, buscando estimular aspectos relacionados à comunicação, imaginação e a interação com o outro.

Ainda para Whitman (2015, p. 87-88):

As brincadeiras podem ser diferenciadas de várias maneiras, inclusive por sua diversidade, complexidade, funcionalidade, função social *versus* orientação associal, e por sua natureza simbólica *versus* concreta. Normalmente, as crianças mostram uma progressão da exploração de objetos para o uso de brinquedos de formas específicas e convencionais; de brincadeiras solitárias e cooperativas com outras crianças; e de jogos concretos, simbólicos e imaginários (de “faz de conta”). As brincadeiras servem como veículo através do qual as crianças aprendem sobre seu ambiente e como interagir com ele, influenciando assim seu desenvolvimento sensório-motor, cognitivo e socioemocional.

Além do “brincar”, foram explorados outros espaços da escola, como, informática, refeitório, sala de cinema, culinária, pracinha, horta, bem como a participação em momentos de integração na escola com as outras turmas. Nestes momentos percebemos a dificuldade de alguns alunos, principalmente quando as propostas ocorriam em lugares fechados, salas pequenas, espaços restritos com muitas pessoas, barulho ou mesmo balões nos aniversários.

Conforme Temple Grandin

[...] você já deve ter notado um padrão no que odeio. Sou sensível aos sons. Sons altos. Sons súbitos. Pior, sons altos e súbitos que eu espero, mas não posso controlar – proble-

ma comum em pessoas com autismo. Os balões de ar me aterrorizavam na infância, porque eu não sabia quando iam estourar (GRANDIN; PANEK, 2015, p. 77).

Dessa forma, se fez necessária a mudança de estratégias buscando nos adaptarmos às necessidades dos mesmos. Entender as reações dos alunos a cada situação, compreender seus medos e anseios, suas dificuldades, é também parte do processo educacional nesta escola. E ao tomar conhecimento dessas situações, pensar sobre elas, buscamos criar estratégias onde possam ser superadas de forma gradativa e não “desorganizante”. Algumas festas, tais como aniversários dos alunos, Festa Junina, Festa de Páscoa, dentre outras, começaram gradativamente a acontecer em espaços amplos, como no pátio da escola, de forma experimental. Foi percebido que com este formato os alunos, na grande maioria, tiveram maior suportabilidade de permanecer junto ao grupo, participando das atividades propostas, principalmente uma das alunas desta turma. **M.** e **L.** não demonstravam interesse e/ou recusavam-se a participar dos eventos, **M.** ficava em suas atividades rotineiras da pracinha – no balanço; enquanto **L.** exigia a presença de um adulto, puxando pela mão para sair, voltar para sala ou ir embora para casa, mostrava seu desejo vestindo sua mochila e se dirigindo para a porta.

No período inicial, a turma AM3 demonstrava necessidade de ter uma rotina “marcada” que antecipasse as atividades do dia aos alunos, sendo que para isso foram utilizados cartões com imagens dos espaços e tipos de atividades a serem vivenciadas naquele dia, os quais eram apresentados no início da manhã.

Sobre isto, Silva, Gaiato e Reveles salientam que:

No ambiente escolar (e no lar) pode ser montado um painel de rotina, no qual estarão as atividades que a criança realizará ao longo do seu dia, como comer, brincar e ir ao banheiro. Esse material pode ser confeccionado através de imagens, palavras ou materiais concretos, a fim de organizar o espaço físico a ser trabalhado. Com isso, a criança conseguirá visualizar sua rotina, estruturar melhor seu dia, o que facilita o aprendizado e proporciona maior autonomia (SILVA; GAIA-TO; REVELES, 2012, p. 121).

Este recurso foi muito organizador para todos, mas principalmente para um aluno específico, que chegava à sala e solicitava a apresentação da rotina diária (através dos cartões). Salientamos que,

naquele momento, seguir a rotina foi importante para a estruturação e tranquilidade, para que, posteriormente pudéssemos fazer alterações na mesma.

Em 2015, como o grupo estava mais organizado não se fez necessária a utilização de fichas marcando a rotina diária, pois aceitavam com mais serenidade as mudanças. Esse é um aspecto importante do trabalho com alunos que apresentam TEA, as estratégias pedagógicas e de intervenção não precisam ser “eternas” e “imutáveis”. Partimos do pressuposto de que quando o aluno encontra-se pronto, mudanças em sua rotina são benéficas e salutares, desafiando-o a outros níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Como estratégia de trabalho, no ano de 2015, geralmente iniciávamos a manhã com momentos de atividades livres, onde cada aluno escolhia a sua atividade preferida (brinquedos/objetos, músicas, livros, revistas), para depois realizar uma proposta dirigida pelas professoras para o grupo ou de forma individual.

Observamos que os interesses estavam para além do brincar e assim foi possível ampliarmos as possibilidades de trabalho fora da sala de aula e da escola, sempre respeitando a individualidade e interesses específicos. Assim um dos objetivos propostos que nos norteou ao longo do ano, foi oferecer ao grupo a proposta das saídas pedagógicas.

Essas saídas pedagógicas têm muita relação com as “aulas passeios” propostas por Freinet (1896–1966), guardando as devidas proporções pela especificidade de nossos alunos. Freinet entendia que a criança é curiosa por natureza e usava disso para explorar as diferentes possibilidades de aprendizagem. Ele afirmava que era preciso em vários momentos sair do espaço escolar, formal, muitas vezes limitador, e utilizar o desejo da criança por conhecer coisas novas, explorar a realidade que os alunos vivem, as novidades do cotidiano (FREINET, 1979).

Sobre a importância das aulas passeios, Costa aponta que:

Ao realizar tais aulas e possibilitar ao educando uma relação direta com o meio ambiente em que vive Freinet também promovia (talvez inconscientemente) uma relação mais próxima da criança com a natureza. Tal experiência era capaz de proporcionar ao educando um relacionamento mais sensível e intrínseco com o espaço, possibilitando uma maior sensibilização diante da natureza (2011, p. 43).

Procuramos, através de diferentes experiências, então, exercitar práticas, estimulando a autonomia, tolerância, o contato com novas situações, ampliar os desafios, desacomodar, enfrentar obstáculos, conviver em ambientes e com pessoas diferentes, respeitar o tempo do outro e trabalhar a mudança de rotina. Buscamos sair para locais que despertem diferentes desejos e aprendizagens em nossos alunos.

Assim, exploramos variados ambientes com maior e menor grau de complexidade, tais como, ida ao supermercado, caminhadas no entorno da escola, visita à outra escola, idas ao shopping com diferentes propostas, idas a parques, aeroporto, andar com diferentes meios de transporte, tais como, ônibus, tremurb e aeromóvel.

De acordo com Silva, Gaiato & Reveles (2012) o professor tem que procurar conhecer os interesses do aluno com TEA e assim realizar propostas com estes temas. Isto o deixará mais estimulado ao aprendizado e irá melhorar o vínculo entre professor e aluno. Além de fazer uso de materiais visuais ou concretos, com figuras ou gravuras. Proporcionar vivências práticas em que possa experimentar os acontecimentos. Associar o aprendizado com os estímulos concretos, pois quanto mais associações realizar com a vida cotidiana, melhor será a sua aplicação na prática.

Foram estimulados, diariamente, quanto à autonomia nos deslocamentos pela escola, buscando superar alguns medos como, por exemplo, subir e descer escadas, se sentar no chão, andar no meio da grama, ir à horta, regar, degustar hortifrutigranjeiros, explorar brinquedos novos na pracinha, aceitar as escolhas do outro, circular pelos espaços mais fechados como refeitório, ginásio, sala de cinema e culinária.

Posteriormente começaram as saídas, com maior grau de complexidade, na rua, de forma gradativa e, como ainda não era conhecido o comportamento dos alunos em diferentes lugares, algumas famílias acompanharam o grupo. Essas saídas foram importantes para estreitarmos cada vez mais os laços com as mesmas e pudemos observar, nestes momentos, que entre elas havia reações solidárias e de apoio mútuo. Iniciamos com idas ao supermercado próximo a escola. O objetivo era claro e marcado em sala de aula, ou seja, comprar apenas o combinado para realizar a receita na culinária da escola. Durante este trajeto observamos a dificuldade do aluno K, pois demonstrava medo, ansiedade, gritava e chorava, além de necessitar que uma pessoa o acompanhasse segurando sua mão. A maior desorganização acontecia quando era necessário trocar de calçada, ou atravessar a rua.

Com o decorrer das experiências, notando a evolução de cada aluno, gradualmente não se fez mais necessário o acompanhamento de um familiar, pois também faz parte da nossa proposta de trabalho possibilitar que os alunos tenham autonomia, bem como possibilitar que os familiares sintam-se seguros quanto ao trabalho da escola.

Para Whitman (2015, p. 164):

Embora as crianças com autismo possam aprender roteiros comportamentais e cognitivos, e até mesmo manter o que aprenderam para novos contextos, elas frequentemente falham, sem estruturas externas de apoio, em generalizar o que aprenderam para novos contextos. Isto é, suas respostas estão atadas ao ambiente em que a instrução ocorre e não são utilizadas espontaneamente em novas situações. Devido a este problema de generalização, o autismo poderia ser descrito como um transtorno da autorregulação. Em virtude da sua incapacidade para autorregular seu comportamento, os indivíduos autistas dependem dos outros para orientação, ou utilizam uma variedade de comportamentos autorreguladores desajustados, sintomáticos do seu transtorno.

No decorrer das experiências, ou seja, maior número de desafios, observamos que **K**, aos poucos, foi se superando e apresentando autonomia e tranquilidade nos mais diferentes deslocamentos, mesmo mudando o roteiro.

Segundo relato da mãe de outro aluno, **L.** também apresentava dificuldade em ir ao supermercado, porque o mesmo era inflexível, querendo levar “tudo”, além da mesma observar reações negativas das pessoas a sua volta.

As reações que as pessoas têm frente às desorganizações de nossos alunos afetam diretamente o emocional das famílias, “paralisando-as” em alguns casos, “engessando” as saídas futuras. A sociedade ainda se mostra chocada com o diferente, com o que sai da norma estabelecida como socialmente aceita. A respeito disto, Williams e Wright, (2008, p. 28) destacam que:

Algumas famílias (felizmente em menor número hoje do que antigamente) ouvem comentários negativos da comunidade. Um exemplo típico é a crítica ao fazerem compras. Críticas quando a criança tem um ataque de mau humor podem magoar muito. Talvez seja difícil seguir uma determinada maneira de agir e colocá-la em prática quando os outros obser-

vam. Alguns pais ignoram isso, outros explicam que o filho tem autismo. Conhecemos alguns que distribuem um cartão com explicações sobre autismo. Todas essas estratégias podem funcionar. O que não funciona nem para os pais, nem para o filho, é ficar em casa com medo de críticas. Às vezes as pessoas são deliberadamente desagradáveis e não devemos permitir que nos façam sentir mal. Discutir estratégias saudáveis para lidar com essas ocorrências é muito útil.

Partindo desse pressuposto desafiamos o aluno **L.** a frequentar o supermercado juntamente com o grupo. Nas primeiras vezes ocorreu o que a mãe relatou: **L.** entrava no supermercado e corria para as prateleiras para pegar seus produtos favoritos e se negava a devolvê-los voluntariamente. Porém, com um maior número de vivências neste espaço, combinações, insistência e firmes em nosso propósito, o mesmo começou a controlar sua ansiedade e permanecer no ambiente junto com o grupo. Com um maior número de vivências neste espaço o estudante começou a diminuir a ansiedade, demonstrando maior tranquilidade quanto aos estímulos oferecidos.

Em uma de nossas saídas no entorno da escola, **K** atravessou a rua com o grupo, começou a apontar e segurar a porta de um carro com gritos e choros, não se conformando que a saída não seria de carro. Necessitou a intervenção de uma terceira pessoa para se acalmar, precisando voltar à escola enquanto os demais colegas seguiram na proposta. Naquele dia a mãe de **K** não interferiu em nossa estratégia de contenção, autorizou seu retorno para a escola e continuou a auxiliar o grupo naquela atividade. De acordo com Silva, Gaíto & Reveles (2012, p. 123), “o professor deve estar sempre atento sobre a maneira como usa as palavras. Uma característica marcante do autismo é a interpretação literal do que é dito”. Analisando e avaliando posteriormente o ocorrido, lembramos que antes de sair da escola havíamos falado que iríamos passear e **K** relacionou o vocábulo “passear” com a última saída realizada para um parque onde usamos os carros de duas famílias, sendo assim, nas próximas saídas começamos a aderir à palavra “caminhada”, quando não iríamos utilizar um meio de transporte e assim o aluno foi se vinculando a atividade de forma tranquila e organizada.

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, refere-se a critério para diagnóstico de TEA “interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade e foco”.

Em 2014 as saídas eram realizadas com todos os grupos do

turno da manhã, utilizando transporte contratado da escola, com a participação da maioria das famílias. Em 2015 foi iniciada uma nova etapa, onde as saídas ocorriam apenas em pequenos grupos de alunos, professores, monitores e as famílias, em forma de carona solidária proporcionada pelos pais. Em uma terceira etapa, houve a utilização de transporte público. Nas primeiras saídas fomos acompanhados por alguns pais. Com a observação e acompanhamento da evolução do grupo, avaliamos que poderíamos fazer novas saídas sem as famílias, às vezes com auxílio da monitoria e em outras só com as professoras. Isso se efetivou pela parceria e confiança dos familiares com o projeto pedagógico

Outra atividade significativa foi uma saída de ônibus, realizando o trajeto de ida e volta sem descer do mesmo. Exploramos o percurso, o tempo e as reações de cada um dentro do transporte público, para posteriormente efetuarmos uma segunda saída, desta mesma forma, mas com outro objetivo, fazendo uma visita ao aeroporto. A experiência nas duas atividades proporcionou um avanço nas questões como: tolerância no tempo de espera para chegada e saída dos ônibus, curiosidade quanto aos passageiros, principalmente por parte de L, ao visualizá-los com seus dispositivos eletrônicos, reconhecimento de lugares de sua preferência (muros grafitados, lojas de conveniência e comerciais, o trem), o sorriso ao ver algo conhecido como o Shopping, uma loja do McDonald's, um gato ou cachorro andando na rua ou em um jardim era contagiante.

Os desafios propostos foram sendo cada vez maiores. Salienciamos a flexibilidade para lidar com determinadas situações, lidar com a ansiedade em um ambiente com muitos estímulos, tolerância e suportabilidade em relação ao tempo de espera. Isso tudo estimulou as interações sociais, mas principalmente, auxiliou cada aluno individualmente a superar suas restrições, seus comportamentos repetitivos, déficits nas habilidades de comunicação social, verbal e não verbal, auxiliou na mudança de foco de interesse, ampliou vocabulário e diversificou tema para atividades gráficas.

Para Bridi Filho & Bridi (2016, p. 20):

O desafio se apresenta no campo de aprendizagem, na medida em que procuramos quais os caminhos a serem percorridos e que atinjam de forma efetiva o desenvolvimento global do sujeito. A estimulação permanente não é fruto apenas de processos formais de escolarização estimulação, sequer de apenas exercícios repetitivos do corpo ou do aprender. É

um processo contínuo, no qual elementos e comportamentos cotidianos, permanentemente apresentados e exigidos, estimulam a complexidade relacional e interativa.

Sempre que íamos pegar o ônibus o aluno **J** se referia a esse transporte como trem. Conversando com seus familiares, constatamos que ele desejava era andar de trem. Então, no encerramento do ano, como outros também se beneficiariam desta atividade, fomos até o aeroporto novamente, mas agora, com o objetivo de andar de *Aeromóvel* e de *Trensurb*. Esta saída nos possibilitou observar o resultado do trabalho realizado durante todo o ano, ou seja, a evolução dos alunos foi visível no tempo de espera do ônibus, nos deslocamentos, tolerância aos estímulos, atenção, adequação, suportabilidade nos lugares barulhentos e com muitas pessoas, a aceitação de trocar de meio de transporte tantas vezes e retornar para a escola após esse momento intenso de estímulos, organizados, alegres e querendo mais saídas pedagógicas.

Constatamos que as atividades ocorridas no decorrer dos anos de 2014 e 2015 tiveram efeitos variados para cada um dos alunos, famílias e professores, de acordo com suas possibilidades. Fizemos trocas, parcerias, aprendemos, estudamos, planejamos e replanejamos a cada saída, sempre pensando no melhor de nossos alunos.

Referências

COSTA, Mariana da Cunha Canova. **Freinet**: Suas contribuições ao processo de sensibilização ambiental, em especial a “aula das descobertas”. Curitiba, 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

FREINET E. **O Itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na Pedagogia de Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. 1.ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Sobre o aprender e suas relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: RÖTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (Orgs.). **Neurologia e aprendizagem**: Abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

WHILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: estratégias para pais e profissionais. São Paulo: M. Books Editora do Brasil, 2008.

WHITMAN, Tomas L. **O desenvolvimento do autismo**: Social, cognitivo, linguístico, sensório motor e perspectivas biológicas. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2015.

Parte IV

Meu objetivo é mostrar como atua o poder das frestas que, tal como fissuras nas paredes, produzem movimentos e deslocamentos nos lugares assegurados, pressionando, movendo, abrindo sulcos, a princípio quase imperceptíveis e, gradativamente, se transformam em buracos, abalam os alicerces, fazem desabar estruturas, exigem a construção de andaimes e, muitas vezes, de outras e novas paredes.

Marisa F. Eizirik

TURMA BM1: REFLETINDO SOBRE SUJEITO E PRÁTICA

Cassalina Evelin Gonçalves Ludtke
Sônia Barbieri

*A única coisa que a gente deve cuidar é de
dar sempre um passo à frente, um passo, por
menor que seja.
John Steinbeck*

O presente relato tem como finalidade a exposição de práticas pedagógicas realizadas no curso do ano letivo de 2015 em uma turma de segundo ciclo, constituída por sete alunos, sendo seis meninos e apenas uma menina. A faixa etária está entre onze e quatorze anos. Somente um aluno teve frequência integral, os demais tiveram horário e frequência adaptados.

A turma não se constituiu como grupo, porque sua interação é fortuita, necessitando atendimento individualizado, como orienta nosso Regimento Escolar, de acordo com os preceitos de turma de módulo, bem explicados também no nosso Projeto Político Pedagógico.

Em face desta demanda, após o período de sondagem, estabelecemos como meta inicial a construção da cartografia destes alunos. Este instrumento nos possibilitou a coleta de dados obtidos em visita domiciliar, sendo esta, acordada antecipadamente, buscando obter a presença do maior número de pessoas que tivessem uma convivência mais próxima do aluno.

As informações obtidas foram adicionadas àquelas já conhecidas por nós, nas intervenções diretas com o aluno na vida escolar.

Com esta ação de aproximação e de estratégia pedagógica, nossa percepção tornou-se mais sensível para as nuances do cotidiano da vida diária de nossos alunos. Ressaltamos a importância da cartografia na composição de uma rede de atitudes práticas e afetivas entre família e escola, haja visto que se faz necessário em nossas práticas pedagógicas.

Acreditar que toda a pessoa é capaz de participar das atividades cotidianas, quando respeitada suas formas de participação... acreditar que o investimento afetivo é necessário para, junto com a pessoa, transformar ações, atividades, ideias, pensamentos, sentimentos e comportamentos destrutivos ou sem sentido, em construtivos e produtivos...acreditar que toda a pessoa é capaz de aprender quando lhe são oferecidas várias possibilidades de agir e construir seu conhecimento (AMARO, 2006).

Embora as famílias acolham a proposta da visita e da dinâmica realizada neste momento, nem sempre nos possibilita apropriação de todo o contexto familiar. Esta relação não se esgota na primeira visita, porque é um instrumento desencadeador de confiança e de “cumplicidade” promovendo novos encontros e revelações.

Assim sendo, fica notório que as famílias que assumem esta parceria família-escola, sendo pró-ativas na condução do processo dos atendimentos em saúde como: psiquiatria, pediatria, neurologia, fonoaudiologia, fisioterapia, nutricionista, e seguindo suas orientações, assim como na administração correta das medicações necessárias ao bem estar de seus filhos, são promotoras do desenvolvimento dos mesmos no ambiente escolar, harmonizando o convívio familiar e a receptividade social do aluno.

Ao se propor a construção de uma prática pedagógica dirigida ao coletivo da turma ou em especial para um determinado aluno, deve ela se constituir como um somatório de ações, com diferentes percepções e olhares a respeito deste aluno, considerando-se sempre o espaço de vivência e seu momento.

As práticas pedagógicas exigem constante repensar, reconstruindo-as, adequando-as a cada sujeito, com propósito de atribuição de sentido, mantendo-as abertas à flexibilidade, conforme a estruturação da escola.

No início do ano letivo foi escolhida a temática **Corporeidade, som e ação**, pela amplitude de possibilidades que a mesma oferece para podermos envolver nossos alunos na sua integralidade e complexidade, visando atender as proposições, como prevê nosso Projeto Político Pedagógico.

As atividades desenvolvidas em nosso ciclo tiveram como objetivos oportunizar a continuidade do trabalho do 1º ciclo como: organização básica, a estruturação do sujeito-psíquico e o acesso ao pensamento simbólico com ênfase na função social do conhecimento, observando as questões subjetivas da pré-adolescência.

Na perspectiva deste currículo a diferença é afirmada e exercida por não estar em relação a nenhum critério de igualdade, medição, comparação. A diferença aparece em relação à diferença (ele com ele mesmo) tornando-se então, incomensurável, já que os critérios comparativos desaparecem.

A dificuldade dos alunos de estabelecerem relações de aprendizagens e da manifestação destas, quando ocorrem, desafia os professores para um olhar atento as diferentes formas de expressão para perceber as respostas dos alunos. Isto possibilita ao

professor avançar, criar novas alternativas para subsidiar as ações pedagógicas, fazer redes entre conceitos e desdobramentos para o desenvolvimento das áreas do conhecimento que qualificam o ensino-aprendizagem.

[...] pode-se entender por aprendizagem a maneira como cada um vive no dia a dia, um jeito de olhar para o mundo com atenção ao novo, ao diferente. Ou mesmo de se espantar com o que sempre esteve aí, como o brilho dos dias, o canto dos pássaros, a brincadeira das crianças (ALVES, 2008, p. 98).

Como nossos alunos demandaram mais atividades motoras do que intelectuais no decorrer deste ano letivo, dentre diferentes estratégias privilegiamos práticas pedagógicas que possibilitassem, através de experiências mais recreativas, exercitar a corporeidade com ações que desencadeassem o processo de novas aquisições cognitivas, permeadas pelas palavras chaves: rotina, acalmar, desacomodar, movimento e suportabilidade, vínculo, autonomia, concentração e interação social.

Os objetivos foram formulados com palavras que trazem na sua definição sentidos que podemos considerar antagônicos. Entre um pólo e outro, entre uma ação e outra, buscou-se estabelecer a construção destas aquisições cognitivas.

Segundo, Vygotsky (1987, p. 28),

[...] a educação para estas crianças deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, em vez de se basear em seus aspectos mais deficitários.

Considerando os estudos de Vygotsky relativos a aprendizagens e desenvolvimento, buscamos valorizar tanto o nível desenvolvimento real ou efetivo de nossos alunos, isto é, aquilo que eles tinham como competência de realizar sozinhos, ou conhecimento já introjetados, bem como encorajá-los e desafiá-los a novas experiências, mobilizados por diálogo, monitoramento, assessoramento, colaboração, imitação, experiência compartilhada. Estes processos de internalização passaram a fazer parte do desenvolvimento pessoal como afirma Vygotsky (1991, p. 58) "[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal de hoje será real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje será capaz de fazer sozinha amanhã."

Ainda que tenhamos a compreensão de que alguns alunos precisarão permanentemente de assessoria, ousemos no investimento de práticas pedagógicas com vistas a descortinar atitudes reativas esclarecedoras no âmbito cognitivo e comportamental, haja visto, esta turma ser constituída por alunos com diferentes patologias.

Assim sendo, escolhemos o “aluno X” como foco desta narrativa, pois exemplifica o mote de nossas práticas pedagógicas, bem como a preocupação permanente que nos instiga a questionamentos e a busca por alternativas e apoio na REDE, quando necessário.

X. tem atualmente 11 anos e apresenta um diagnóstico de F.84.0 (Autismo Infantil) e F. 71 (recebido em abril de 2015) segundo CID 10, com alguns comportamentos diferenciados que podem alterar o diagnóstico inicial. No ano de 2015 teve frequência e horário adaptado de três manhãs: terças, quintas e sextas feiras das oito às nove horas e trinta minutos. Chegava à escola com comportamento tranquilo e receptivo deslocando-se até sua sala de aula onde colocava sua mochila no lugar e, automaticamente, tentava assumir o comando das atividades sem anuência das professoras, sendo invasivo em materiais não pertinentes ao seu uso, fazendo-se necessário que, com voz de comando firme e propostas que contemplasse os interesses do aluno, este fosse conduzido para atividades pedagógicas lúdicas, a fim de construir uma rotina que possibilitasse o estabelecimento de seu autocontrole.

Sua suportabilidade para realizar atividades semi dirigidas não excedeu quarenta minutos, tais como: selecionar gravuras de encartes, revistas, recortar com autonomia usando tesoura comum, usar cola bastão, entendendo perfeitamente quando solicitado, que a passasse no verso das figuras para depois colá-las. Reconheceu, nos encartes alguns alimentos e objetos que faziam parte de sua vivência, muitas vezes, nomeando-os com linguagem infantil ou mesmo sonorização próxima ao correto. Aborrecendo-se facilmente quando era feita intervenção no sentido de se insistir em que ele repetisse a palavra corretamente.

Buscava nas prateleiras jogos e brinquedos de seu interesse, como pinos de montagem, lego diversos, jogos de pareamento. Demonstrando compreensão às ordens simples como: “Vamos juntar os brinquedos e guardar”, “Vamos ao banheiro”, onde fazia uso do mictório e lavava as mãos com autonomia. Apresentava condições de alimentar-se sem auxílio, porém quando lhe era oferecido qualquer tipo de alimento na escola, na hora do lanche, ele jogava fora, esmialhava, derramava e achava graça, com raríssimas exceções, como

por exemplo, dias em que a merenda era iogurte, ou creme de chocolate ou nas festas dos aniversários de colegas quando eram servidos salgadinhos e refrigerantes.

Brincava na pracinha nos diferentes brinquedos como no balanço, vai-e-vem, gira-gira, tanque de areia com modelagem estruturada.

Na sala de música a professora nos relatou que o aluno demonstrou gostar de alguns instrumentos, manuseando-os e explorando seus sons, porém manteve-se envolvido por pouco tempo, logo tentando quebrá-los. Assim também acontecendo em outros espaços.

Apesar de a escola oferecer diferentes espaços pedagógicos e lúdicos como informática, sala de cinema, culinária, artes plásticas, horta, área de pracinha ampla e arborizada, ginásio de esportes e biblioteca, o aluno X aproveitou muito pouco, pela impossibilidade de controlar seus impulsos de agredir os professores, jogar os materiais fora e/ou destruir tudo que tivesse ao seu alcance, inclusive tendo atitudes que o colocasse em risco, como colocar objetos inadequados na boca, equilibrar-se em pé nos brinquedos da pracinha, tentativas de escalar as telas do pátio, exigindo atenção permanente. Além deste comportamento destrutivo em relação aos objetos e a intensa investida contra os adultos tentando agredi-los, também passou a fazê-lo em relação aos colegas.

Reportando-nos à relação de confiança estabelecida entre família-escola por conta da cartografia, fomos informadas da real gravidade do comportamento do aluno X, pois era recorrente. Repetia-se contra as crianças da vizinhança com gravidade, acrescido de violência contra os animais e em casa, inclusive contra familiares, causando imensa preocupação pela presença de um bebê.

Frente a este quadro, optamos por um trabalho junto a Biblio Petterapia, projeto existente na biblioteca da escola com cães petterapeutas a fim de estimular uma relação amigável deste aluno com os animais.

Desenvolvemos projeto de contação de histórias com manipulação de fantoches, confecção de álbum de figuras, manipulação de texturas, sempre direcionados a criar uma empatia com pequenos animais.

Proporcionamos vivências de relaxamento com massagem corporal e dança.

Em virtude de ser uma criança que vem de um espaço familiar muito restrito, optamos por atividades ao ar livre, proporcionando experiência de montagem de pequenas mudas na horta, realizando, com supervisão, procedimentos de rega de canteiros, colheita de chás e temperos e degustação de frutas do pomar.

Ao ser proposta a atividade dirigida de artesanato de *decoupage* com filtro de café, observou-se que o aluno foi capaz de realizar, em diversas vezes, a sequência correta da atividade, em sala de aula e ao ar livre e em objetos diferentes, demonstrando uma boa integração sensorial. Como afirmam BUNDY; LANE & MURRAY (apud ZIMMER, 2016, p. 129) a “integração sensorial é descrita como a capacidade neurobiológica da criança de processar e integrar as informações sensoriais e responder de forma adaptativa”.

Conforme GADIA (2006, apud PORCIÚNCULA, 2016), hoje se sabe que o autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido do ponto de vista comportamental, que apresenta etiologias múltiplas e se caracteriza por graus variados. RUTTER (2005 apud PORCIÚNCULA, 2016) acredita que Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenha origem neurológica e dura toda uma vida. É importante salientar que frequentemente as crianças apresentam distúrbios comportamentais graves como auto e heteroagressividade e acessos de raiva em resposta as exigências do ambiente e sensibilidade anormal a estímulos sensoriais (ROTTA; RIESGO, 2005 apud PORCIÚNCULA, 2016). Considerando os conceitos supra referidos, nosso olhar está voltado para o permanente comportamento agressivo e de enfrentamento demonstrado por este aluno, os quais nos conduzem a questionamentos como: Até onde este comportamento é birra ou faz parte da patologia? Até onde as estratégias de desacomodá-lo de sua zona de conforto em fazer só o que ele deseja, contribuirá para modificar seus comportamentos inadequados? Quanto destes comportamentos antissociais recebe reforço negativo por parte da família por desconhecimento, negação, negligência ou medo do confronto? Quanto os profissionais que interagem com esta criança são informados, verdadeiramente, de seus comportamentos inadequados para ser devidamente avaliado e ter atendimento multidisciplinar.

São questionamentos que nos acompanharão para o próximo período letivo em que buscaremos, nos avanços das ciências, novas estratégias pedagógicas e, através da rede de apoio, todas as possibilidades de encaminhamentos e atendimentos a fim de descristalizar comportamentos antissociais.

Além disso, é um fator preponderante que todas as pessoas envolvidas com este aluno no âmbito do cenário escolar, doméstico e de circulação social, demonstrem segurança ao estabelecer comportamentos adequados para ele, promovendo exemplos positivos, construindo possibilidades de se obter resultados intensos, apesar

de se reconhecer as dificuldades. Considerando-se que na grande maioria das vezes o percalço da construção de avanços significativos no desenvolvimento desta criança deve-se a uma disciplina inconsistente, supervisão inadequada de seus responsáveis, e a inabilidade das pessoas do convívio familiar e social do mesmo, pelo desconhecimento de estratégias, permissividade, negligência.

Israel & Pardo (2014) exaltam a importância do procedimento assertivo dos pais, no início do processo, com atitudes de elogios e aprovações frente aos comportamentos positivos do filho, criando uma qualidade melhor de interação com ele. Isto propiciará que novas medidas assertivas se estabeleçam. Tanto a mudança do comportamento dos pais, assim como da criança, não se traduz num imediatismo é um processo que exige ajuste cotidiano. É imperativo a escola manter uma parceria efetiva com a família, a fim de promover acesso a conteúdos pertinentes a educação de seus alunos.

Referências

ALVES, Rubens. **Ensinar, cantar, aprender**. Campinas: Papirus, 2008. Músicas de Marcílio Menezes.

AMARO, Diegles Giacomelli. **Educação Inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ISRAEL, Vera Lúcia; PARDO, Maria Benedita Lima. **Desenvolvimento infantil**: orientação a pais e profissionais. Porto Alegre: Redes Editora, 2014.

PORCIÚNCULA, Rosa Angela Lameiro. Investigação precoce do transtorno do espectro autista: sinais que alertam para a intervenção. In: ROTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (Orgs.). **Neurologia e aprendizagem**: Abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016

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

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

ZIMMER, Daniela. A integração sensorial na intervenção terapêutica com crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). In: ROTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (Orgs.). **Neurologia e aprendizagem**: Abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

RECORTES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO SEGUNDO CICLO

Bárbara Bassani Rech Peixoto
Mara Ceratti Scalco

Pretendemos no presente texto, descrever um pouco da prática pedagógica realizada com uma turma de segundo ciclo, denominada BM2, no ano de 2015. São educandos com idades entre nove e quatorze anos, sendo que o núcleo principal da turma é formado por quatro alunos, desde 2014. Todos os alunos têm características e interesses individuais, que são respeitados e valorizados, mas também, a partir dos interesses coletivos, buscamos propor atividades coletivas que promovam a aproximação do grupo. Nesses dois anos de trabalho, temos uma turma que se mostra um pouco mais estruturada, com condições de ter momentos de parcerias, realizar atividades lúdicas e dirigidas e participar de momentos coletivos, integrando-se com os demais alunos da escola.

Nesta turma, temos cinco meninos e uma menina, que serão nomeados pela letra inicial a fim de preservar suas identidades (**GP**, **GS**, **JP**, **M**, **R**, **E**). Dois alunos, **M** e **R**, frequentam todo o turno de aula. Os alunos **GP**, **GS**, e **JP** têm horários adaptados, frequentando meio turno. Apenas o aluno **E**, possui horário e frequência adaptadas, vindo duas vezes por semana, num total de duas horas por dia, por não ter ainda suportabilidade para permanecer mais tempo na escola. Este último aluno reside numa casa de acolhida desde bebê, tendo uma cuidadora como referência materna e é o único que não participa das atividades fora da escola. Quanto ao diagnóstico, quatro alunos (**M**, **GS**, **JP** e **E**) apresentam um quadro denominado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), um (**GP**) apresenta Epilepsia e (**R**), a menina do grupo, não tem diagnóstico fechado, tendo características muito individualizadas. Deste grupo, apenas **GS** e **GP** possuem linguagem verbal, sendo que somente um deles tem uma linguagem expressiva clara. Neste grupo somente uma aluna não faz uso de medicação. Todos os demais tomam remédios controlados, sendo comum o uso de antipsicóticos e anticonvulsivos.

Nossa prática pedagógica se inicia no primeiro mês do ano letivo, quando é realizado o período de sondagem, que propicia conhecer e reconhecer os alunos, perceber seus interesses, suportabilidade, desejos, formas de expressão e integração, bem como estabelecer os primeiros contatos com a família. A partir disso, pensamos

o tema do ano e os objetivos para cada aluno, bem como os horários e dias que cada um irá frequentar e com quais colegas irá interagir. O Projeto Político Pedagógico da escola prevê que o atendimento por módulos se dá *“de forma diferenciada, em pequenos grupos ou mesmo individualmente em horários distintos, respeitando-se o grau de suportabilidade dos mesmos”* (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, 2011, p. 34).

No ano de 2014, o tema escolhido foi a *Música*, pois observamos o quanto a mesma é benéfica em nosso cotidiano, auxiliando no fazer pedagógico. Para dar continuidade ao trabalho, a temática do ano de 2015 foi *“Corporeidade, som e ação”*, visto a amplitude de possibilidades que a mesma oferece e a importância do som como incentivo para movimentar-se, gerando assim ações individuais e coletivas a fim de envolvermos os alunos na sua integralidade e complexidade.

Em relação aos objetivos gerais e específicos, que na nossa escola, chamamos de metas ou possibilidades pedagógicas, elencamos os que são comuns ao grupo e os individuais, de acordo com as especificidades de cada aluno. Assim nosso trabalho é estruturado, buscando desenvolver o que foi proposto, sempre com olhar atento, flexibilidade e novas reorganizações conforme as necessidades de mudanças, uma vez que nossos alunos nos mostram constantemente que nada é estanque e definitivo. Às vezes ocorrem, ao longo do ano, situações familiares ou trocas de medicações, que desorganizam os alunos e, por isso, nem sempre as metas são alcançadas totalmente.

Desta forma, concordamos com Silva; Gaiato & Reveles, ao enfocarem que:

[...] muitas crianças com autismo ficam ansiosas com mudanças e têm grandes problemas com transições. Os padrões restritos e repetitivos de comportamento dominam, com frequência, as atividades diárias de crianças com autismo, e causam impactos em suas habilidades de aprendizagem e nos desenvolvimentos de comportamentos adaptativos (2012, p. 41 e 42).

Em função da suportabilidade de cada aluno, somente **M** e **R** frequentam o turno inteiro de aula, por isso dificilmente temos o grupo completo reunido. No primeiro grupo de alunos, apenas **R** aprecia atividades pedagógicas sistematizadas, como por exemplo, relacionadas a letramento, cores, formas, sequências, numerais, entre ou-

tras, mostrando-se mais autônoma e independente, necessitando de acompanhamento, mas com pouca intervenção. Já **M** necessita de acompanhamento individualizado para realizar as atividades estruturadas, explorar massa de modelar e utilizar tinta, não conseguindo realizar atividades gráficas, pois não são de seu interesse. Na maior parte do tempo, prefere circular pela sala e ouvir suas músicas preferidas, manuseando o aparelho de som com autonomia e destreza. Enquanto faz isso, balança um barbante ou atílio que já traz de casa ou procura no armário, movimento bem característico de indivíduos com TEA. Conforme Cunha

[...] os objetos podem exercer atração não em razão de sua função, mas em razão do estímulo que promovem. Surge daí o manuseio estereotipado, por causa do contato sensorial de pouca ingerência cognitiva. Percebe-se uma fragmentação dos sentidos, em que as sensações sobrepõem à razão, causando a compulsão e a repetição (CUNHA, 2013, p. 28).

O aluno **JP**, incluído na turma em 2015, mantém sua concentração por pouco tempo enquanto pinta com tintas e colas coloridas. Nas demais atividades, como brincar com miniaturas, jogos de encaixe, jogos estruturados, entre outros, precisa ser muito estimulado, uma vez que seu maior interesse é circular pela sala, observar-se no espelho e deitar-se no chão. Já o aluno **E**, que frequenta duas vezes por semana e com horário reduzido, vem avançando gradativamente desde 2014, quando ingressou no grupo. Anteriormente, o aluno não conseguia ficar em sala de aula e seus interesses eram mínimos, como andar de balanço, circular pelos corredores, brincar na piscina de bolinhas e na cama elástica. Atualmente **E** vem avançando em suas metas, mostrando-se mais tolerante, permanecendo o tempo necessário em sala de aula, realizando atividades com tinta, massa de modelar e participando da culinária.

Já no segundo horário, após o recreio, permanecem os alunos **M** e **R** e agregam-se a eles os alunos **GS** e **GP**. Este último comunica-se verbalmente, porém nem sempre se faz entender, pois utiliza uma linguagem peculiar. Realiza todas as propostas que são oferecidas a ele, sejam elas gráficas, dirigidas, plásticas ou manuais. Às vezes seu comportamento é alterado, ficando agressivo com as professoras devido a situações cotidianas e normalmente quando contrariado. Nesses momentos, geralmente se tranquiliza com seguidas atividades, onde pode canalizar seus sentimentos ou indo ao refeitório para

almoçar. **GP** aprecia explorar os materiais de sucata, confeccionando criativamente objetos como carrinhos, trens, caminhões, casas que utiliza para brincar, expressando assim seu jogo simbólico. Participa das saídas pedagógicas com adequação, demonstrando interesse a todos os lugares visitados.

GS tem interesses bastante diversificados dos colegas, demandando atenção individualizada a maior parte do tempo. Tem condições de realizar uma grande variedade de atividades pedagógicas, porém suas preferências são por vídeos na informática, filmes, livros interativos e miniaturas relacionadas a dinossauros, piratas, mapas do tesouro, aviões, super heróis e carros. Com esse aluno, as combinações precisam ser retomadas constantemente, inclusive em situações do cotidiano familiar, pois se apresenta ainda muito egocêntrico, agindo com agressividade quando seus desejos não são atendidos pela família. A parceria com a mãe de **GS** vem sendo construída e mantida desde que ele ingressou na escola e é de extrema importância para que o aluno avance nas metas propostas a ele.

[...] o acolhimento e a orientação para as famílias são fundamentais para que elas deixem de lado crenças errôneas, e não se desgastem com culpas desnecessárias e sem propósitos. Cuidar dos familiares, especialmente das mães, é tão importante quanto cuidar das próprias crianças (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 96).

Tendo em sala de aula toda essa diversidade de interesses e peculiaridades, é necessário planejar atividades variadas que contemplem a todos da melhor maneira possível. Sendo assim, é comum ver cada um realizando uma proposta diferente, muitas vezes por pouco tempo, em função da baixa concentração, e com as professoras atendendo a todos individualmente. Entendemos que com as especificidades individuais, juntos formam um agrupamento uma vez que estão no mesmo espaço e reunidos, mas não um grupo com condições de trocas e interações em busca de um objetivo comum, mesmo porque uma das características de pessoas com TEA é a dificuldade de interagir emocional e socialmente com os outros.

De todas as propostas que planejamos e oferecemos aos alunos, percebemos que as atividades plásticas, principalmente as que são realizadas com tinta têmpera, despertam o interesse de todos e promovem a experimentação de possibilidades. Na maioria das vezes, deixamos que essas experimentações sejam livres, pois não es-

peramos um resultado, queremos apenas que experimentem, sem se deter no significado. O que prevalece é o olhar e as mãos, em gestos espontâneos e o quanto permanecem envolvidos e interessados na atividade.

Nesse processo, deixamos que os alunos utilizem o recurso com o qual se sentem mais confortáveis. **GP** e **R** preferem trabalhar com pinceis, rolinhos, borrifadores, esponjas e escolhem as cores que gostam; já os demais apreciam usar as mãos sentindo a tinta nas mesmas e ainda não demonstram iniciativa para essa escolha. Alguns gostam de pintar toda a superfície disponível utilizando uma grande quantidade de tinta e acrescentar outros materiais às suas produções, como por exemplo, tampinhas, botões, papéis coloridos, brilhos, entre outros. Através dessa proposta, é possível aprender a dividir o espaço com os colegas, à medida que usam o mesmo papel em pinturas coletivas, e a aceitação ao interferirem no desenho um dos outros.

Outra forma de aproximar os alunos são as atividades com massa de modelar, pois todos participam do processo completo de confecção da receita caseira, auxiliando na mistura dos ingredientes. Nesses momentos, podemos perceber o interesse de alguns quando sentem a textura da farinha e as modificações que essa vai sofrendo à medida que se acrescenta tinta, água e sal. Gostam de moldar a massa em suas mãos e ficar manuseando a mesma, nem sempre para criar figuras, mas como forma de experimentar diferentes sensações. Aqui, a tolerância também pode ser exercitada, pois é preciso esperar a sua vez para manipular a massa enquanto está sendo preparada. Quando a massa está pronta para brincar, há chance de desenvolver a criatividade e o jogo simbólico, utilizando brinquedos como panelinhas, palitos e rolinhos para representar situações reais do cotidiano. Observamos também que a maior parte dos alunos consegue permanecer mais tempo sentados, demonstrando atenção na atividade.

Estas propostas sempre estão em nosso planejamento por que:

[...] trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como mediação pedagógica. Na pintura, no desenho, nas atividades com massa ou na música, os canais sensoriais são os melhores receptores da aprendizagem (CUNHA, 2013, p. 26).

Essas são as duas principais atividades agregadoras do grupo, e os primeiros passos para avançar para outras propostas pedagógicas mais dirigidas e mais formais, como o trabalho com o nome próprio, associações e pareamento, entre outras. Assim, aos poucos, os alunos vão aumentando a concentração, a suportabilidade e qualificando a interação com os colegas.

Contudo gostaríamos de destacar que, mais importante do que propor atividades que unifiquem o grupo, é construir uma relação de afetividade com os alunos para que consigam desenvolver suas potencialidades e adquirir uma maior suportabilidade ao interagir com o outro. Compartilhamos do que postula Cunha:

[...] utilizar-se dos afetos naturais do aluno com autismo para educá-lo é canalizar suas emoções para o processo pedagógico. É trazer para o campo da educação o seu interesse e amor. As emoções deflagram mecanismos na memória que ajudam a conservação do aprendizado escolar. Um aluno que ama aprende melhor; um professor que ama ensinar ensina melhor (CUNHA, 2013, p. 100).

Consideramos que nestes dois anos conseguimos desenvolver um vínculo afetivo com todos, que, aliado a parceria estabelecida com as famílias, certamente foi uma das molas propulsoras para os avanços dos alunos.

Referências

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Projeto Político Pedagógico**. 2011. (Documento não publicado).

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ASPECTOS TEÓRICOS, INTERVENÇÕES ATRAVÉS DA CARTOGRAFIA DO ALUNO E ATIVIDADES FUNCIONAIS – DESAFIOS NA ESCOLA ESPECIAL

Danielle Marques da Cruz
Luisa Hogetop

*“Só devassamos o mistério na medida em que
o encontramos no cotidiano.”
(Walter Benjamin)*

Introdução

Este texto pretende apresentar algumas reflexões sobre o trabalho pedagógico realizado na turma de 2º Ciclo – BT3 (alunos entre 13 e 18 anos¹), turma de módulo na Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Luiz Francisco Lucena Borges, no ano de 2015, a partir da bidocência, tendo por base as ações desenvolvidas pelas autoras.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pautado através dos processos vivenciados na prática pedagógica do “Projeto de Inovação e Criatividade: a construção cartográfica do aluno” (apresentado em capítulo anterior), a partir das contribuições da neurociência, das descrições das possíveis intervenções neuropsicopedagógicas em uma abordagem transdisciplinar na “sala de aula”; aporta o texto a seguir.

O fazer pedagógico nesta Escola Especial, devido às peculiaridades e complexidades dos quadros clínicos dos alunos, torna-se um desafio constante e carrega experiências tão marcantes no cotidiano escolar e familiar, que nos fazem refletir, não apenas sobre as nossas próprias práticas, mas sobre a teoria que as envolve. Os pressupostos teóricos referendados no Projeto Político Pedagógico construído ao longo da trajetória da Escola, por meio de um processo coletivo entre professores, funcionários, pais e alunos, provoca um pensar focado na possibilidade da (re) construção (ou até mesmo nos fazem abandonar um princípio teórico), permeando a busca de ampliação de novos saberes. “O trabalho pedagógico tem sido pautado na dialética por isto os referenciais teóricos estão sempre sendo acrescentados” (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, 2011, p. 4).

1 A faixa etária dos alunos da turma difere-se da faixa etária correspondente ao 2º ciclo (10-14 anos). As peculiaridades e as necessidades de cada aluno possibilitam essa flexibilidade frente às idades e o nível de desenvolvimento.

Ressaltam-se “os autores interacionistas Jean Piaget e Emília Ferreiro bem como Freud, Jacques Lacan e Maud Mannoni foram os alicerces teóricos desta instituição, e, no decorrer dos anos, acrescidos pensadores contemporâneos como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault entre outros” (Op. cit, p. 4).

A nossa abordagem pedagógica é de base neurodesenvolvimentalista, flexível e aberta, são práticas educativas, intervenções funcionais, repensadas por nós, acrescidas de novos saberes em diferentes campos do conhecimento e diante de nossas experiências realizadas no decorrer dos anos, nesta instituição de ensino:

Trata-se de uma sistematização não definitiva, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade, da leitura da realidade e traça um importante caminho para a construção da identidade da escola (Op. cit, p. 4).

Vamos ao encontro de Schmidt (2014), afirmando que o desenvolvimento humano, os aspectos biológicos e interativos encontram-se intrinsecamente entrelaçados, não sendo mais bem explicado por apenas uma área, seja ela a medicina, seja a psicologia. Qualquer abordagem que considere apenas uma dessas influências pode ser considerada parcial e incompleta, sendo necessário a transdisciplinaridade como forma de integrá-las. A transdisciplina busca a unidade do conhecimento, uma vez que o prefixo “trans” diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além das disciplinas (NICOLESCU, 2002).

Assim, na perspectiva de uma prática transdisciplinar, os entrelaçamentos entre diferentes áreas do saber como o da Saúde Mental, a Neurociência (interlocações teóricas entre neurologia e aprendizagem) e Educação Especial, servem de respaldo e impulsionam o nosso fazer pedagógico.

Ainda, ousamos afirmar que os desafios encontrados provocam um novo paradigma da Educação Especial enquanto uma Educação Inclusiva que fomenta a articulação em redes.

Repensando nossa prática: novos desafios

Desde as primeiras descrições sobre o autismo, feitas pelos psiquiatras Leo Kanner em 1943 e Hans Asperger em 1944, até hoje, este transtorno complexo do neurodesenvolvimento ainda continua

sendo um desafio, principalmente no que se refere às estratégias assertivas para o seu desenvolvimento frente às questões de cunho educacional. As incertezas ainda permeiam nos diferentes campos de conhecimento. Portanto, o nosso trabalho é repensado, seguindo os princípios norteadores da proposta pedagógica da Escola, por meio de ações educacionais subsidiadas em um Currículo Nômade², em consonância com o mapeamento cartográfico do aluno. Oportuniza-se a continuidade das ações educacionais do 1º ciclo, que visam à organização básica, a estruturação do sujeito-psíquico e o acesso ao pensamento simbólico, porém com ênfase na função social do conhecimento, observando-se as questões subjetivas da pré-adolescência (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, 2011)

No entanto, com a pretensão de estabelecer uma continuidade no trabalho pedagógico desenvolvido no primeiro nível de ensino e possibilitar uma melhora na qualidade de vida de nossos alunos, questionamos quais seriam as práticas mais apropriadas e que por sua vez trariam um maior benefício para o funcionamento destes sujeitos: pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

Conceituamos o Transtorno do Espectro Autista frente à concepção citada por Grandin e Panek em suas pesquisas:

[...] estamos vendo uma compatibilidade sólida entre os comportamentos autistas e as funções cerebrais. Isto é algo grande [...] Este corpo de pesquisas estabeleceu claramente o autismo e seus sinais e sintomas como sendo de origem neurológica [...] (GRANDIN; PANEK, 2015, p. 39).

O funcionamento de nossos alunos é claramente complexo e distinto e logo creditamos tais condutas às alterações biológicas já confirmadas: “Porque agora temos uma nova forma de pensar o autismo. Ele está na sua mente? Não. Ele está no seu cérebro (GRANDIN; PANEK, 2015, p. 27).

Nossos educandos apresentam comprometimentos específicos de áreas de funcionamento cerebral. “A hipótese de trabalho mantida por muito tempo tornou-se agora o consenso da evidência e da comunidade: o autismo está realmente no cérebro” (GRANDIN; PANEK, 2015, p. 39). São sujeitos imersos em um (des)contexto sin-

2 Em uma perspectiva Deleuziana, entendemos Currículo Nômade como: ênfase na potencialização das trocas, misturando elementos dos diferentes universos referenciais, que se desdobram em ações com sentidos e vetores variados, distribuindo-se em redes. Os saberes não são hierarquizados e a diferença aparece em relação à diferença, assim os critérios comparativos desaparecem.

gular e ao mesmo tempo plural, onde suas percepções sensoriais apresentam-se desorganizadas; um pensamento concreto, que implica a interpretação da linguagem em um sentido literal; com distintas habilidades e inabilidades; muitas vezes com um vocabulário limitado, sem a comunicação verbal; marcados por extrema resistência para mudança de rotinas e comportamentos repetitivos/estereotipados; interesses restritos e déficits severos relacionados à interação social.

Que estratégias seriam consideradas apropriadas a fim de alavancar o processo da aprendizagem a estes sujeitos? Como se dá esse processo do aprender? Eis o nosso desafio: (re)significar nossa prática, buscar novas articulações entre educação e saúde, ampliar nossos saberes e o nosso entendimento quanto ao funcionamento complexo destes nossos aprendizes.

Novas articulações, recriando as estratégias de ensino-aprendizagem

Nossas estratégias se fundamentam sobre a mesma perspectiva de Bridi Filho e Bridi (2016), que afirmam que aprendemos a todo o momento, em um processo de interação permanente com o meio, manifestando diferentes níveis de complexidades referentes ao conhecimento construído.

Ao pensar a conexão possível entre neurologia e desenvolvimento, mais especificamente desenvolvimento cognitivo, devemos pensar que o próprio desenvolvimento neurológico só é possível por meio a conexão do sistema neural com o ambiente. A essa conexão damos o nome de aprendizagem (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p. 19).

Vislumbramos através da prática escolar as oportunidades para construir um repertório de ações inclusivas aos nossos alunos. Para Bridi Filho & Bridi “os processos interativos, fruto da interação neuro-biológica-genética, exigem uma modificabilidade constante do sujeito como um todo” (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p. 19). Assim, buscamos nas atividades funcionais, relacionadas às atividades de vida diária, alternativas palpáveis e pedagógicas. Evidenciamos a ideia de que não se refere meramente em estabelecer tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com rigor e método, mas remete a um conceito de aprendizagem que proporciona desafios e implica superação, sempre com a intenção de oportunizar a busca da autonomia.

Entretanto, conforme ressaltam Bridi Filho & Bridi (2016), do

mesmo modo que o físico precisa de estimulações, conflitos e embates com o meio para, a partir de uma necessidade de sobrevivência ou expressão, se desenvolver, o processo cognitivo (que inclui os processos mentais e as aprendizagens) necessita que o corpo esteja em constante transformação para ganhar amplitude e se expandir.

O conceito de plasticidade cerebral nos mostra que não é exclusivamente em intervenções físicas ou medicamentosas que o corpo vai se adaptar às exigências do meio. Se essas interposições ao corpo o auxiliarem, será pela interação com o meio onde o sujeito está inserido. Medicamentos devem estar a serviço da potencialização da interação do corpo físico com o ambiente na mediação da capacidade do aprender (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p. 20).

Da construção do mapeamento cartográfico dos alunos da turma BT3 emerge a possibilidade de um currículo flexível e permite a ampliação da nossa visão em relação ao campo social, psíquico e afetivo de cada aluno, o qual se estende para além da escola, complementando nossos saberes. Articula uma nova territorialização possível de trabalho com a família, num deslocamento de espaço, invertendo a lógica espacial, família-escola, possibilitando uma nova lógica: escola-família. A partir desta proposta, após as visitas domiciliares, as estratégias são traçadas formando um plano individual (PI) de trabalho para cada educando, com metas a serem desenvolvidas e alcançadas no decorrer do ano letivo. Configuram-se como estratégias iniciais as reuniões com os familiares na escola; interconsultas em consultórios particulares e/ou hospitalares, CAPSI – Centro de Atendimento Psicossocial da Infância, articulando informações com os profissionais da saúde; e o acionamento do ATAR³, com a intencionalidade de um suporte maior.

O Plano Individual (PI), com os objetivos específicos elencados e as estratégias iniciadas, dão início ao processo de independência versus dependência funcional e assim estabelecem uma rotina de tarefas, previsíveis e claras, em uma dinâmica e combinações pontuais.

As atividades funcionais

3 Assessoria Técnica de Articulação em Rede – ATAR, da Secretaria Municipal de Educação/PoA. Compõem o serviço profissionais de diversas áreas do conhecimento: Educação, Serviço Social e Psicologia.

Estamos de acordo com Cunha (2011), reiterando que as atividades devem apresentar caráter terapêutico, a fim de superar os comportamentos inadequados provenientes do comprometimento autístico e proporcionar maior qualidade de vida e independência; caráter afetivo, com a intenção de criar vínculo com o processo de aprendizagem, com os professores e com o espaço escolar, pela mediação do interesse e do desejo; caráter social, objetivando propiciar ao aluno com TEA experiências em grupo, no convívio diário com outros colegas, desenvolvendo a interação e a comunicação; e de caráter pedagógico, visando estabelecer atividades que observem a sua história pessoal, contemplando sua individualidade.

Nesta mesma perspectiva, entendemos que a cada ação e intenção de ação, os sistemas físico e cognitivo, de modos indissociáveis e entrelaçados, entram em funcionamentos simultâneos, utilizando a bagagem já adquirida e lançando-se a novos desafios para o novo ato (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016).

Propomos essas atividades de cunho educacional e funcional, prático, apostando na capacidade de expansão da neuroplasticidade. É evidente que há uma maior expansão da neuroplasticidade nos primeiros meses de vida, todavia sabemos que esse processo não se interrompe por todo o desenvolvimento maturacional.

O ambiente que acolhe e desafia é a base da influência do *input*, assim como a sua constância e repetição exercem efeitos na organização e estruturas corticais, ampliando a potencialidade de crescimento da arborização dendrítica (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p. 20).

Especificamente, as atividades funcionais caracterizam-se por conceber independência aos alunos nas ações mais cotidianas, a fim de propiciar uma maior tranquilidade (uma melhor qualidade de vida) e atitudes mais apropriadas ao convívio social, minimizando os prejuízos presentes e reduzindo os comportamentos que provocam algum tipo de desconforto, entre outras ações relacionadas às atividades de vida diária – AVDs. A dinâmica das intervenções pedagógicas, através das AVDs, foram subdivididas e caracterizadas⁴ em:

4 Adaptação das escalas de Katz e Lawton: instrumentos mais conhecidos para avaliar a capacidade funcional. Os conceitos fazem parte de um sistema de Classificação Internacional de Comprometimento, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH) da World Health Organization (WHO).

- * Atividades Básicas de Vida Diária (ABVDs): relacionadas ao autocuidado, tais como: vestir-se, alimentar-se, ir ao banheiro, locomover-se e comunicar-se;

- * Atividades Instrumentais da Vida Diária (AIVDs): refere-se às atividades de maior complexidade, tais como: organizar seus afazeres, executar um jogo de encaixe ou um quebra-cabeça, produzir através das atividades mais dirigidas em expressão gráfica e plástica; explorar objetos e brinquedos, manuseio de livros, apontando um ensaio de jogo simbólico;

- * Atividades Avançadas da Vida Diária (AAVDs): compreendem atividades de âmbito social, tais como: participação em grupo, passeios a supermercados e saídas no entorno da escola, executando atividades psicomotoras, atividades intelectuais (idas a parques, espetáculos, museus) entre outras.

Este processo de independência versus dependência funcional representa, muitas vezes, uma conquista considerável. Em diferentes situações, no âmbito dos afazeres diários, o aluno avança nesta busca pela autonomia e ultrapassa suas limitações, passando a depender cada vez menos de adultos nas execuções das atividades de vida diárias – AVDs.

O perfil dos alunos da turma na perspectiva neurodesenvolvimentalista

Com base no desenvolvimento humano na teoria de Piaget, podemos considerar, de acordo com as nossas observações e com as características apresentadas, que os alunos da turma BT3 evidenciam dois dos processos evolutivos da espécie humana. Para o autor, que é caracterizado “por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor” no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo. O primeiro período, o sensório-motor e o segundo período, o pré-operatório (LA TAILLE, 2003).

Ressaltam-se com isso, as peculiaridades destes sujeitos com TEA e suas discrepâncias no que se refere ao seu desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo quanto suas idades cronológicas. Logo, quando falamos em autonomia, lembramos também, dos estudos piagetianos sobre o desenvolvimento do juízo moral da criança, no qual ele aponta três estágios: *anomia*, onde a criança não segue regras coletivas, mas as que satisfazem seus interesses motores e suas fantasias simbólicas.

A *heteronomia*, onde a criança já percebe regras coletivas e, por imitação ou por contato verbal, começa a jogar com as regras recebidas do exterior. E o terceiro, a *autonomia*, quando as regras não se apresentam mais como uma lei exterior imposta pelo adultos, mas como resultado de uma livre decisão (CUNHA, 2011). Esta autonomia conceituada por Piaget estaria no campo dos neurotípicos⁵, todavia aponta aos nossos alunos com TEA metas a serem alcançadas em longo prazo.

Não há dúvidas que precisamos sempre considerar os educandos como seres humanos integrais em suas estruturas cognitivas, afetivas e físicas – abertos a mudanças e transformações dinâmicas, mediadas pelas interações nas experiências exteriores. Para Bridi Filho e Bridi (2016), conceitos como plasticidade cerebral estão ligados ao de reorganização funcional quando atrelados ao espaço de aprendizagem. O desafio se apresenta no campo da aprendizagem, na medida em que procuramos quais os caminhos a serem percorridos e que atinjam de forma efetiva o desenvolvimento global do sujeito.

Nossa rede neural, que ajuda a sustentar a nossa aquisição do conhecimento, é permeada por um mapa constitutivo, por elementos que chamamos de subjetividade. A subjetividade é fruto do resultado do corpo com o ambiente, dos entraves e das soluções encontradas para cada choque de sobrevivência da nossa existência no mundo (BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p. 21).

Citando o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION), em suas classificações quanto ao “nível de gravidade” do Transtorno do Espectro Autista, podemos dizer que nossos alunos circulam em ambos os níveis: 3-grave e o 2-moderado, frente aos seus comprometimentos cognitivos e sociais-afetivos. Os alunos da turma apresentam, também, comorbidades ao diagnóstico de TEA: epilepsia, esclerose tuberosa, paralisia cerebral, síndrome de Down, psicoses, síndrome de Rett e deficiência intelectual. Fica a evidência de uma complexidade ainda maior e mais variada de quadros neurológicos.

Contudo, a turma BT3 é heterogênea, dotada de vidas e descobertas. Acreditamos que:

5 Em psicologia, psiquiatria, neurologia e áreas afins, diz-se neurotípico do indivíduo que não representa distúrbios significativos no funcionamento psíquico; diz-se daquele que aparentemente não é acometido por nenhuma psicopatologia, isto é, doença, síndrome ou qualquer prejuízo de ordem mental; uma pessoa mentalmente saudável, os ditos “normais”.

[...] o humano não é apenas um ser vivo composto por matéria orgânica, fragmentado em proteínas, lipídios, aminoácidos e sais minerais tampouco existente em um contexto mental e psicológico. Por natureza adaptativa, o humano é humano em suas múltiplas dimensões do corpo físico, mental, social e espiritual (RELVAS, 2011, p. 15).

É um grupo formado por sujeitos, seres humanos capazes de inverter lógicas e mostrar que existem muitas possibilidades a serem exploradas, mesmo com as incertezas. Neste lugar de “aprender a aprender e aprender a ensinar”, conjuga-se também o verbo disponibilizar: “revelar-se disponível; demonstrar vontade ou disposição para”, e aos poucos, a turma se constitui e o trabalho pedagógico se constrói, entre trocas, em um movimento de busca pela ressignificação da aprendizagem.

Considerações Finais

Construímos estratégias em busca da autonomia dos alunos, em um sentido pragmático, através da exploração do concreto e do sensorial. Buscamos atividades para a vida prática, compreendendo tarefas que possam ser executadas em uma ação conjunta, entre escola e família, visando aos educandos o alcance de etapas previamente estabelecidas.

Compreendemos, dessa forma, que os mecanismos da aprendizagem passam pela pré-exposição e pós-exposição dos alunos e se processa no Sistema Nervoso Central (SNC), produzindo modificações funcionais ou comportamentais, permitindo a melhor adaptação do sujeito ao seu meio como resposta a uma solicitação interna ou externa. “Quando um estímulo já é conhecido do SNC, desencadeia uma lembrança; quando o estímulo é novo, desencadeia uma mudança.” (RELVAS, 2011, p. 17).

Os desafios impulsionaram o nosso fazer pedagógico. Ainda permeiam as incertezas, no entanto estamos sempre em busca da melhora da qualidade de vida de nossos alunos. Não nos detemos a uma concepção somente, no que se refere às estratégias educacionais mais apropriadas. Permitimo-nos trilhar diferentes caminhos, em outros campos dos saberes, para além dos muros da escola. Desenvolvemos um trabalho com o real, com o cotidiano dos nossos alunos, na intenção de auxiliar no processo de compreensão, de maneira mais tranquila, do mundo que os cerca; da organização em tem-

po e espaço, visando facilitar a compreensão antecipada dos acontecimentos, através de comandos (ordens) simples e de estrutura, ou seja, com previsibilidade.

Assim, nossas estratégias para o momento se mostraram mais apropriadas baseando-se no neurodesenvolvimento de comportamentos funcionais. É possível reorganizar as áreas cerebrais para que elas sejam mais funcionais, resignificando o modo de aprender e propondo novas tarefas que não eram realizadas antes, através do investimento contínuo, claro e diário. Muitas são as possibilidades que se desdobram no nosso cotidiano escolar, carregadas de vidas, surpresas, descobertas, dúvidas e incertezas; e com a flexibilidade de recriar novos caminhos do e para o aprender. *“Queira! Tente outra vez...”*.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2013

BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Sobre o aprender e suas relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: ROTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (Orgs.). **Neurologia e aprendizagem**: Abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Rio de Janeiro: Record, 2015. Tradução de Cristina Cavalcanti.

LA TAILLE, Y. Prefácio. In: PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto of Transdisciplinarity**, translated by K. Claire Voss (Albany: State University of New York Press, 2002), pp. 147-152. Disponível em: <http://www.caosmose.net/candido/unisinos/textos/nicolescu1.pdf> Acesso em 22/12/2015.

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Projeto Político Pedagógico**. 2011. (Documento não publicado).

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.

Material de apoio

DELDUCA, Giovani Firpo, Marcelo Cozzensa da Silva e Pedro Curi Hallal. Incapacidade Funcional para Atividades Básicas e Instrumentais da Vida Diária em idosos. **Rev. Saúde Pública**, 2009; 43(5): 796-805.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Educação**: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves (Orgs).

Transtornos do Espectro do Autismo – TEA. São Paulo: Memnon, 2011.

SURIAN, Luca. **Autismo**: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde. São Paulo: Paulinas, 2010. 1ª edição 2010; 2ª reimpressão 2014. Tradução Cacilda Rainha Ferrante.

Parte V

*Aproximamo-nos da igualdade à medida que
reconhecemos as diferenças e fazemos des-
sas um meio de transformação e não um fim.*
Bosa e Baptista

*Educar é impregnar de sentido o que fazemos
a cada instante!*
Paulo Freire

SUBJETIVIDADE E GRUPO – RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA CLASSE DE ALUNOS COM TEA

Denise de Mattos Xavier
Mariluce da Silva Flores

A escola é um espaço de vida, movimento, alegria. Para muitos, é o primeiro contato social fora da família, um convite a testar possibilidades e a construir caminhos. Bosa (2005, p. 42) afirma:

O primeiro interesse do ser humano é, sem sombra de dúvida, um outro ser humano. No início, o apego é em relação àqueles que lhe deram a vida, protegem, afagam, alimentam; os pais constituem a fonte inicial de conforto e de segurança (BOWLBY, 1969; BRAZELTON, 1988). Mas aos poucos, o interesse amplia-se para incluir outros, com os quais vai dividir suas descobertas pelo mundo.

Os alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam deficiências persistentes na comunicação e interação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014). Embora tais sintomas sejam frequentes em quase todos os sujeitos, estes são pessoas únicas, com histórias de vida completamente diferentes.

Na EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges são recebidas crianças e jovens com autismo, agrupados por ciclo de formação. A experiência aqui descrita envolveu alunos do 3º ciclo, com idades entre dezoito e vinte e um anos, cada um com suas especificidades e, principalmente, suas possibilidades de aprendizagem.

A sondagem, no início do ano letivo, é bastante importante, pois durante este período, são observados os interesses dos alunos, suas características individuais e necessidades de toda ordem. A partir das constatações, são traçadas as possibilidades pedagógicas para cada um e as estratégias que as contemplarão. Alguns alunos demonstram foco para algum tema viável de ser trabalhado por todo o grupo. Então, os professores do ciclo elegem um assunto a ser explorado. No ano de 2015 o tema foi “Reciclagem: uma preocupação atual”. Cada uma das três turmas pode desenvolver seu trabalho com esta temática, envolvendo a todos com reaproveitamento de materiais.

O trabalho desenvolvido na turma CT1 se iniciou a partir da observação dos mecanismos que os alunos utilizam para se expres-

sarem, que podem ser a fala ou a ausência desta, gestos, sons, sorrisos, palavras descontextualizadas, mas significativas para eles; tais aspectos foram norteadores do planejamento a construir.

O grupo se constituiu a partir da necessidade de um aluno de organizar tempos e espaços, de registrar ideias e rituais. A CT1 começou então, a sentar-se à mesa, a escrever mais, a demonstrar interesse por letras, a desenhar, enfim, cada um inserindo-se nessa perspectiva a sua maneira, e de acordo com as suas possibilidades. Dessa forma, a construção de uma rotina com o grupo, registrando-a no quadro, surgiu da observação das professoras em relação às demandas dos alunos. Cabe ressaltar, entretanto, que o trabalho desenvolvido com base num roteiro prévio em momento algum traduz um planejamento engessado e/ou inflexível, porém a antecipação dos acontecimentos se fez necessária à turma como elemento organizador e tranquilizador para os alunos. A reunião em torno do agrupamento de mesas, em sala de aula, teve papel relevante na estruturação do grupo, pois ao mesmo tempo em que agregava, também oferecia bordas aos alunos, estimulando a percepção do próprio corpo, do corpo do outro e do ambiente. De acordo com BORDINI & BRUNI seriam estratégias básicas para a sala de aula:

Promover rotinas, com a ajuda dos alunos; respeitar o limite do aluno em relação ao tempo das atividades; utilizar estratégias “passo a passo”; auxiliar a compreensão socioemocional, explicando os pensamentos e sentimentos dos outros; fornecer apoio e incentivo para a integração do aluno com os colegas tanto nas atividades de aprendizado como nos horários de lazer e brincadeiras, entre outras (BORDINI; BRUNI, 2014, p. 226-227).

Percebe-se que qualquer aluno, com diagnóstico de autismo ou não, seria beneficiado com tal organização do trabalho pedagógico.

A reflexão sobre a prática, bem como as inferências junto aos alunos, suscitou às professoras o seguinte questionamento: é possível falar em grupo quando os alunos se mostram tão voltados ao seu mundo particular? A experiência na CT1 leva a crer que sim, pois se acredita que a influência que o grupo exerce em cada indivíduo, rompe ou, no mínimo, atenua comportamentos. É na percepção do outro, no estranhamento do diferente, que o jovem com autismo se desacomoda e avança em sua aprendizagem. Essa, às vezes, é bastante tênue, mas perceptível ao olhar atento das professoras, no convívio diário com seus alunos.

Fernandes (1994) indaga a respeito do que é um grupo, como é definido, qual a substância do processo interacional sujeito-objeto. A autora traz, então, a abordagem pichoniana, onde

a subjetividade é determinada histórica e socialmente, enquanto o sujeito se constitui como tal no processo de interação entre sujeitos, do qual o vínculo, como relação bicorporal, e o grupo, como rede vincular, constituem unidades de análise (QUIROGA, 1984, apud FERNANDES, 1994, p. 291).

Enfatizando a importância do grupo Pichon-Rivière (2012, p. 238) aponta:

Para nós, o ser humano é um ser de necessidades que só se satisfazem socialmente em relações que o determinam. O sujeito não é só um sujeito relacionado, é um *sujeito produzido* numa práxis. Nele não há nada que não seja a resultante da interação entre indivíduo, grupos e classes.

Assim, o trabalho desenvolvido na turma CT1, no ano de 2015, pautou-se pela crença nas diferentes possibilidades de interação que se construíram entre os alunos, mediadas pelas professoras referência da turma.

Segundo Marques (2009, p. 20):

Vygotsky aponta que construir conhecimento implica numa ação partilhada, num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando, consequentemente, as capacidades individuais.

Além das propostas individualizadas, foram lançadas atividades para todo o grupo, desafiando-os. Alguns aderiram, outros observaram interessados, outros ainda, preferiram ficar junto aos colegas. Até a postura corporal se modificou, olhares se encontraram, sorrisos foram trocados. Uma nova forma de ver o mundo, de senti-lo e de fazer parte dele, foi tecida diariamente. Motivar, conversar, escutar, ter paciência, investir no aluno são atitudes fundamentais no cotidiano escolar.

A escola, além de ser um espaço de aprendizagem, é um local de encontro, de eventos que promovem a integração. Silva (2008, p 80) corrobora: “A constituição do sujeito passa, necessariamente, pela sua pertença a um espaço cultural, pois é aí que circulam os dis-

cursos, onde a cria humana se ‘banha’ para subjetivar-se”.

Dessa forma, as atividades que envolveram saídas da escola foram muito bem-vindas pelo grupo de alunos. Teatro, musical, caminhadas, festas em datas comemorativas, são propostas que os inserem em práticas sociais e trazem uma convivência mais agradável.

Ao finalizar esse breve relato sobre a experiência de interação entre alunos com TEA na formação de grupo, destaca-se que uma escola para construir “suas histórias, com suas possibilidades de estar no mundo de forma plena”, como Zillmer & Dubois (2012, p.31) afirmam, é acreditar que todos têm potencial para aprender, sem preconceitos e discriminações.

Referências

- BOSA, Cleonice. **Sinais precoces de comprometimento social no autismo: evidências e controvérsias.** In: Seção II Temas da psicologia. Volume 2. 2005. p. 42. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Transtornos%20Invasivos%20do%20Desenvolvimento%20-%203º%20Milênio.pdf>. Acesso em 20/12/2015.
- BORDINI, Daniela; BRUNI, Ana Rita. Transtornos do espectro autista. In: ESTANISLAU, Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. (Orgs.) **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ESTANISLAU, Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. (Orgs.) **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- FERNANDES, Maria Inês Assumpção. A subjetividade à luz de uma teoria de grupos. **Psicol. USP** [online]. 1994, vol. 5, n. 1-2.
- MARQUES, Carlos Alberto (et al.). Uma crítica foucaultiana à modernidade ao encontro de uma sociedade inclusiva. In: MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco (Orgs.). **Da exclusão à inclusão (re) construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SILVA, Denise Regina Quaresma da. A interlocução da Psicanálise com a educação: algumas contribuições. In: CHARCZUK, Maria Solange Bicca, FOLBERG, Maria Nestrovsky. (Orgs.) **Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- ZILLMER, Patrícia Jovane; DUBOIS, Rejane Caspani. **A arte na inclusão de jovens com transtornos globais de desenvolvimento.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

DIFERENTES POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Ângela Marques Figueiredo
Sílvia Regina Vassian Travessas

“Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo, é percorrer caminhos que nos conduzem a uma múltipla forma de ver esse mesmo mundo, é sem dúvida falar e ouvir uma outra linguagem!” (CAVACO, 2005, p. 76).

Contextualizando brevemente o desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podemos afirmar que o mesmo perpassa por vários domínios: o físico, que inclui os processos sensoriais e motores; o cognitivo, que inclui a linguagem, aprendizado, processo de percepção e pensamento; o emocional que inclui processo de ativação-estimulação, bem como estados emocionais primários e secundários, tais como: ansiedade, medo, prazer e culpa; e, por fim, o social, que inclui uma variedade de competências comportamentais e processos que são necessários para interação social eficaz da pessoa (WHITMAN, 2015).

Para trabalharmos com todos esses domínios existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. Nesse sentido, Freire (1996, p. 43) afirma que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Confirmamos que assim é o cotidiano na Escola Lucena Borges, ou seja, o professor, apesar de acumular experiências, encontra muitos desafios em sala de aula, precisando repensar sua prática cotidianamente.

O importante, para o professor que atua na Escola Lucena Borges, é entender que a construção do conhecimento se dá nos diferentes aspectos da vida real, podendo ser explicado a partir de uma perspectiva global, que leva em conta além das capacidades inteligentes de caráter instrumental, o manejo das emoções, dos afetos e das relações sociais.

Um dos aspectos importantes a ser destacado é que o trabalho realizado não pode ser restrito à sala de aula e nem solitário, circunscrevendo apenas a esfera de atuação do professor. Implica sim, no envolvimento dos profissionais da escola como um todo, que necessitam conhecer os alunos, saber sobre combinações, manejos,

formas de relacionamento e sobre quais práticas e recursos são mais apropriados para possibilitar avanços no desenvolvimento.

Nosso trabalho é baseado na afetividade, pois nós professores temos que diariamente lidar com sentimentos, emoções e proporcionar ao aluno com TEA possibilidades de adequação e equilíbrio, frente às demandas por hora desconhecidas, que se apresentam, muitas vezes num turbilhão de informações, absorvidas do cotidiano do aluno.

É necessária a construção de vínculo afetivo para iniciar a intervenção pedagógica, seja numa abordagem com cunho lúdico seguindo as predileções e foco, ou focos de interesse de cada aluno, procurando interagir e brincar, ou intervenções mais formais. O objetivo inicial passa a ser a constituição de vínculo interpessoal e com o espaço, de modo a favorecer a percepção e interatividade com o meio (físico e humano), pois a atenção compartilhada, a comunicação e a aprendizagem se constituem à medida que o sujeito interage e aprende a brincar em contextos significativos e sob mediação, produzindo sentidos de afetividade.

Dessa forma, nossa prática educativa se organiza pela via do trabalho coletivo, por meio do compartilhamento de informações e reflexões sobre os alunos e suas possibilidades de aprendizagem, juntamente com as famílias, resultando no planejamento do trabalho pedagógico dirigido a cada um considerando as especificidades de seu desenvolvimento. O reconhecimento da singularidade de cada indivíduo, a compreensão de que ele não tem um “destino” traçado a partir do que lhe falta e a aposta no seu desenvolvimento potencial, são elementos essenciais no processo de escolarização.

Trabalhamos para que os alunos se sintam como membros do grupo ao qual estão inseridos, procurando estabelecer relações afetivas, respeitando as regras de convivência, os níveis de compreensão e o tempo de cada um. Essa interação do grupo ocorre às vezes com a participação direta do aluno ou com o mesmo mantendo certo distanciamento físico, ficando à margem, compartilhando o momento com o olhar ou com a escuta, sendo essa, outra forma de olhar as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Entendemos que os aspectos considerados no nosso fazer pedagógico diário estão longe de propor caminhos rígidos e generalizados para todos os alunos. Planejamos atividades que contemplem a todos e muitas vezes mudamos toda a proposta devido ao grupo não apresentar, naquele momento, possibilidades de atender as demandas propostas. Corroboramos assim, com a afirmação de Baptista que “[...] o compromisso do educador tem como base a

apropriação de seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação que retroalimenta o agir do educador” (2006, p. 96).

Apesar de Vigotsky não ter um estudo voltado especificamente para o autismo, em seus estudos de defectologia propõe explicações analíticas sobre a deficiência que demonstram ser fontes teóricas, apresentando boas perspectivas de desenvolvimento, pois o autor não se mantém preso nos limites e impossibilidades da pessoa com deficiência, destaca sim, as inúmeras potencialidades que podem surgir mediante a criação de um ambiente educativo favorável que também possibilite um novo olhar sobre o aluno com alguma lesão orgânica, descrevendo que esta não é menos desenvolvida do que outra criança tida por normal, mas sim, uma criança que se desenvolve diferentemente (VIGOTSKY, 1993; 1997).

De acordo com Saviani (2008, p. 13), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Ressaltamos a necessidade de aprofundar a discussão sobre práticas educativas que viabilizem a apropriação, por parte de todos os alunos, especialmente aqueles com autismo, dos conhecimentos, valores, modos de pensar, de sentir e de agir que lhes permitam se constituírem como sujeitos, na perspectiva da humanidade histórica. Dessa forma, a escola estará respeitando o direito de ser diferente de cada ser humano. É exatamente este aspecto que elencamos abaixo para exemplificar esta ideia:

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças, não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 1998, p. 92).

A atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para o seu desenvolvimento e socialização (BRASIL, 1998, p. 93).

Outro aspecto relevante da prática do profissional na escola é a participação nas reuniões pedagógicas, realizadas no turno da noite. Este é um momento privilegiado, momento de reflexão, importante à medida que é uma oportunidade para que os educadores possam se encontrar para trocar experiências podendo realizar uma análise

de suas práticas pedagógicas, buscando juntos soluções, pois a reflexão coletiva é fundamental para qualificar a nossa prática.

Quando a escola abre espaço para o professor se sentir atendido em suas necessidades e também estar engajado como pesquisador e autor de sua formação teórico-prática, esta se torna uma organização aprendente, possibilitando que as mudanças aconteçam e venham servir de alicerce para novas construções de uma escola inclusiva e professores mais compromissados e qualificados, na busca de uma educação de qualidade, que “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar” (DEMO, 1994, p. 19). Neste contexto acontecem as reuniões na escola Lucena Borges, propiciando que na relação com o outro, tenhamos a capacidade de nos estruturarmos como seres pensantes, construtores da identidade dessa Escola.

É imprescindível que o professor que atua junto à pessoa com autismo seja conhecedor das características que se apresentam no transtorno, e tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas no cotidiano escolar. Dessa forma, os procedimentos e recursos que permitem a participação dos alunos nas atividades escolares são construídos nos anos de sua escolarização, utilizando materiais e assuntos que são do interesse de cada aluno, acrescidos de todo um investimento por parte dos profissionais no diálogo e na mediação com o conhecimento em diferentes áreas.

A proposta pedagógica a ser desenvolvida com os alunos não deve ser centrada nas suas limitações, devemos focar na busca por suas possibilidades e recursos adequados. Essa atitude autorizará o professor a se aproximar e a se identificar melhor com o aluno para, aí sim, se aventurar nas descobertas das possíveis “chaves de acesso” para um caminho de aprendizagens significativas e talvez, não convencionais.

Considerando especificamente as aprendizagens do aluno com autismo na escola, as de cunho social tomam maior relevância inicialmente. Aprender a lidar com variabilidade de comportamentos, muitas vezes imprevisível, pode se tornar uma experiência ímpar no desenvolvimento a partir da escolarização.

Teorias que abordam as dificuldades de compreensão social no autismo enfatizam reiteradamente o que é chamado de cegueira mental desses sujeitos, no sentido deles apresentarem sérias limitações em entender as intenções, crenças e pistas sociais do comportamento alheio, acarretando dificuldades em prever e antecipar os comportamentos dos outros (BARON-COHEN, 2000).

O cotidiano da escola é o ambiente propício à preparação do aluno para o mundo, necessitando da coletividade e individualidade ao mesmo tempo. Nosso trabalho se dá nos diversos espaços que a escola oferece e fora dela, propiciando aos alunos participarem de atividades culturais coletivas, estimulando e favorecendo condutas sociais adequadas aos espaços coletivos. Uma das propostas que deve ser integrada no processo de ensino-aprendizagem e constituir-se como objeto de prática e de reflexão constantes no cotidiano escolar, são atividades individuais ou coletivas, dentro ou fora da escola, para que o aluno adquira autonomia.

Neste olhar, o aluno autista é concebido como uma pessoa capaz de autoconstruir cognitivamente, afetiva e socialmente, na medida do seu próprio tempo, processo, interações e intervenções. Sua aprendizagem não se realiza somente através de transmissão de informações, valores, atitudes, interiorizados a partir de modelagens comportamentais. Sabemos que através de uma solicitação educacional pontual adequada, em que o sujeito interaja com o meio e resolva, a medida do possível, os conflitos nele instaurados, a autonomia pode se desenvolver.

Segundo Santos & Caixeta (2011, p. 2), o desenvolvimento da criança com autismo, na perspectiva da abordagem histórico-cultural de Vigotsky, considera que “o sujeito, inclusive, as crianças autistas, se constitui e desenvolve nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados”.

Trabalhamos para ampliar questões de letramento e alfabetização, produções gráficas diversas no contexto das práticas vivenciadas, propondo atividades que contribuam para esse processo relacionadas ao seu contexto. Procuramos expandir o conhecimento de mundo através da comparação de figuras com outras semelhantes ou diferentes, com materiais específicos, para identificar, de acordo com sua realidade, tudo que lhe é apresentado. A maioria dos alunos mostra uma variação grande com relação ao que objetivamente podem fazer e oscilam muito de época para época. Ainda que o aluno não aprenda perfeitamente aquilo que se busca ensinar, ele estará trabalhando sempre a interação, a comunicação, a cognição e os movimentos. A possibilidade de atenção e concentração nas atividades pedagógicas, da maioria dos alunos com autismo, envolve pouco e restrito tempo, portanto há a necessidade de motivá-los usando inicialmente seu foco de interesse, seus desejos e, partindo daí, ampliar as atividades, dificultando as tarefas oferecidas.

Utilizamos sistematicamente os diferentes espaços da escola como recursos: a culinária preparando receitas simples, realizando relatórios; o pátio explorando os brinquedos, o contato com a natureza e para contação de histórias, oportunizando o desenvolvimento da autonomia e a interação em grupo para além da sala de aula.

Através do interesse dos alunos em audições de músicas, propomos ao grupo assistir Vídeos e Clips de música de suas escolhas, objetivando a identificação dos cantores e artistas, exploração de imagens e pesquisas na internet e em revistas.

A música é considerada como um meio de expressão não verbal, é um tipo de linguagem que facilita a comunicação e a exteriorização de sentimentos, permitindo às pessoas descobrir e redescobrir o que há nos seu interior e partilhá-los com os seus pares. Brito refere que:

[...] ao nascer, a criança é cercada de sons e esta linguagem musical é favorável ao desenvolvimento das percepções sensório-motoras, dessa forma a sua aprendizagem se dá inicialmente através dos seus próprios sons (choro, grito, risada), sons de objetos e da natureza, o que possibilita descobrir que ela faz parte de um mundo cheio de vibrações sonoras (BRITO, 2003, p. 35).

A música é uma forma de arte que combina sons e silêncio, numa sequência simultânea ou em sequências sucessivas e simultâneas que se desenvolvem ao longo do tempo e com maior ou menor frequência, é uma presença constante na vida do ser humano.

Segundo Faria (2001), ainda tratando sobre a música, podemos dizer que a mesma passa uma mensagem, demonstra emoção, sentimentos, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as, trazendo lucidez à consciência.

Trabalhamos Atividades de Vida Diárias (AVDs), as atividades rotineiras, ou seja, que são realizadas diariamente com funções de autocuidado, higiene pessoal e beleza. São elas: lavar as mãos; escovar os dentes; usar o banheiro; alimentar-se; tomar banho; vestir-se; utilização de eletrodomésticos; etc.

O TEA apresenta muita dificuldade na aprendizagem das atividades de vida diária, ficando alguns alunos dependentes de um adulto por mais tempo do que uma criança com desenvolvimento típico. Segundo Catânia (1999), essa se dá devido às diferentes dificuldades na área da linguagem e das habilidades sociais. Ainda afirma que

[...] uma criança que não aprendeu a habilidade social de imitar não inicia as atividades rotineiras espontaneamente, imitando os adultos como as crianças com desenvolvimento típico fazem com tanta naturalidade. Da mesma forma, uma criança que não desenvolveu a linguagem receptiva (compreender o que os outros dizem) não segue as instruções verbais dadas pelos adultos na execução das atividades rotineiras (CATÂNIA, 1999, p. 142).

É pela ausência destas habilidades sociais e verbais e pela ausência desta motivação natural por imitar e seguir a instrução de outras pessoas, que o ensino de atividades de vida diária é tão importante e merece estratégias cuidadosas e planejadas.

A participação da família junto à escola também contribui para definir o sucesso ou fracasso do processo pedagógico. A forma como a família lida com a excessiva demanda de cuidados inerente a presença de uma pessoa com autismo em seu seio, pode favorecer, ou ao contrário, inibir seu acometimento. O que tem se mostrado importante como agente mediador nessa relação entre a demanda e seu cumprimento é o apoio que a família recebe, ou não, do meio social. Quando o apoio está definitivamente presente, o grupo familiar pode delegar funções entre seus membros e evitar que a sobrecarga recaia única e exclusivamente sobre a mãe, o pai ou um irmão.

Segundo Bosa & Baptista (2002, p. 37), “[...] conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo”. É poder deslocar o olhar de nossas concepções e rigidez, e pensar em outras possibilidades de permitir ao outro ser. Ainda para os mesmos autores, atender alunos com TEA “[...] é percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância”. (BOSA; BAPTISTA, 2002, p. 37).

Concluimos esse texto acreditando na perspectiva de trabalho em parcerias, entre alunos, professores, instituição e famílias para a construção de uma prática pedagógica que provoca reflexão, que propõe alternativas, testa, erra, que acerta e que segue adiante subindo e descendo, que dá sua contribuição e um olhar diferenciado a esses sujeitos.

Referências

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C.R. (Org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. MEC. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARON-COHEN S; TAGER-FLUSBERG H; COHEN DJ. **Understanding other minds**: perspectives from autismo and developmental cognitive neuroscience. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BOSA, C.; BAPTISTA, C. R. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem**: Comportamento, Linguagem e Cognição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CAVACO. A.N. **O Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Educador de Infância e suas implicações junto da Criança Autista**. Dissertação de Educação, Especialização em Necessidades Educativas Especiais, Faro. 2005

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense CTESOP/CAEDRHS.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, E. C. dos; CAIXETA, J. E. **Autismo**: mediações em tempo de inclusão. Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Maringá, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKY, L. S. Estúdio “Del desarrollo de los conceptos científicos em La edad infantil”. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

WHITMAN, Tomas L. **O desenvolvimento do Autismo-Social, Cognitivo, Lingüístico, Sensório-motor e Perspectivas Biológicas**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2015.

RECICLANDO ESTEREÓTIPOS, RESSIGNIFICANDO VIDAS

Fabíola Borowsky
Janete Muller

Introdução

O presente texto visa apresentar práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em uma turma de terceiro ciclo.

O grupo é composto por sete alunos, seis rapazes e uma moça. As idades variam entre 16 e 21 anos. Quatro deles possuem linguagem verbal e três comunicam-se através de gestos e sílabas. Um aluno é alfabetizado e dois estão em processo de alfabetização.

O grupo realiza atividades coletivas, porém três alunos necessitam atendimento individualizado. Um sistematicamente e dois esporadicamente.

As propostas pedagógicas da turma estão organizadas em três eixos: Práticas de rotina e vida diária; Práticas de sala de aula; Práticas sociais e que utilizam diferentes espaços da Escola como recurso de aprendizagem.

A convergência dos três eixos descritos acima busca reciclar as ações cotidianas, muitas vezes estereotipadas e automatizadas, criando um ambiente pedagógico que circula entre as relações interpessoais, a individualidade e as relações interpessoais novamente.

Desta forma, através de uma relação de troca, que só pode acontecer no coletivo, ressignificam-se as vivências e as aprendizagens a fim de cumprir um importante papel na adequação e autonomia do indivíduo.

Fundamentamos nossa prática na concepção Vigostskiana do desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico, segundo a qual, é na troca com o outro que o sujeito se constitui como tal e constrói conhecimentos (VYGOTSKI, 2007).

Entendemos os Transtornos do Espectro Autista dentro da concepção estabelecida por Grandin & Panek (2015) em seus estudos. Segundo os pesquisadores, anatomicamente o cérebro de um autista é normal, ou seja, não é um cérebro lesado. O que ocorre com um autista são conexões diferenciadas entre as áreas cerebrais ou um funcionamento cerebral particular. Isto pode significar conexões reduzidas, diferentes ou exageradas (GRANDIN; PANEK, 2015).

Portanto, concordamos com Grandin & Panek (2015, p. 191) quando afirmam que “(...) mas para realmente preparar crianças

para participar no curso da vida, é preciso fazer mais do que ajustar suas deficiências. É preciso encontrar formas de explorar os pontos fortes delas”.

Reciclar estereótipos é um fio condutor de nosso trabalho, visto que para muitas das pessoas com TEA, as suas manias e comportamentos repetitivos remetem às pessoas do entorno os verem somente por estas características. Isso limita as possibilidades de investimento no potencial das pessoas com transtornos ou, em casos mais severos, dificulta o contato do professor com o aluno, visto que o mesmo se fecha em seus rituais.

Assim, nosso trabalho busca romper ou reciclar tais estereótipos. Segundo Grandin & Panek, os estereótipos ou rótulos permitem saber como é o comportamento visto de fora e não como a experiência é percebida de dentro, em sua particularidade.

Todos somos indivíduos, todos temos uma série de hábitos, capacidades, preferências, limitações. O que seria um cérebro completamente normal? Um cérebro médio em todos os sentidos, com o número médio de conexões neuronais, o tamanho médio da amígdala e do cérebro, o comprimento médio do corpo caloso? Provavelmente ele seria muito chato. As diferenças nos tornam indivíduos – a distância da norma, as variações do cérebro (GRANDIN; PANEK, 2015, p. 113).

Conforme os autores, esse tipo de pensamento (através de rotulações) pode causar muitos danos. Para algumas pessoas, o rótulo pode se tornar o que as define. Pode facilmente levar ao que Temple Grandin denomina de uma mentalidade deficiente. Quando alguém recebe um diagnóstico, a sua vida pode começar a girar em torno do que ela *não* pode fazer, e não do que ela *pode* fazer, ou pelo menos do que ela pode tentar melhorar.

É necessário entender a diferença entre o que o comportamento *parece* visto de fora e como ele é *sentido* por dentro, pois o autismo não é um diagnóstico de “tamanho único” (GRANDIN; PANEK, 2015).

Reciclando esses rótulos a que socialmente estão sujeitos a maioria de nossos alunos, acabamos por ressignificar aspectos da vida de cada um deles para além do espaço escolar.

Buscamos tirá-los da condição de assistidos e marginalizados, de patologia da sociedade *sã* que precisa ajustá-los a ela, para

fazer a sua inserção crítica na realidade. Negamos o homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo para dar lugar ao homem inserido criticamente nessa realidade e que possa transformar a sua existência (FREIRE, 2005).

Além disso, atuando em escola pública, consideramos que temos o compromisso social com os alunos aqui atendidos de proporcionar a eles situações em que possam enfrentar a realidade que os exclui.

Se quisermos realmente ressignificar a vida, precisamos ir além do olhar de fora, precisamos mergulhar no dentro e trazer o todo que diferencia, buscar o melhor que há e com ele recriar o velho, romper o óbvio, ultrapassar a fronteira do rótulo. Só assim podemos recuperar no indivíduo o potencial que os estereótipos, os limites, as diferenças e as práticas de um sistema habituado a padrões se esmera em manter sigilosamente adormecido.

Ora, parece pretensão falarmos em ressignificar vidas, como se tivéssemos este poder e não o temos. Mas somos professores, agentes de transformação, e temos o compromisso e a capacidade de instrumentalizar estes indivíduos para que eles próprios encontrem-se dentro de si e façam emergir o “possível” que anseia por romper o “provável”.

Práticas de rotina e vida diária

O primeiro eixo de nosso trabalho com este grupo envolve práticas pedagógicas de rotina e vida diária. São atividades de autocuidado, higiene, orientação quanto à sexualidade, alimentação, deslocamentos, autonomia e adequação em espaços coletivos.

Este trabalho faz-se necessário devido à idade do grupo que, embora sejam adolescentes, ainda precisam desenvolver independência em ações cotidianas, conforme objetivo do Ciclo, o qual:

Destina-se aos alunos na faixa etária de 15 a 21 anos. Considera os objetivos dos ciclos anteriores, podendo se caracterizar por um período de independização, de aprofundamento de conhecimentos específicos, de habilidades e interesses, de questões voltadas ao mundo do trabalho, com vistas à saída do educando da escola, observando-se as questões subjetivas da adolescência (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, 2011, p. 8).

Consideramos fundamental trabalhar com estes alunos habilidades que poderão ser levadas para espaços fora da Escola e para a vida futura dos mesmos.

As intervenções são realizadas pelas professoras através de orientação verbal e/ou exemplos concretos em atos como: escovação de dentes, uso do banheiro, servir-se sozinho nas refeições que realizam na escola, usar os talheres, direcionar necessidades sexuais para espaços e momentos adequados, respeitar o corpo do outro, pentear os cabelos, vestir-se sozinho, limpar a boca após a refeição, lavar as mãos antes da refeição utilizando sabonete e papel toalha de maneira independente, sem exageros, por exemplo.

É importante dizer aqui, que o óbvio nem sempre o é, que aprendizados específicos inerentes a ações rotineiras e cotidianas, que entre a maioria das pessoas se dão, habitualmente, através apenas da observação, aqui requerem intervenções diretas. Aprendizagens talvez entendidas como “banais” são para nossos alunos, alicerces da autonomia.

Por isso, buscamos independizá-los. Queremos que nosso aluno se torne tanto mais autônomo quanto puder.

Práticas de sala de aula

Nas atividades de sala de aula, nossa tarde inicia com um momento de escuta e organização da rotina. Isso se dá devido a uma demanda de alguns alunos em relatar acontecimentos familiares, ou de fora da escola, para após se tranquilizarem e poderem realizar as atividades escolares. O comprometimento emocional de alguns alunos implica em um envolvimento grande com fatos que não são do ambiente escolar, mas que são trazidos para o mesmo e acabam impedindo a realização de tarefas, sem que antes tenha sido conversado tal assunto.

As atividades da semana envolvem registro coletivo e apreciação de fotografias do grupo através do “Livrão”. Este consiste em um *portfólio* com registros dos principais acontecimentos da turma. Visa desenvolver a alfabetização, a possibilidade de recontar a história do grupo no ano e a suportabilidade com o grupo. Esta suportabilidade com o trabalho em grupo, muitas vezes é pequena, devido a necessidade de receber atenção exclusiva das professoras, ou dificuldade em permitir intervenções em suas produções.

São trabalhados também os interesses específicos de cada aluno, como: leitura, escrita, desenho, listas de palavras, pinturas, uso de figuras, fotografias, produção de cartões, escrita no quadro do

planejamento¹ da tarde, ou da semana, e tarefas de auxiliar de sala.

Os registros ocorrem de maneira individual e coletiva. Os individuais podem ser realizados pelo próprio aluno ou utilizando outros mediadores (pessoas, imagens, recursos tecnológicos, etc).

O processo de mediação é o que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens. É através dele que os indivíduos adquirem as Funções Psicológicas Superiores. A atividade mediada e o uso de instrumentos modificam todas as operações psicológicas e amplia a forma como novas funções psicológicas podem operar (VYGOTSKI, 2007).

Por isso, é fundamental a responsabilidade dos educadores no ambiente escolar ao desenvolver a aprendizagem através da mediação. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, os elevando a outro patamar.

Há também momentos de jogos pedagógicos de mesa, da preferência do grupo, como: memória, quebra-cabeça, lince, encaixe figura e letra e/ou palavra, entre outros. Em alguns momentos, é realizada audição de músicas na sala de aula, solicitadas por alguns alunos.

De acordo com o calendário de atividades culturais da Escola, há o envolvimento do grupo através de produções para os eventos (organização de festas, decoração, aniversários e datas culturais comemorativas). Estas situações permitem a ligação entre o trabalho da Escola e o contexto social ao qual os jovens pertencem e estabelecem relações.

Este trabalho ocorre desde que a Escola foi fundada. Segundo Dubois,

Buscávamos uma escola que não fosse fechada em si mesma, em seus limites, mas que pudesse interagir com a sociedade de maneira ampla e irrestrita, que tivesse espaço para os inúmeros questionamentos da educação, presentes a todo instante, no fazer pedagógico mais cotidiano (DUBOIS, 2003, p. 17).

Assim, o grupo estabelece relações com toda a comunidade escolar e não se limita a interagir apenas entre si.

1 Ao planejamento, nos referimos aqui, às atividades que os alunos terão naquele dia ou semana, como: aulas especializadas, projetos, eventos ou passeios. Costumamos organizar este quadro de horários com o grupo. Modificações na rotina, como cancelamento de atividades, também são previstas com os educandos, pois muitos necessitam saber anteriormente o que vai acontecer para que não se desorganizem.

Práticas sociais e que utilizam diferentes espaços da Escola como recurso de aprendizagem

No terceiro eixo de trabalho, utilizamos os espaços de assembleia², laboratório de informática, oficina de culinária e sala de cinema como recursos pedagógicos diferenciados de aprendizagem.

A assembleia de alunos é realizada uma vez na semana em conjunto com as demais turmas do turno da tarde. Todos são desafiados a aprender a ouvir, esperar a sua vez de contar as novidades e permanecer no espaço conforme as regras de convívio no grupo.

O laboratório de informática, frequentado duas vezes na semana, é utilizado para jogos on-line, audição de músicas, pesquisas na Internet e digitação. É um ambiente que todos os alunos se interessam e aproveitam bastante. Alunos com dificuldades no controle motor têm neste recurso um forte aliado pedagógico, pois o teclado apresenta-se como um facilitador para a grafia das palavras.

A oficina de culinária ocorre uma vez na semana e é um espaço onde é possível desenvolver hábitos de higiene, trabalho em equipe, aprender a esperar a degustação do alimento, realizar o registro gráfico da receita e o planejamento da mesma. Ou seja, é uma atividade com início, meio e fim e na qual os alunos participam com sugestões de cardápio e com contribuição de ingredientes.

A sala de cinema é utilizada eventualmente para assistir filmes, combinados previamente com os alunos, pois os mesmos têm maior interesse por clipes musicais. Também é usada para atividades que propiciem a tranquilização do grupo.

Este eixo de trabalho também engloba práticas socioculturais enquanto elemento pedagógico. Essas práticas incluem participação em eventos dentro da escola, atividades culturais internas, passeios, festas de aniversário, etc. O foco de nossa intervenção se dá na interação social e adequação.

2 A assembleia é um espaço que oportuniza a estruturação da identidade do aluno através da sua expressão. É coordenada por um aluno, auxiliado por um professor. A assembleia de alunos é uma atividade coletiva que vem acontecendo desde a criação da escola. Participam alunos do turno, em condições de permanecer na atividade, acompanhados dos professores e monitores. É realizada semanalmente no turno da tarde, logo após a entrada na escola. Os alunos fazem a sua inscrição, esperam a sua vez de falar, escutam os colegas e expressam suas ideias, adequando-se ao tempo destinado a cada um em função do número de inscritos. A construção de regras de convivência e a organização do pensamento são objetivos desta atividade que oportuniza aos alunos a expressão de vivências, sentimentos, desejos, incômodos etc...; O registro é feito através de ata, que, após lida, é assinada pelos presentes (EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES, p. 44).

Consideramos adequação enquanto capacidade de transitar entre o social e o individual, independente das características que o tornam um ser único e particular. Ser adequado assim, não significa se moldar a padrões pré-definidos pela sociedade, mas ser capaz de circular entre o real e o possível.

Considerações Finais

A construção de conhecimento única e singular de cada indivíduo passa pelo respeito as suas particularidades, por suas experiências e necessidades individuais, relações com o grupo e suas vivências coletivas. Desta forma, a escola deve se apresentar como um espaço onde é possível circular entre o individual e o coletivo, estabelecendo as relações necessárias para que as aquisições de conhecimento aconteçam e as aprendizagens se efetivem.

Acreditamos na superação do indivíduo e buscamos auxiliar nosso aluno a desenvolver e aprimorar suas potencialidades visando a melhoria da sua qualidade de vida.

É neste contexto de busca pela superação que está pautada a nossa proposta de trabalho com turmas do terceiro ciclo. A intervenção pedagógica se dá em todos os ambientes escolares que possam levar o indivíduo a experimentar o real, através do lúdico ou do concreto, articulando ações coletivas às individuais, contextualizando o imaginário, reciclando estereótipos, ressignificando histórias.

Desta forma, buscamos abrir as portas do desenvolvimento, gerar conhecimento, promover autonomia e construir alternativas para resolver problemas e superar dificuldades.

Referências

DUBOIS, Rejane. Um espaço de vida e aprendizagens. In: CHARCZUK, M. S. B.; FOLBERG, M. N. (Org.). **Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Regimento Escolar**: Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Prof. Luiz Francisco Lucena Borges - I, II e III Ciclos, EP e PI. Porto Alegre, 2011. (Documento não publicado).

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Projeto Político Pedagógico**. 2011. (Documento não publicado).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

Fabíola Borowsky
Janete Muller

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Parte VI

*Com meu corpo aprendo tudo aquilo que não
sou capaz de dizer ou fazer com palavras ou
explicar em números; com meu corpo encontro o teu corpo e nesse momento já não é tão
assustador ser tocado; movimentando meu
corpo, vou aprendendo como me movimentar
no mundo e permitindo que meu corpo me
sustente na aventura das descobertas.*

*A música é minha voz, a música é um ponto
de partida, um padrão que me permite sentir,
e com ela e através dela, posso me comunicar;
posso mostrar o que sinto, o que ouço,
que te escuto e que quero que tu me escutes.*

*A música traduz o meu silêncio, sem que eu
sofra para explicar o que sinto.*

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA FORMA DE SOCIALIZAÇÃO DO TEA ATRAVÉS DA HORTA ESCOLAR

Bárbara Rech Peixoto
Juliana Mazzanti Kraetzig

Pretendemos aqui descrever o trabalho desenvolvido no Projeto de Educação Ambiental na EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges a partir do ano de 2012 até 2015. A escola possui o Projeto de Educação Ambiental com uma carga horária de 10 horas semanais com duas professoras referências, sempre sendo acompanhadas por uma monitora.

A Lei 9795/99 que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental afirma em seu artigo 1º que:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Buscamos realizar um trabalho que procura envolver toda a comunidade escolar, principalmente os alunos do II e III ciclos do turno da tarde que são atendidos uma vez na semana. Com estes o enfoque principal é a horta da escola, a qual possibilita integrar diversos conhecimentos, tendo uma aprendizagem contextualizada e significativa, permitindo atividades concretas e vivências práticas com o ambiente. Pensamos atividades que valorizam as potencialidades de cada aluno e que também desafiam os mesmos a adquirir novos aprendizados. O tempo e o ritmo de todos sempre são respeitados, uma vez que cada um possui as suas especificidades e interesses individuais.

Na lei 9795/1999 o artigo segundo afirma que:

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

É importante pontuar que alguns alunos têm como objetivo primordial neste atendimento poder, minimamente, aproveitar o convívio com o grupo, o espaço verde da escola, de forma prazerosa e tranquila. Então muitas vezes parece que o aluno está apenas descansando, mas o objetivo é mantê-lo junto ao grupo, escutando e observando o trabalho realizado.

O trabalho mais expressivo do Projeto Ambiental é a manutenção da Horta Escolar. Uma das vantagens de se trabalhar com horta escolar é que ela proporciona transformação do espaço físico em um espaço verde, o que torna o ambiente escolar mais agradável e salutar (IARED et al., 2011).

A horta escolar agrega ainda o trabalho com o respeito a todos os seres vivos e torna-se um laboratório vivo para o exercício diário deste valor maior, o valor da vida. Neste espaço os ciclos vitais da natureza são vivenciados através de uma forte ligação entre vários elementos e da interdependência dos mesmos. E quando todos os componentes professores, alunos e familiares são envolvidos na manutenção e uso da horta escolar ela torna-se, como é a nossa do Lucena Borges, um espaço de socialização e de trocas. *A horta estreita relações sociais a partir da promoção do trabalho coletivo e cooperação entre membros da comunidade escolar* (MORGADO, 2006; CRIBB, 2010; IARED et al., 2011).

Os alunos já estão ambientados com o Projeto Ambiental e com a horta escolar, pois ambos já existem desde anos anteriores sob responsabilidade de outros professores de referência. Também consideramos importante ressaltar a parceria do voluntário Sr. Airo, avô de um ex-aluno, que continua sendo fundamental para a realização de algumas tarefas que os alunos não conseguem realizar por demandarem muita força braçal.

Durante estes anos, fomos percebendo as dificuldades dos alunos na horta quanto à mobilidade e a partir disso procuramos adequar os canteiros, aumentando o espaço de circulação entre os mesmos. Outra mudança foi separar as plantas por semelhança, buscando facilitar sua identificação, como, por exemplo, ter canteiros apenas para chás, temperos, verduras e legumes, etc. bem como plantar alimentos consumidos pelos alunos no seu cotidiano.

Dentro desta linha de trabalho os alunos foram estimulados a ter cuidado e responsabilidade no espaço da horta, com relação ao que foi plantado. Puderam limpar os canteiros, plantar mudas e sementes, regar e colher os alimentos quando estavam prontos para serem consumidos. Também foram incentivados a usar adequada-

mente as várias ferramentas necessárias para o trabalho como pazinhas, enxada e rastel.

Sempre que possível, os alunos degustaram os alimentos semeados, cultivados e colhidos na própria horta, no espaço da culinária ou nas refeições feitas na escola, estimulando uma alimentação saudável. Segundo Capra (2003, apud, ARENHALDT):

Plantar uma horta e usá-la como recurso para o preparo de refeições na escola é um projeto perfeito para experimentar o pensamento sistêmico e os princípios da ecologia em ação. A horta restabelece a conexão das crianças com os fundamentos da alimentação – na verdade, com os próprios fundamentos da vida – ao mesmo tempo em que integra e torna mais interessantes praticamente todas as atividades que acontecem na escola (ARENHALDT, 2012, p. 4).

As atividades na horta demandam também trabalhar com as questões de tolerância dos alunos, pois nem sempre o clima contribui para que a produção seja satisfatória e suficiente para o consumo. Muitas vezes também, após o período de aula, mediante prévia combinação com todos, os alunos levam produtos para partilhar com a família em casa, como chás, temperos, verduras, frutas e legumes. Da mesma forma, as famílias frequentam a horta e podem colher o que desejam, entendendo que fazem parte do espaço, mas sempre mantendo um olhar para o pedagógico, ou seja, a horta precisa ficar abastecida minimamente de produtos para o trabalho com os alunos. Sendo assim, não se pode colher tudo de forma indiscriminada e sem uma prévia combinação com as professoras.

Nos anos anteriores era realizada uma Feira Ecológica com os produtos cultivados na horta e esta prática teve continuidade, envolvendo os alunos em todo processo e contando com a participação da comunidade escolar na apreciação da mesma. A Feira Ecológica acontece no saguão de entrada da escola pelo menos uma vez por ano. Para esta atividade são confeccionadas embalagens, etiquetas de identificação do produto, preparo de mudas, decoração de garrafas para acondicionar as mudas.

Mesmo a feira ocorrendo em um só dia, nos dois turnos, o trabalho de preparação para a mesma é intenso, longo, pedagógico, demandando orientação individual dos alunos e escolha das tarefas mais adequadas para cada um e é, sem sombra de dúvida, um exercício de espera, pois as mudas precisam crescer para serem colhidas.

Este movimento auxilia os alunos no desenvolvimento da noção de tempo, pois vão acompanhando o crescimento das mudas e as alterações que acontecem com as mesmas.

Há um contato prévio com as famílias, como uma sondagem, para saber do que as mesmas têm interesse em adquirir. Pensando nisso e nas possibilidades de plantio na época, se organiza a Feira Ecológica.

A horta está localizada na parte baixa do terreno da escola oferecendo assim, dificuldade para alguns alunos chegarem até a mesma, pois o percurso é íngreme, com muitos obstáculos (raízes, desníveis, etc.) impossibilitando a plena participação de duas turmas que tinham alunas cadeirantes. Dessa forma, não foi possível colocarmos em prática todos os objetivos propostos para as referidas turmas, pois quando as alunas estavam presentes oferecíamos propostas nas quais as mesmas pudessem participar, mantendo o atendimento muito mais focado no cuidado com o jardim, e com pequenas plantas que o Projeto cuida na entrada da escola.

Para o aproveitamento total do espaço da horta escolar muitas modificações foram pensadas, inclusive de acessibilidade. Já foi organizado um projeto e colhidos os orçamentos para a construção de uma rampa de acesso à mesma, com um caminho acimentado, e com corrimão em um dos lados, facilitando o acesso e a circulação dos alunos cadeirantes e daqueles que apresentam dificuldade motora. Projeto este que se encontra tramitando na Secretária de Educação. Foram adquiridos também, com verba federal do PDDE/Sustentável, mesas e bancos ecologicamente sustentáveis feitos de madeira plástica, que são utilizados não apenas nas aulas do Projeto Ambiental, mas por qualquer dupla de professores e sua turma, professores das especializadas ou familiares.

Além do espaço da horta, também desenvolvemos atividades no jardim cuidando da aparência da escola, deixando-a mais bonita com o plantio de flores, folhagens e demais cuidados necessários, como rega, limpeza, poda das ornamentais e o recolhimento de lixo, incentivando a correta separação do mesmo. Segundo Gadotti, há todo um trabalho também vivencial e pedagógico ao cuidar das plantas. Em suas próprias palavras:

Um pequeno jardim, uma horta, um pedaço de terra, é um microcosmos de todo o mundo natural. Nele encontramos formas de vida, recursos de vida, processos de vida. A partir dele podemos reconceitualizar nosso currículo escolar. Ao

*Educação Ambiental:
uma forma de socialização do TEA através da horta escolar*

construí-lo e cultivá-lo podemos aprender muitas coisas. As crianças o encaram como fonte de tantos mistérios! Ele nos ensina os valores da emocionalidade com a Terra: a vida, a morte, a sobrevivência, os valores da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação, da renovação (GADOTTI, 2003, p. 62).

Também trabalhamos com o reaproveitamento de outros materiais, tais como: pneus para o plantio de flores, garrafas Pet para o plantio de mudas, dentre outros.

Entendemos que a Horta Escolar pode ser um instrumento disparador e promotor de vivências e transformações múltiplas entre os sujeitos envolvidos e o ambiente do seu entorno, bem como permitir a abordagem de diferentes novas formas de agir com o aluno com TEA, de maneira significativa e contextualizada, na perspectiva da integração das diversas áreas do conhecimento e da tentativa de uma cultura da sustentabilidade (ARENHALDT, 2012).

O projeto de Educação Ambiental, não se destina somente aos alunos ou familiares. Pensa constantemente na formação dos profissionais, buscando parcerias que possam auxiliar na qualidade do viver na escola, levando em conta questões como reaproveitamento do lixo seco, forma correta de separação do lixo do seco e de resíduos orgânicos. Oferecemos, em parceria com o DMLU, uma formação, com vivência prática sobre o cuidado com lixo em geral, novas legislações sobre o descarte do lixo e como acontece todo o processo especificadamente na cidade de Porto Alegre.

O projeto cuida ainda, de manter a comunidade escolar informada sobre as questões abordadas anteriormente, construindo placas de informação, e identificação para serem colocadas nas lixeiras espalhadas nos diferentes setores da escola.

Percebemos ao longo desses anos que alguns resultados foram alcançados, como: uma escola mais verde, mais florida e mais limpa; uma maior educação e preocupação com a correta separação do lixo; uma comunidade escolar mais sensibilizada com relação aos cuidados com o ambiente; professores começaram a valorizar mais a horta da escola como ambiente de diferentes possibilidades de aprendizagem e principalmente, a adesão de um maior número de turmas nos diferentes ciclos trabalhando com a Educação Ambiental, vinculados a uma proposta pedagógica.

Outro ponto importante a destacar é o quanto o espaço verde, amplo, coopera para a organização do nosso alunado. Muitas vezes,

esse contato com a terra, com a planta, o sentar entre as árvores, o regar as plantas, vai oferecendo uma calma, vai trazendo uma tranquilidade e vai possibilitando que o aluno possa permanecer mais tempo com o grupo ou até mesmo mais tempo no espaço escolar. O projeto de Educação Ambiental é outra ferramenta importante no cotidiano escolar do aluno com TEA para socialização, para ampliar a suportabilidade ao outro e ao tempo, para aceitar interferência e auxílio do professor, o toque para auxílio no plantio. Para alunos com aspectos importantes de não querer se sujar de forma alguma com tinta, argila, giz de cera, o trabalho na horta, regando com água, é um início de atividade dirigida, pois a água limpa, e torna suportável permanecer na atividade.

São tantas as interfaces importantes do Projeto com o desenvolvimento dos alunos que justifica a manutenção do mesmo ano a ano. Claro que com novos objetivos e novos desafios, para os alunos e também para nós professores, que a cada ano buscamos novas formações, novas parcerias, novas possibilidades de trabalho para cada aluno que recebemos.

Percebemos então, para 2016, a necessidade de ampliação da proposta também para as turmas da manhã, que atendem alunos de 1º e 2º Ciclos. Nesta modalidade duas outras professoras se agregaram ao projeto para atuar neste turno e começar a educação ambiental para os alunos pequenos, favorecendo a sensibilização da temática e o contato com a natureza.

Referências

ARENHALDT, Rafael. **Horta Escolar:** Uma estratégia pedagógica de “ecoalfabetização” nos anos iniciais do ensino fundamental. Projeto apresentado ao Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BRASIL, 1999. **Lei 9795 de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acessado em 28/12/2015.

CRIBB, S. L. S. P. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, 3(1): 42-60. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

*Educação Ambiental:
uma forma de socialização do TEA através da horta escolar*

IARED, V. G.; THIEMANN, F. T.; OLIVEIRA, H. T.; DI TULLIO, A.; FRANCO, G. M. M. Hortas escolares: desafios e potencialidades de uma atividade de educação. **Educação Ambiental em Ação**. 2011. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1014> . Acessado em 28/12/2015.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar:** experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis. *Relatório de conclusão de graduação*, Curso de Agronomia - Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/118768/230911.pdf?sequence=1>. Acessado em 06/10/2015.

UM POUCO DA TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA DA EMEEF PROF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES: EM FOCO ASSEMBLEIA DE ALUNOS

Estela Maris de Almeida Pedroso
Sílvia Leite Rios

O trabalho apresentado traz a evolução de uma proposta pedagógica que se denomina assembleia de alunos que tem um percurso ao longo dos 25 anos da EMEEF Prof Luiz Francisco Lucena Borges. Tem por objetivo refletir sobre sua trajetória e reconhecimento, voltada para um público singular que apresenta em suas estruturas mentais psicose e autismo. Estes necessitam expressar-se e deixar sua marca oportunizando o seu processo evolutivo através das suas falas e escutas. Desta forma, contribui-se na formação de cidadãos favorecendo sua socialização através de um espaço democrático, no qual se elege e constrói regras para uma melhor convivência. O coletivo é construído do individual, com direitos respeitados pelas suas dificuldades, especificidades e singularidades.

A escola, para se organizar e ter mais qualidade na inclusão dos alunos, torna-se consciente de uma nova modalidade pedagógica devendo ser ofertado de forma diferenciada do ensino curricular, livre de estruturas já utilizadas por diversos segmentos escolares ou que ainda persistem em oferecê-las, mostrando-se incapaz de atender este público de psicóticos e autistas.

Dubois deixa expresso que a escola deve se constituir de forma diferenciada como em seu registro denominado: “Um espaço de vida e de aprendizagens”: Ela afirma que:

[...] em tempos e espaços diferentes das propostas tradicionais de ensino. [...] Optamos pelo trabalho por grupo de atividades as quais os alunos poderiam escolher de acordo com seu desejo, afinidade, curiosidade, etc. Cada grupo de atividades era coordenado por duas professoras responsáveis pelo grupo de alunos que naquele dia fizessem aquela opção (DUBOIS, 2008, p. 18).

As atividades organizadas foram canalizadas em projetos, assembleias e oficinas que permeiam e permanecem até hoje, todavia com as devidas alterações que foram necessárias para aprimorar o desempenho das mesmas.

Há projetos como o PTE (Programa de Trabalho Educativo) que é oferecido aos jovens do terceiro ciclo, oficinas que favorecem as necessidades e interesses de alunos tais como oficina da beleza, sensações, movimento, artes, capoeira. Nestas oficinas os alunos são acolhidos pelos professores após serem observados e intermediados no momento da sua inscrição em uma oficina. Ao aluno que apresenta diversos interesses e que não fica explícito qual oficina lhe seria mais proveitosa, é apresentada a possibilidade de vivenciar momentos em cada uma, podendo então optar por aquela que lhe é mais conveniente.

A assembleia, criada em 1992, foi pensada a partir da necessidade de conhecer os alunos. Assim lhe é possibilitado a garantia de sua expressão, espaço de escuta e fala. No início, as assembleias aconteciam diariamente com o objetivo do aluno poder escolher a oficina que gostaria de realizar naquele dia. Era oferecida nos dois turnos e todos participavam, crianças e adolescentes.

Com o passar do tempo, as professoras perceberam as dificuldades deste formato visto que as crianças ficavam mais inquietas, porque ainda não haviam construído o hábito de ficar neste coletivo. Portanto, houve a necessidade de se repensar a assembleia para que correspondesse à sua finalidade que era de poder partilhar escolhas e vivências, garantindo o exercício da socialização de todos para todos.

Optou-se então, por realizar as assembleias semanalmente, às sextas-feiras, com a duração de uma hora. Todos os alunos do turno eram reunidos em uma sala, geralmente uns de frente para os outros, formando um círculo. Um professor e um aluno (escolhido por desejo ou sorteio, caso dois ou mais demonstrassem interesse), coordenavam as atividades, listando o nome dos interessados em um quadro visível para todos.

As inscrições se davam por ordem de interesse, com os alunos levantando o braço para representar seu desejo por falar e as falas seguiam a mesma ordem, sendo cada aluno chamado pelos coordenadores que controlavam o tempo de fala. Inicialmente outro aluno redigia a ata, que seria lida ao final da atividade e, assinada por todos, mas, com o passar do tempo, o registro passou a ser feito por um professor, por falta de quem realizasse a escrita acompanhando as falas e também para agilizar todo o processo e acompanhar a fala de todos.



Muitos alunos deixavam expresso suas falas, outros, para falar, precisavam de muito estímulo pelas professoras em seus relatos, havia os que não falavam, mas manifestavam movimentos e expressões com e sem intenção e, por fim, outros que não reagiam, aparentemente. Entretanto todas as professoras sabiam da necessidade deste momento na construção psíquica destes sujeitos, pois esta vivência proporcionaria o seu desenvolvimento como um todo.

De acordo com Figueiredo, Vygotsky afirma que

[...] a descoberta da função simbólica da linguagem não se faz de forma repentina, mas por um longo e complexo processo de transformações e trocas funcionais. Segundo ele, a utilização do código linguístico é precedida de um período de aprendizagem durante o qual a criança adquire progressivamente a estrutura do código. Inicialmente a criança percebe a palavra como uma propriedade do objeto, posteriormente ela descobre a sua função enquanto código. Isso implica um processo de descoberta da função simbólica da linguagem, que permite à criança descobrir o pensamento enquanto meio de expressão social. Esse processo se opera essencialmente em função da utilização contínua das palavras em práticas de linguagens socialmente mediadas. A aquisição da linguagem é, portanto, o ponto de partida de todas as aprendizagens humanas, inclusive para a aquisição da linguagem escrita (FIGUEIREDO, 2012, p. 32).

Para favorecer e evocar o pensamento, durante a fala dos alunos, as professoras faziam perguntas para melhor entendimento do

que estava sendo contado para que pudessem compreender a intenção desta fala. Muitas vezes tinha que se retirar alguns alunos, pois não havia uma suportabilidade e, às vezes, era necessário encerrar a assembleia devido a desorganização de outros.



Com o passar do tempo, a assembleia passou a acontecer nas segundas-feiras, com duração de 45 minutos. A mudança para este dia da semana permanece até hoje. Os alunos chegam com mais novidades de suas casas, aumentando assim, a variedade de assuntos, relatos particulares que muitas vezes provocam um espelhamento, que é uma identificação com relação ao que fazem fora do espaço escolar.

Vale salientar os papéis educativo e psicoterapêutico que esta proposta pedagógica permite ao aluno, bem como a possibilidade de praticar sua cidadania, sendo-lhe permitido um espaço de ser, escutar e ser escutado pelo outro, de convívio e reflexão, momento de protagonismo que fica registrado e assinado por todos, selando uma autoria. Ao se expor e ser questionado, o pensamento vai se construindo e constituindo-se:

Digo que o pensamento é um sentido mágico porque ele tem o poder de chamar à existência coisas que não existem e de tratar as coisas que existem como se não existissem. E é dele que surge a grandeza dos seres humanos. O pensamento nos dá asas, ele nos transforma em pássaros (ALVES, 2013, p. 91).

Neste exercício, observa-se um aumento de confiança e aqueles que anteriormente ficavam mais calados, passam a se expressar, trazendo relatos de suas vivências, comunicados, convites e muitas vezes, queixas de um colega ou situação familiar, fazendo um desafo e até resolvendo algumas questões.

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine Qua” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (FREIRE, 1996, p. 116).

No decorrer dos anos, percebemos que aqueles que tinham muita dificuldade para se fazer entender pelo grupo ou os que não utilizavam a expressão verbal, podiam ser “auxiliados” pelos familiares. Os professores, após reuniões com os responsáveis, passaram a solicitar um resumo das vivências, enviando todas as segundas-feiras, um resumo escrito do final de semana do aluno, fatos marcantes, novidades, ferramenta vista como necessária para dar possibilidades de expressão a um número maior de alunos.

Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos, está aprendendo liberdade, não fica violento. Fica alegre, vendo as asas crescerem (ALVES, 2013, p. 95-96).

Com a introdução desta atividade foi possível perceber um maior envolvimento destas famílias com seus filhos, passando a “olhar” mais para os mesmos, conhecendo-os melhor, acompanhando mais de perto o momento em que se encontravam. Eram momentos de registros que estavam oportunizando a reflexão sobre suas ações junto aos seus filhos, ressignificando-as.

Nesta nova proposta pedagógica, passam a se estreitar e fortalecer os vínculos entre FAMÍLIA/ESCOLA e entre ALUNO/FAMÍLIA enriquecendo o trabalho pedagógico. A família começa a lançar um novo olhar sobre nossos alunos e assim torna-se mais presente na vida e afazeres dos mesmos. Passamos a observar uma alteração no

comportamento dos jovens que, ao sentirem sua família mais próxima, sua segurança e confiança aumentaram. É interessante e bonito de se observar, alunos e professores se escutando, auxiliando-se mutuamente quando necessário, podendo partilhar questões que levam à reflexão, que provocam espelhamentos e, entre olhares, perceberem que já viveram algo parecido, já ouviram falar sobre a questão exposta. Como disse Rubem Alves “[...] daí a importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto...” (p. 154).

As vivências junto às assembleias possibilitaram um avanço na autoestima do aluno, resultando numa melhor perspectiva das singularidades de cada um. O fato é que este espaço proposto pelos professores foi tornando-se cada vez mais organizador para nossos jovens. O seu pensamento tem voz, é um ambiente de exercitar diferentes formas de expressão e todas têm a garantia de serem acolhidas. É possível observar a evolução de muitos alunos que tiveram a oportunidade de vivenciar estes momentos, exercendo seu protagonismo, sendo autor de sua própria história.

Referências

ALVES, Rubem. **Lições do velho professor**. Campinas: Papyrus, 2013.

BAPTISTA, Cláudio Roberto e BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUBOIS, Rejane Caspani In: CHARCZUK, Maria Solange Bicca & FOLBERG, Maria Nestrovsky. Crianças Psicóticas e Autistas a construção de uma escola. In: **Um espaço de vida e aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FIGUEIREDO, Rita V. Leitura, Cognição e Deficiência Intelectual. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Deficiência Intelectual: cognição e leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

PROGRAMA DE TRABALHO EDUCATIVO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO E SOCIAL

Fabíola Borowsky
Sílvia Leite Rios

O presente texto tem como objetivo apresentar práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa de Trabalho Educativo (PTE) da Escola Lucena Borges.

O Programa (PTE) faz parte da Secretaria Municipal de Educação e foi criado inicialmente como projeto no ano de 1994, passando a funcionar como um programa no ano de 1998, com o Decreto Municipal nº 11.955. A ideia inicial era de preparação para o trabalho, mas com o passar do tempo as coordenadoras modificaram a proposta, pensando no trabalho como uma estratégia de aprendizagem.

Atualmente, o PTE é desenvolvido nas quatro Escolas Especiais do Município, no Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire, Escola para surdos Salomão Watinick e nas Salas de Integração e Recursos de Escolas regulares da Rede Municipal de Ensino.

Os objetivos deste Programa visam

[...] a produção e a apropriação de conhecimentos acerca do mundo e do trabalho, tendo o trabalho enquanto um campo de conhecimento prático e social, pois acreditamos que se aprende sobre o mundo através da reflexão sobre a ação de trabalhar, avaliando as consequências produzidas em si e no meio a partir das suas ações (SMED, 2012, p. 5).

Entretanto, em cada espaço escolar da Rede Municipal, o Programa assume uma forma específica, de acordo com a realidade social, cultural e histórica daquela comunidade.

Desta forma, relataremos aqui, a particularidade do trabalho desenvolvido pelo Programa na EMEEF Lucena Borges, considerando que a Escola atende especificamente alunos com Transtorno do Espectro Autista, o que implica em um olhar diferenciado sobre estes sujeitos, bem como sobre as propostas pedagógicas para eles oferecidas.

Costuras com o coletivo da Escola

Estruturação de discussão na qual devem estar presentes a Coordenação Pedagógica, o Serviço de Orientação Educacional, os

professores do segundo e terceiros ciclos e os coordenadores do Programa, na escola. Nestes espaços – reuniões pedagógicas – ocorre a decisão sobre quais alunos serão encaminhados às atividades do PTE, observando critérios mínimos, que são: alunos do segundo e terceiros ciclos e que apresentem um mínimo de autonomia, organização pessoal e controle emocional, tendo ou não, demonstrado interesse pelo trabalho. É nestes espaços que todos os profissionais envolvidos com estes tomam conhecimento do seu processo fora da escola, bem como realizam o acompanhamento e avaliação conjuntamente.

Parcerias com os familiares, SOP e direção

Antes de iniciarmos uma atividade mais organizada com os alunos, seja um estágio, pré-estágio, ou grupo, se faz necessário alguns encontros, combinações e comprometimento dos alunos, do setor que o recebe e da família.

O comprometimento das famílias é importantíssimo no caso dos alunos desta escola, visto que alguns não conseguem, a princípio, deslocarem-se sozinhos e precisam que os familiares se responsabilizem em levá-los aos encontros do grupo e ao pré-estágio. É preciso que a família aposte neste filho juntamente com a escola, para que o trabalho aconteça.

Muitas vezes, lidamos com o “medo” e a insegurança frente ao desconhecido, tanto por parte da família, do aluno, como dos futuros colegas de setor onde acontecerá o estágio e do próprio professor, que propõe uma ruptura com um modelo tradicional de ensino especial, através da criação de novas formas de ensinar e conviver.

Estabelecido o comprometimento e rompidos os medos, fica mais fácil ocorrer a aceitação de todos frente a este novo espaço que o aluno ocupa. As mudanças decorrentes disso se dão nos setores que acolhem, na escola e nas famílias. Todos aprendem com este convívio. Já tivemos casos, por exemplo, em que o aluno foi temporariamente o único provedor da família.

Este trabalho acaba por desconstruir estereótipos que a sociedade e até mesmo as famílias têm de que a pessoa com deficiência não será capaz. Modifica-se a percepção que o aluno tem de si mesmo, pois ele passa a se sentir capaz e socialmente importante.

Trabalho com o grupo de alunos

Inicialmente, as coordenadoras do PTE reúnem-se com as professoras de sala de aula e com a família dos alunos indicados ao Programa para verificar as demandas que os mesmos apresentam e

ouvir as necessidades que as famílias consideram importantes. Após um período de sondagem e observação destes alunos no novo espaço, e partindo de metas individuais estabelecidas para cada um deles, vai-se moldando um planejamento, que será específico para o grupo que se formou.

Em nossa Escola, reservamos um tempo maior para atividades de vida diária que desenvolvam a autonomia de nossos alunos, relacionadas à higiene, alimentação e cuidados pessoais. As propostas são bem variadas e, na maioria das vezes, concretas, onde o aluno possa exercitá-las na prática.

Há muito que considerar até ver que nosso autista possa se tornar ativo pelo menos nos seus cuidados pessoais, por isso: a busca incansável para ele conseguir autonomia, nem que seja o mínimo possível, o que poderá representar uma vida melhor na nossa ausência, pois não sabemos como será o dia de amanhã (SALVADOR, 2013, p. 81).

As atividades são registradas em um caderno para organização e melhor fixação por parte dos alunos. Isso se torna imprescindível, já que, no caso de nossos alunos “São mais comuns os registros das suas rotinas serem inesperadamente revelados ou, constatados mais tarde, porque acontece uma espécie de maturação do que lhe foi ensinado, sem que tenha demonstrado interesse na ocasião” (SALVADOR, 2013, p. 34).

São oferecidas oficinas dentro da própria Escola, que podem ser de culinária, de produção de sabonete, de reciclagem, conforme proposta anual ou semestral e demanda do grupo. Os alunos auxiliam na organização, divulgação e venda de ingressos para a Festa Jovem¹ cujos lucros serão revertidos para pagamento dos gastos com a viagem² de pesquisa e confraternização, atividades estas que envolverão jovens e adultos de todo o Programa.

O uso e domínio de tecnologias presentes na atualidade também acompanha este trabalho, já que registros ou atividades auxi-

1 Festa dançante anual com tema escolhido pelos alunos em assembleia, a qual é organizada pelos mesmos juntamente com os professores coordenadores. Há parceria com músicos e espaços locais. Os alunos vendem ingressos e a arrecadação é revertida para uma viagem de estudos que ocorre ao final de cada ano letivo.

2 Viagem de estudos e lazer, realizada anualmente ao final do trabalho, enquanto culminância das atividades. Os alunos visitam um espaço de produção (fábricas de materiais diversos) para visualizarem como se dá o processo produtivo e de trabalho. Além disso, conhecem os pontos turísticos da cidade onde ocorre a viagem.

liares são realizados através do laboratório de informática. Neste espaço, os jovens desenvolvem pesquisas na internet sobre assuntos em pauta no momento (viagem, temas dos encontros), digitação de bilhetes que a escola usa para a comunicação com as famílias, registram seus próprios trabalhos ou documentos organizativos do Programa (planilhas). As mídias funcionam como mediadores a mais no processo de ensino-aprendizagem.

Também são realizadas saídas frequentes, para diversos locais, que podem ser para visitas a diferentes locais de trabalho, fazer compras, para aprender como deslocar-se de ônibus, participar da assembleia de alunos do Programa (os chamados “encontros”), aprender sobre os sinais de trânsito e/ou comportamento necessário mais adequado para a convivência social. Enfim, uma série de possibilidades que acontecem no decorrer do ano letivo e que proporcionam aos alunos fazerem associações, onde são desafiados e estimulados à resolução de problemas.

A passagem abaixo ilustra a intencionalidade do trabalho que propomos:

[...] desmanchar o território e obrigar ao pensamento; desmontar o conhecido e sair para um outro conjunto de regras. Isso gera uma outra comunidade de afetos, por outras redes de contatos que são oferecidos, pois são inventados outros problemas, outros desafios. É um outro território de experimentação que gera composições inéditas para aqueles grupos que as estão vivenciando (CECCIM, 1999 *apud* PEIXOTO, 2001, p. 120).

Assim, tecemos o objetivo maior do PTE dentro do espaço escolar, que é provocar conexões, encontros, estabelecendo relações dos conteúdos com outras ações da vida real, que possam ser úteis para os educandos.

Criamos também situações de compra de materiais ou gêneros alimentícios, seja para a oficina em andamento ou para um lanche festivo, onde os alunos poderão fazer levantamento de preços, comparações de valores, poderão observar a validade, pensando em grupo, a melhor compra a ser feita, quanto será gasto, se receberão troco, etc. Estes desafios exercitam a relação de troca estabelecida na sociedade, a qual irão enfrentar no momento em que estiverem realizando um trabalho remunerado.

Esses grupos desenvolvem conteúdos específicos de maneira

sistemática, utilizando-se de diferentes estratégias educacionais que lhes possibilitem uma aproximação com o mundo do trabalho. São alunos que frequentam estes grupos, chamados “Grupos Operativos”, que são indicados para experiências de pré-estágio (dentro do espaço escolar) e estágio de Trabalho Educativo nas secretarias da PMPA e em empresas privadas.

Acompanhamento semanal em pré-estágios

Além do grupo de orientação que se encontra semanalmente em um contra turno da turma que frequenta no seu ciclo, a Escola (PTE) oferece um outro turno para pré-estágios, onde são indicados alunos que apresentam alguma demanda de trabalho, de atividades mais organizadas.

As atividades inicialmente serão pensadas conforme perfil, interesses, disponibilidade do aluno e possibilidades da escola no momento. No decorrer do tempo, novas experiências vão surgindo e, aos poucos, coordenadoras e estagiários, vão estruturando “seu fazer”, conforme habilidades que serão descobertas durante a prática.

Concordamos com Peixoto (2001, p. 146), quando afirma que “[...] a ação de trabalhar vai muito além da sustentação material daquele que trabalha, sendo também fonte de produção afetiva e produtor de subjetividade”.

Com esta experiência, as coordenadoras do programa da Escola, podem observar a possibilidade de indicação para um estágio remunerado nas Secretarias ou autarquias do Município, o que exigirá um forte comprometimento da família e do aluno.

Nossa escola vivenciou momentos em que alguns alunos tiveram a possibilidade de realizar estágios nas Secretarias da Prefeitura, uma possibilidade de viver como um cidadão que produz na sua sociedade e que se produz como sujeito. Como diz Paro (1999, p. 106), “O trabalho em sua forma humana é, pois, a mediação que o homem necessita para construir-se historicamente”.

Os estágios propiciam uma união entre conhecimentos trabalhados em sala de aula, com o cotidiano concreto fora do espaço escolar.

O estágio é, pois, uma atividade de complementação curricular e objetiva conciliar os conhecimentos teóricos ministrados em sala de aula com a realidade do mundo do trabalho. Como parte integrante da formação do estudante, é considerado estágio as atividades de aprendizagem social,

profissional e cultural, proporcionadas pela participação em situações reais de vida e de trabalho (HALASI; RICCIARDI, 1996, p. 49).

Assim, este recurso pedagógico torna-se parte da formação integral daquele sujeito.

Encontros dos alunos do PTE das quatro Escolas Especiais, CMET, SIR e Escola para surdos Salomão Watinick

Periodicamente, a coordenação do PTE promove encontros entre os alunos do Programa de toda a Rede. Esses encontros ocorrem em forma de confraternizações, viagens, passeios e assembleias.

O objetivo disto é proporcionar a integração dos alunos, momentos culturais e de lazer, conhecer o trabalho dos diferentes espaços educativos, propiciar vivências relacionadas ao mundo do trabalho e discussões sobre temas solicitados pelos alunos.

Os chamados “Encontros de alunos” são espaços onde são abordados temas demandados pelos alunos em outros encontros ou nas escolas. Ocorrem palestras, oficinas ou bate-papos e trocas de experiências. Os temas podem ser relacionados ao mundo do trabalho ou não. Por exemplo: desafios da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, direitos e deveres do trabalhador, diferentes formas de trabalho (autônomo, manual, intelectual), sexualidade, namoro e casamento, independência e formas de se colocar ao buscar uma vaga de trabalho.

Nestes encontros são realizadas também assembleias onde os alunos avaliam as atividades do Programa, contribuem trazendo sugestões, relatam experiências e dão ideias do que pode ser trabalhado no futuro. Além disso, as assembleias desenvolvem habilidades de falar em público, de organizar o pensamento e se desinibir. Auxiliam na construção da identidade de cada um, na capacidade de fazerem escolhas e de participar democraticamente da construção do Programa.

Alguns encontros contam com atividades culturais, como apresentações artísticas teatrais ou musicais e até mesmo show de talentos dos próprios alunos. Esses eventos são importantes na medida em que contribuem para a inclusão social de nossos alunos, para sua inserção na cultura local e para o exercício da cidadania por meio da arte.

Como já foi mencionado anteriormente, uma vez ao ano, ao final do calendário letivo, os professores coordenadores do Programa organizam uma viagem de estudos e lazer, como forma de culmi-

nância das atividades. Nesta situação, os alunos têm a oportunidade de visitar um espaço de produção (fábricas de mercadorias diversas) para vivenciar um processo produtivo e conhecer diferentes formas de trabalho.

Quando esta viagem ocorre fora do município de Porto Alegre, o grupo ainda conhece os pontos turísticos e a cultura do local. Esta experiência faz com que os alunos sejam desafiados a passar um período longo longe da família e a assumir responsabilidades ainda em construção por parte de muitos deles.

A autonomia é o fio condutor de nosso trabalho, tendo em vista que a dependência pode ser “[...] uma forma de relação que aprisiona, que engessa, que obstrui o desejo de vida, que produz subjetividades aprisionadas pelo poder do outro como tutor” (PEIXOTO, 2001, p. 92).

Assim, buscamos auxiliar nossos alunos a sentirem-se capazes de solucionar adversidades da vida cotidiana.

Penso que possa haver uma bifurcação neste caminho que aponta a dependência de uns em relação aos outros como um fator que aprisiona e cristaliza a potência de vida, no indivíduo ou no grupo. A queixa em relação ao outro pode vir a se transformar numa relação de parceria, onde um poderá dizer para o outro: você me dá uma mão? Se entendermos a autonomia como capacidade de resolver e administrar problemas sabendo pedir ajuda do outro, é possível pensarmos que instituições, indivíduos ou grupos que vivem uma relação de dependência, poderão vir a conquistar uma relativa autonomia na medida em que se aliem na resolução de seus problemas (PEIXOTO, 2001, p. 100).

Por isso, como instrumentos mediadores da aprendizagem da vida independente, utilizamo-nos também de deslocamentos por diferentes locais da cidade e aos locais dos encontros. Isto faz com que os alunos saiam do lugar cômodo, seguro e protegido da escola ou da casa, para a rua, onde lidam com desconhecidos, que não sabem de suas limitações, onde precisam pedir informações, onde o outro não deve ser “tocado” nem interpelado subitamente, enfim, tantas aprendizagens serão possíveis, dependendo da situação que se colocar perante nossos alunos.

Assim, finalizamos este texto destacando elementos subjetivos presentes diretamente em nosso fazer objetivo. São valores e princípios da igualdade, solidariedade e generosidade humana que

colocam os processos educacionais a serviço da construção de uma sociedade mais justa (FRIGOTTO, 2010).

Por fim, enquanto coordenadoras técnicas deste Programa, mas, antes de tudo, enquanto educadoras, temos o compromisso de possibilitar o protagonismo dos nossos educandos, a responsabilidade social de mediar a sua construção histórica e sua condição de sujeito ativo. Assim, considerando o trabalho como possibilidade infinita de criação humana, estamos proporcionando ao nosso aluno construir a sua própria trajetória.

Referências

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

HALASI, Ana Clara; RICCIARDI, Neci Glaudini. (Orgs.) **Educação e Trabalho**: estágio, uma estratégia de profissionalização. Porto Alegre: CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola), 1996.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso J.; JUNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. (Orgs.) **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PEIXOTO, Aromilda Grassotti. **Produção da vida nos encontros entre educação e trabalho**: uma cartografia do trabalho educativo. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

SALVADOR, Nilton. **Vida de autista...** E eles cresceram. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

SMED (Secretaria Municipal de Educação – Coordenadores técnicos do PTE). **Programa de Trabalho Educativo**: documento orientador. Porto Alegre, 2012. (Documento não publicado).

CIRCULARIDADE E ORALIDADE: VALORES CIVILIZATÓRIOS COMO PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E RELAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Márcio Malavolta

Introdução

O tema deste escrito é pensar a Educação Física e suas possibilidades nos encontros com crianças, adolescentes e jovens adultos com Transtorno do Espectro Autista, tendo como ponto de partida as experiências realizadas na Escola Municipal de Educação Especial Professor Luiz Francisco Lucena Borges que fica no município de Porto Alegre. As alunas e alunos dessa escola necessitam de um olhar e acompanhamento diferenciado para o seu desenvolvimento, sendo assim, precisamos pensar em práticas que possam contribuir no desenvolvimento integral de cada sujeito, percebendo e valorizando a singularidade de cada um. As propostas de trabalho de educação física foram construídas no intuito de ampliar as possibilidades de seus participantes, valorizando suas potencialidades e interesses.

A proposta central desse escrito é perceber e compreender como as relações e acontecimentos nos encontros de educação física podem ser disparadores e potencializadores no desenvolvimento dos participantes. Percebendo os encontros de educação física como dispositivos de educação engendrados a outros acontecimentos. A intenção, com o presente artigo, é produzir uma discussão sobre as formas de ser e estar nos processos educacionais, de ensino e aprendizagem em relação aos acontecimentos em uma perspectiva sob o olhar da Afrocentricidade e a Educação Especial. Pensando a Educação Física como um dispositivo em educação e como um espaço de construção de relações e múltiplos saberes e fazeres.

Esse texto surge a partir da minha trajetória dentro da educação especial em uma perspectiva inclusiva e do trabalho junto ao movimento negro, relacionando a todo o momento as teorias com a prática vivenciada nos espaços educacionais.

As discussões e problematizações¹ referentes à educação física e a educação especial, a partir de um entendimento e uma ou-

1 Para Castel, problematizar é colocar em evidência “a existência de um feixe unificado de questões (cujas características comuns devem ser definidas) e que emergem em um determinado momento (que é preciso datar), que se reformulam várias vezes através de crises, integrando dados novos (é necessário periodizar essas transformações) e que ainda hoje estão vivas.” (CASTEL, 1998, p. 29).

tra forma de olhar a construção cultural e social de um povo ainda precisa começar a ser discutida. Portanto, esse escrito trará uma problematização inicial sobre educação física, educação especial e afrocentricidade, no sentido de abordar a Lei 10.639/03 e também a Lei 11.645/11, leis essas que tratam do ensino da cultura e história do povo negro, dos descendentes de africanos e da história afro-brasileira, primeiramente na Lei 10639/03 e complementando com a história e cultura dos povos indígenas na Lei 11.645/11.

Sendo assim, a intenção com esse texto é produzir uma problematização sobre as formas e possibilidades de trabalho na educação física e da construção de diferentes saberes e fazeres a partir da história do povo negro e de suas contribuições para a nossa sociedade. Além disso, pretendemos iniciar uma produção teórica sobre os regimes de verdade e visibilidade que se engendram na construção dos conhecimentos referentes à educação especial e suas possibilidades como dispositivo de educação na contemporaneidade.

Agora, pensando em um trabalho que busca investigar a educação física, as relações da educação especial e a afrocentricidade como uma possibilidade metodológica de acompanhamento nos processos educacionais, as ideias, considerações, opiniões, e diversos outros questionamentos chegam para contribuir com a construção de conhecimento. Através da vivência de trabalho e da inserção em espaços de discussão, pretende-se compartilhar experiências. Entendendo os processos de ensino e aprendizagem em suas complexidades.

Morin & Kern colocam que para articular e organizar os conhecimentos e deste modo “reconhecer e conhecer os problemas do mundo é preciso uma **reforma do pensamento**. Essa reforma, que comporta o desenvolvimento da contextualização do conhecimento, reclama *ipso facto* a **complexificação do conhecimento**.” (MORIN; KERN, 1995, p. 161 apud SCHNITMAN, 1996). Buscando entender o que significa complexidade para Morin, pode-se dizer que ela existe onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de intenções, de interações, de retroações.

Este texto reflete minha afinidade com a proposta de trabalho com a temática do povo negro e com a educação especial, por isso fazer as amarrações possíveis entre essas duas questões e pensar a educação física como um dispositivo que potencializa os diferentes saberes e as diferentes aprendizagens é colocar em prática aquilo que nos interessa, que é produzir sentimento e sentido no cotidiano escolar, percebendo e valorizando os diferentes processos de sub-

jetivação. Esse texto busca por uma permanente reflexividade em relação às propostas e ações.

Neste sentido, torna-se importante problematizar e propor novas intervenções em educação física na educação especial.

A partir da problematização da temática proposta, espera-se estar contribuindo com novos olhares e entendimentos para uma reflexão acerca dos processos de ensino e aprendizagem na educação física em uma educação especial com perspectiva inclusiva.

Acontecimentos

Pensar o corpo e o movimento, suas formas de agir, os diferentes olhares, um ser integral de corpo e alma, todo ele ali no encontro consigo e com o outro, tudo o que vem acompanhando esse corpo, sua história, sua trajetória, não é apenas um corpo sozinho é um corpo inserido em um contexto, em um processo e momento histórico, um corpo social, um corpo político. Aproveitando aqui o conceito trabalhado por Merleau-Ponty (1999), entendendo a corporeidade como experiência de integrar espaço corporal e espaço de ação. Corpo como inteiro, posse indivisiva de partes, um corpo que habita o espaço e o tempo.

Assim, as ações e acontecimentos dos encontros de educação física partem de uma percepção de um sujeito integral, com diversas dimensões de si, que tem diferentes potencialidades e fragilidades.

A educação física se apresenta como mais uma possibilidade de construção de relações consigo e com o outro, valorizando o que é possível para cada sujeito em cada momento de sua vida. Sendo assim, os acontecimentos, encontros e desencontros foram realizados na diferença como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento, valorizando a circularidade e oralidade em movimento e constante transformação.

Nossos encontros foram organizados a partir de uma postura pedagógica afrocentrada, sendo cada sujeito um corpo histórico, um corpo uno e integral. Nesse sentido, entendemos uma educação construída na diversidade e na diferença na busca de uma equidade. “A Afrocentricidade é o tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses.” (ASANTE, 2009, p. 93).

A afrocentricidade e os valores civilizatórios como uma estratégia de encontro na educação especial, construindo saberes e lugares, tendo a história e cultura do povo negro de origem do continente

africano como pressuposto para a construção de uma proposta de intervenção e acompanhamento em educação física.

As ações foram construídas com o intuito de potencializar as capacidades de cada sujeito, considerando o momento e os processos de subjetivação. Segundo Morin (2010), um dos princípios da ecologia da ação diz que as consequências dela (ação) são imprevisíveis.

Os encontros de educação física valorizaram as diferentes falas, o silêncio, os olhares ou a falta do olhar esperado, o toque a proximidade a distância, os diferentes momentos de cada participante. A roda, a circularidade foi buscada a todo o momento, uma circularidade em movimento. Portanto, exploramos diversas possibilidades com nossos corpos, escutamos os ditos não ditos em cada encontro e desencontro.

Em nossos encontros organizamos diferentes tipos de atividades que possibilitassem a cada participante potencializar suas habilidades e trabalhar seus medos, suas dificuldades. Portanto, utilizamos o corpo em diversos desafios como subir uma escada e saltar em um colchão, caminhar sobre uma corda, brincar de circo. Aqui cabe salientarmos que o circo nos acompanhou por muitos e interessantes momentos, com malabaris, corda bamba e o tecido circense. Tecido esse que serviu para explorar muitas sensações, balançar, envolver-se, buscar o aconchego, ficar totalmente dentro do tecido, cada participante vivenciou o brincar com o tecido de acordo com o seu momento.

Além disso, buscamos realizar atividades que ampliassem as capacidades psicomotoras, as relações com os colegas como brincar em roda, fazer grupos, caminhar pelo espaço da escola, fazer circuitos com diferentes desafios motores. Através das atividades e brincadeiras muitas vezes o toque e o olhar nos olhos foram acontecendo, e a partir disso um encontro mais próximo com o outro, uma massagem com bolinhas de tênis ou com a mão.

Nossos desafios cresceram, mas sempre respeitando a singularidade, o momento e o tempo de cada participante, por isso, precisamos estar atentos ao que é dito com palavras, com olhares, com expressões ou com gestos. Portanto, algumas atividades exigiram mais concentração e empenho de cada participante e uma dessas atividades foi o “Slack Line” que nos lançou para mais um grande desafio e nos trouxe ótimas surpresas e sorrisos.

Ainda falando dos nossos momentos na educação física podemos citar a exploração do espaço como um recurso para diferentes

instalações, sua organização, os materiais colocados à disposição em locais para a escolha de cada um. As brincadeiras corporais e sonoras, a importância da escuta e da contação de diferentes histórias, histórias em movimento, que acompanham o ritmo dos participantes.

Fica o desafio de uma busca constante por novos saberes, novos desafios nas temáticas da educação física e afrocentricidade na educação especial e suas possibilidades de realização.

REFERÊNCIAS

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Material de apoio

DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

REVEL, J. **Le vocabulire de Foucault**. Paris: Ellipses Édition, 2002.

REVEL, J. **Foucault conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

MÚSICA NA ESCOLA ESPECIAL – ENTRE SONS, SILÊNCIOS E SENTIDOS...

Rejane Caspani Dubois

Prelúdio

A Educação Musical na Escola Especial Lucena Borges acompanha a própria história da instituição, pois é uma das aulas que fazem parte do cotidiano da escola desde o primeiro ano de funcionamento, inicialmente com aulas semanais e oficina de música. A partir da reestruturação curricular em 1995, as aulas de música são oferecidas aos alunos do 1º, 2º e 3º ciclos, conforme a base curricular constante no Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, de acordo com a Lei nº 11.769 (2008) que institui a música como componente obrigatório no currículo da educação básica.

“Ao longo dos anos, os projetos de trabalho pedagógico vêm se estruturando a partir de um processo investigativo pautado nas necessidades, interesses e habilidades dos alunos, em consonância com o planejamento global da escola para a construção de um currículo abrangente, flexível e alternativo” (ZILLMER; DUBOIS, 2008, p. 132), com vistas a acolher a diversidade dos educandos.

Ao pensar a Educação Musical na escola, é fundamental que se considere as peculiaridades dos alunos que a compõe, na sua grande maioria crianças e adolescentes que apresentam pouca (ou nenhuma) tolerância ao tempo de permanência nas atividades, mostram percepções diferenciadas em relação ao outro e aos objetos, repertórios restritos, gestos e movimentos repetitivos (estereotípias), falha na imaginação e no brincar simbólico. Nesse contexto, pensemos as possibilidades de intervenções a começar das suas primeiras experiências musicais.

Os projetos para cada ciclo são o ponto de partida para o trabalho a ser proposto aos alunos na construção de suas aprendizagens. No processo, são consideradas as variantes que atravessam, interferem e afetam as ações pedagógicas, as relações possíveis, visíveis e invisíveis, bem como os desdobramentos que surgem e as possibilidades de ação conjunta e coletiva.

Composição e arranjo – desafios da construção

Não é difícil imaginar que para acolher tamanha diversidade entre os alunos da escola, faz-se necessário uma pluralidade nas proposições metodológicas. Muitas ações são construídas a partir dos

dados que alguns alunos desvelam a partir de cada encontro, na direção de algo que possa ter sentido para cada um.

A Educação Musical ao público da Educação Especial possibilitou algumas considerações importantes que se referem à apresentação e organização das aulas e outras que não diferem muito do que deva ocorrer com alunos das demais escolas, conforme nos aponta Swanwick (2012):

As aulas devem colaborar para que jovens e crianças compreendam a música como algo significativo na vida de pessoas e grupos, uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, um espelho que reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida.

Nas aulas de Música, consideramos o tempo de cada um e todas as formas de expressão oral, corporal, gestual, etc., incluindo a “não expressão”. Muitos alunos apresentam estereotípias como uma das formas de manifestação pessoal, cabendo ao professor significar e ampliar esse repertório. Há os que não se expressam oralmente, ou mantêm uma fala ecológica. Como uma das alternativas de trabalho, a professora “empresta” a sua voz a ser o modelo e incentivo à oralidade, move-se e experimenta-se para criar possibilidades de interação, identidades e de reconhecimento.

As intervenções dos adultos na maioria das vezes são individualizadas, possíveis pelos grupos pequenos que constituem cada turma de alunos. Desta forma, são feitos investimentos nas parcerias aluno-professor para que possamos, na sequência, buscar parcerias aluno-aluno. Importante lembrar que os experimentos individuais e livres, com materiais sonoros diversos, são pontos de partida para que os alunos possam gradativamente aceitar as intervenções do professor e posteriormente se desdobrarem em experimentos em grupo.

O projeto de trabalho pedagógico para as turmas de cada ciclo vem sendo feito de acordo com o Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico que propõe para o 1º ciclo o foco centrado na organização básica e estruturação do eu; o 2º ciclo direcionado às questões referentes à escolarização; e o 3º ciclo objetivando a independização e autonomia (CASTANHO, 2002).

Nas turmas do 1º ciclo, o trabalho é pautado no brinquedo. Conforme Zillmer & Dubois

O brincar é essencial às crianças para que possam se constituir nos aspectos emocional, intelectual, social e físico. Por meio das brincadeiras, as crianças aprendem a lidar com as emoções e crescem em sua autonomia. Além de favorecer o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, brincar possibilita a simbolização de pensamentos e afetos por intermédio da imaginação (ZILLMER; DUBOIS, 2012, p. 61).

Pela brincadeira que o universo musical é apresentado aos pequenos, é pelas cantorias que nos encantamos com a mágica do corpo em movimento, na emoção do som percebido e no sentido de cada gesto. Galvão (1995) nos diz que, na perspectiva de Wallon, as crianças utilizam gestos em apoio ao pensamento, como segue:

A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio desta impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, de imitar (GALVÃO, 1995, p. 50).

Nocera e Cargnin (2015, p. 21340) afirmam que “A aprendizagem da música pelo corpo faz parte do processo de vivência musical da infância, e a utilização de técnicas corporais estariam em consonância com a forma como a música é naturalmente vivenciada pela criança”. Mariani (2011, p. 40) reafirma as ideias de Jaques-Dalcroze que “para a criança, as percepções sonoras e sua tradução motora são imediatas e ela costuma sentir prazer com essa experiência física”. Assim, pensamos ser importante que as crianças experimentem situações e atividades que possam conhecer as possibilidades expressivas do próprio corpo, de forma prazerosa e lúdica.

Quando o brincar se mostra, de certa forma, adormecido ou pouco presente, faz-se necessário trazer à tona dinâmicas que possam incentivar a expressão natural das crianças, onde muitas vezes os adultos são os modelos ou condutores das brincadeiras. Nestas circunstâncias o professor brinca, muitas vezes, como um modelo a ser observado, de forma a despertar alguma curiosidade ou desejo da criança em interferir na ação brincante do outro. Pelas brincadeiras

musicais e rodas cantadas também nos inserimos socialmente, construindo regras simples e possibilidades importantes para o convívio no grupo.

No 2º ciclo, a música ainda exerce o caráter lúdico, porém, é o tempo em que os alunos são provocados a ampliar as percepções de si próprios e do outro, dos materiais e do ambiente, construindo gradativamente possibilidades de maior estruturação do conhecimento. Conceitos relacionados à criatividade, socialização e ao conhecimento musical, passam pelas práticas livres e dirigidas. Aprendemos música fazendo, brincando e jogando com os elementos constituintes do mundo sonoro.

Pelo jogo musical e na escuta do outro, percebemo-nos diferentes e semelhantes, identificamo-nos com os grupos e nos inserimos socialmente. Este processo é reinventado pelas rodas cantadas e cirandas. As pequenas improvisações sonoras (com o corpo, com a voz ou com instrumentos musicais) e apresentações aos próprios pares possibilitam aos alunos ações conjuntas e significados aos seus fazeres. As atividades partem das demandas dos alunos e desdobramentos que surgem para a construção de aprendizagens que tenham sentido a todos, em processos de descobertas, experiências e apropriações.

Notadamente, nos últimos anos, as turmas de 2º ciclo apresentam peculiaridades que se distinguem entre si abrangendo um período de transformações pela saída da infância e transição à adolescência. Esse ciclo tem alunos com muita necessidade de um trabalho focado no brinquedo, como no 1º ciclo. Outros, com interesses que variam do infantil ao universo dos jovens e adultos. Surgem novas possibilidades relacionadas com esse tempo escolar e de vida. Os jogos musicais e de atenção, em duplas e em conjunto, podem apresentar maior complexidade. As atividades de audições musicais passam a ser direcionadas a esse público jovem com vistas à educação do ouvido sensível e a ampliação dos repertórios dos alunos. Conforme nos aponta Brito (2012, p. 112)

[...] esta questão do foco na escuta é fundamental; é aprender a escutar. Quando eles começam a escutar muda alguma coisa. É a passagem do ouvir para escutar. Ouvir é um processo fisiológico. Se nosso corpo está funcionando a gente ouve, mas nem sempre escuta. Quando você começa a colocar atenção, você começa a transformar a escuta.

O 3º ciclo tem o foco da fase escolar de independização, tempo da franca adolescência e futura adultez. O trabalho é voltado à consciência de si e do grupo com as responsabilidades individuais e coletivas, com possibilidades de autoria no mundo em que vivemos, num exercício cotidiano da autonomia e da participação.

A esses alunos adolescentes e adultos, a Música é apresentada para o conhecimento dos conceitos musicais e dos meios pelos quais se veicula. Os conceitos musicais também se relacionam com a criatividade, socialização, valorização da prática musical e da escuta, individual e coletiva.

A importância da apreciação musical é colocada de forma a valorizar os saberes, as preferências e o desejo. Conforme Rizzon (2012, p.53) “A possibilidade de significar a apreciação musical primeiramente através da emoção é uma porta de entrada para que muitas outras abordagens venham a acontecer posteriormente.” Nesse sentido, o envolvimento dos alunos com o que lhe convém ou é desejante, pode propiciar a qualificação da escuta, ampliando seu tempo de atenção e o ouvido sensível, exercitando a tolerância e criando possibilidades do desenvolvimento do senso crítico.

As atividades de prática instrumental se caracterizam pela diversidade sonora e habilidades de quem executa cada instrumento, conciliando saberes escolares e não escolares integrados entre si e articulados ao contexto do grupo. Os alunos são incentivados à iniciativa e expressão das suas escolhas, onde cada um é desafiado e ocupar o seu lugar em atividades “solo” ou como parte integrante de um grupo.

A construção do trabalho musical para esse ciclo vem sendo feita em conjunto, numa ação coletiva entre alunos, professoras e monitoras envolvidas, desde o planejamento do que é importante aprender; a organização dos tempos e espaços para cada atividade; os momentos de criação, experimentação e recriação; os registros gráficos, de áudio ou vídeos e as avaliações. Isso propicia que o processo ocorra de acordo com as possibilidades individuais e coletivas, investindo-se nas autorias e na constituição das identidades e dos grupos.

Na pauta: tempos e espaços

Vem sendo muito importante para a organização das aulas, com todas as turmas, estabelecer rituais de início e fim das atividades de forma a marcar o tempo de permanência dos alunos nos espaços e pelo período em que realizamos cada uma das aulas, o que nem sempre é compreendido ou tolerado por muitos alunos.

Para o 1º e 2º ciclos, começamos as aulas com uma chamada cantada: músicas executadas por voz, algum instrumento musical e/ou percussão corporal, como marco inicial e convocação aos presentes para o início das atividades. Esse momento vem sendo organizador e, para muitos alunos, a possibilidade de serem vistos e escutados por seus pares. E mesmo que nem todos os alunos participem ativamente da chamada inicial, apostamos para que em algum momento eles saiam do seu aconchego individual (muitas vezes distante de tudo e todos) para se inserir no grupo. Para as turmas do 3º ciclo, o início das aulas é combinado com os alunos. Realizamos chamadas cantadas, faladas tradicionalmente e registradas por escrito, rodas de conversas, etc. O importante nessa atividade é marcar a presença de cada um convocando-o a se manifestar de alguma forma.

Às vezes as aulas de música ocorrem em espaços distintos da sala de música¹, seja pela impossibilidade de deslocamento dos alunos das suas salas de referência até lá ou pela possibilidade de construir novos cenários para as aulas. Já realizamos aulas no ginásio da escola, nas praças de recreação, nos corredores da escola, refeitório, sala de informática, nas salas de referência, etc. O local eleito ficará a critério do que for viável dentro das possibilidades dos alunos que fazem parte das turmas.

Polifonia – buscando possibilidades

Nesta escola de público com peculiaridades e interesses plurais, propor agrupamentos variados, ou mais numerosos, é um exercício desafiador, tanto para os alunos quanto para os adultos.

A música por si só, agrega e possibilita alguns arranjos já experimentados com sucesso entre diferentes turmas. Aulas de música em que uma turma foi convidada por outra para uma aula conjunta e especial, com o propósito de conhecer o que os colegas de outra turma ou ciclo fazem, sabem ou inventam. Ou para buscar parcerias diferentes. São exercícios de tolerância que despertam a curiosidade e novas relações.

Nessa direção, realizamos apresentações improvisadas ou ensaiadas, na sala de música e outros espaços da escola, nas turmas, ou para o coletivo de alunos que frequenta um turno na escola. Realizamos cantorias no pátio que agregaram crianças em torno de

1 A sala de música se localiza no prédio anexo da Escola e tem o nome de Sala de Artes Patricia Zillmer, pelo trabalho que a referida professora realizou na escola como idealizadora e coordenadora do Projeto Escola Espaço de Cultura – Oficina de Artes Visuais.

uma roda, com brinquedos, livros e instrumentos musicais... Fizemos várias edições de saraus musicais e tertúlias, para apresentações individuais ou em pequenos grupos, trazendo ao público presente algumas surpresas com a superação de dificuldades, revelando habilidades e autorias. Essas possibilidades são um investimento para melhorar a autoestima de alguns alunos, exercitar a tolerância, direcionar os limites, formar plateia atenta e crítica.

Cada conto um canto – projetos músico-literários

Os projetos músico-literários nasceram a partir do envolvimento de alunos e profissionais da escola nas atividades relacionadas ao programa Adote um Escritor, desde 2008, numa parceria inicial das professoras de Música e da Biblioteca da escola.

O programa Adote um Escritor vem tendo boa adesão entre todos, com livros que nos encantam e se transformam em músicas para cantarmos as histórias. Os livros são materiais muito apreciados por alguns alunos e um recurso interessante para colaborar com as possibilidades da expressão oral e da imaginação.

As canções que nasceram durante as aulas foram releituras e/ou criações musicais a partir das histórias dos livros dos autores adotados. Entre as canções mais populares estão: “Dona Sofia” (2008), baseada no livro “A Caligrafia de Dona Sofia” de André Neves; “Bolacha Maria” (2009) e “Rap do Guri Daltônico” (2009), baseadas respectivamente nos livros “Bolacha Maria” e “Guri Daltônico, de Carlos Urbim; “Don Aderbal e a Bicharada” (2010), baseada no livro “Acorde o Sol Don Aderbal”, de Monika Papescu; “A Praça do Escritor” (2011), paródia com a música “A Praça” de Ronnie Von para recebermos o escritor Celso; “Tchau” (2011), baseada no livro “A Almofada que não dava tchau” de Celso Gutfreind; “Cuidado” (2013), baseada no livro “Draga-mor e Draguinha” de Anna Claudia Ramos; “O Menino das Águas, a Menina dos Ventos” (2013), a história, do livro homônimo de Anna Claudia Ramos, musicada pela professora de música; “Museu Desmiolado” (2014), um poema homônimo de Alexandre Brito, musicado pela professora de música, constante no livro Museu “Desmiolado”, do referido autor.

Outras canções baseadas em outros livros brincados nas aulas de música também foram inventadas e cantadas em diversas ocasiões como “É Sapo ou é Gato?” baseada no livro homônimo de Eliardo França; “Totti”, baseada na história “A Galinha dos Ovos de Chocolate” de Patti Cruz entre outros.

“Canto Contos” (2012) foi um projeto músico-literário que cantou as princesas dos contos de fadas a partir do interesse de um pequeno grupo de alunos. Para cada princesa fizemos uma estrofe, trazendo as características que eram descritas nas histórias e despertaram interesse nos alunos. A canção composta durante as aulas de música pela professora, com a colaboração das monitoras e alguns alunos, foi ensaiada com diversos arranjos instrumentais e experimentais, para depois ser gravada no laboratório de informática usando o programa *audacity*² como ferramenta. Posteriormente um *movie-maker*³ com fotografias registradas nas aulas, imagens das princesas vistas nos livros e no computador, tendo com trilha sonora a canção “Canto Contos”. O projeto foi gradativamente sendo ampliado para outros grupos, pela curiosidade dos alunos, e culminou com a apresentação coletiva no pátio da escola em um dos eventos do programa Adote um Escritor.

O “Fred Fedorento” (2013) foi um projeto iniciado na Biblioteca, a partir da contação da história do livro “Fred Fedorento”, de Daniel Postgate, juntamente com os cães pet terapeutas no espaço escolar, como parte de um projeto piloto idealizado pela professora da Biblioteca. O livro do cão Fred transitou pelos corredores, pátio e sala de música, inspirando uma trilha musical que foi criada especialmente para a história. As músicas “Fred Fedorento”, “Família” e “Banho de Fred”, foram cantadas com acompanhamento de violão pela professora de música, instrumentos musicais e efeitos sonoros pelos alunos das diversas turmas, ensaiadas em diversos momentos e espaços da escola. A história foi gravada juntamente com as canções, no estúdio de um músico parceiro, pelas professoras envolvidas e um grupo de alunos. O projeto foi registrado num filme pela professora da biblioteca e apresentado no encerramento do ano letivo para a comunidade escolar.

Muitas histórias, livros, cenas e personagens que surgiram ao acaso se transformaram em improvisações musicais, eventos sonoros e divertimentos com música... Algumas foram amadoramente registradas em áudio ou vídeo, com diferentes temas que se apresentaram no cotidiano, como as músicas já citadas. Muitas se mantiveram apenas no momento da criação e execução, guardadas apenas na memória de quem viveu. Mas não menos importantes pelas conexões possíveis entre as pessoas envolvidas, provocadoras de alguma mudança de comportamento e possibilidades de aprendizagens.

2 Editor e gravador de áudio no computador.

3 Recurso que permite criar filmes e apresentações de slides no computador.

Cadência – Considerações Finais

Ao longo do tempo que trabalho na Escola Lucena Borges (desde início de 1991), eu acompanhei muitas transformações: o espaço físico escolar redesenhado; organização curricular reorganizada; equipe docente, profissionais dos serviços de apoio e colaboradores num ir e vir necessário com o passar dos anos; oficinas e projetos redimensionados pela práxis...

Tantas histórias foram contadas e cantadas, muita música ecoou pelos diferentes espaços da escola, executadas pelos alunos, por grupos convidados que se apresentaram para a comunidade ou que assistimos pelas mídias.

Desde então, percebo que a Música vem exercendo um papel muito importante no desenvolvimento dos alunos, constatado por suas aprendizagens, manifestadas pelas mais diversas formas de expressão.

Histórias revisitadas que provocaram marcas, significados que transcendem no tempo e recriam-se na pausa de cada canto...

Sons, silêncios, saberes, sentidos e ecos, onde somos todos aprendizes, público e plateia...

Agora nesse final vem o silêncio e a pausa. Para que todos os sons e as ideias provocadas ecoem para dentro e fora. [...]. Em seguida, vem o som e a escuta dessas reverberações, da fala do outro para poder refletir e continuar nesse propósito cada vez mais preenchido pelos corpos sonoros e musicais (SIMÃO, 2013, p. 67).

Referências

BRITO, Teca Alencar de. **Fundamentos da Educação Musical**. Roda de Conversa 4. 2012. Disponível em <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/RodaConversa4.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

CASTANHO, Maria Dolores. Um espaço educacional possível: interdisciplinaridade e ensino especial na rede municipal de Porto Alegre. In BAPTISTA, Cláudio; BOSA, Cleonice (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpx, 2011.

NOCERA, Amanda Cristina e CARGNIN, Potira Vieira. Planejamento de aulas de música com a utilização de método alternativo para leitura e escrita de partituras rítmicas. **Anais do XXII Congresso Nacional de**

Educação, Curitiba – PUCPR, 2015. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22811_10912.pdf. Acesso em: 12 dez. 2015.

RIZZON, Flávia Garcia. A música e suas significações. In BEYER, Esther e KEBACH, Patrícia (Orgs.). **Pedagogia da Música** – experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SIMÃO, João Paulo. **Música corporal e o corpo do som**: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2013.

SWANWICK, Keith. Ensino da música nas escolas. Entrevista para Revista Nova Escola, GONZAGA, Ana (Entrevistadora). São Paulo, 2012. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>. Acesso em 19 abr. 2015.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZILLMER, Patricia e DUBOIS, Rejane Caspani. Os desafios das escolas especiais do município de Porto Alegre. In MEDEIROS, Isabel; MORAES, Salete; SOUZA, Magali (Orgs.). **Inclusão escolar**: práticas e teorias. Porto Alegre: Redes, 2008.

ZILLMER, Patricia e DUBOIS, Rejane Caspani. **A arte na inclusão de jovens com transtornos globais do desenvolvimento**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Parte VII

É preciso entender que todos nós somos educadores. Cada ato de nossa vida diária, às vezes tem implicações significativas. Tentemos, então, ensinar pelo exemplo.
René Gerónimo Favalaro

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.
Paulo Freire

O SER, “MONITORIA”

Adriana Pereira Peres
Alexsandra Nunes da Silva Palhano
Juliane Ribeiro
Lúcia Feula de Freitas
Márcia Fagundes Paula

Desejamos viver em uma comunidade que nos inclua e aceite todas as pessoas, qualquer que seja a raça, a religião, a cor da pele ou a capacidade, tenham o direito à mesma dignidade e ao mesmo respeito. Chamaria isto de Comunidade Inclusiva e acredito que ela é a chave para o nosso futuro, se vamos nos juntar a vocês como seres humanamente iguais. (Robert Martin)

O presente texto busca refletir sobre o papel da monitoria no âmbito escolar a partir de vivências, experiências, atribuições, observações, relatos, viveres e saberes compartilhados pelo segmento de monitores da EMEEF Lucena Borges.

A escola tem um histórico de educação inclusiva, desde a sua fundação, pois sua criação se deu em virtude de oportunizar a escolarização a indivíduos até então excluídos, mesmo das escolas especiais. A monitoria, na escola Lucena Borges, trabalha com alunos psicóticos e/ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que apresentam comprometimento em duas importantes áreas do desenvolvimento humano: socialização, passando pela comunicação verbal e não verbal e imaginação.

Esta categoria de funcionários trabalha como um educador de apoio, atuante na área educacional. Ele transita por todos os espaços e setores da escola, em geral distingue cada aluno pelo nome, conhecendo suas particularidades. Construindo vínculos afetivos, busca interagir sempre para um convívio saudável e harmonioso entre os alunos. Quando há algum problema, conflito ou desorganização psíquica, que necessita ser contornado rapidamente oferece seu suporte, inclusive na contenção dos alunos. Isto ocorre porque a desorganização pode chegar ao limite do aluno machucar-se, ou machucar outros.

A monitoria vem desempenhando um papel importante nesse contexto educativo. Não mais apenas como coadjuvantes – seja no apoio pedagógico ao docente ou nas questões básicas de cuidado

(como alimentação e higiene) – mas como parceiras dos docentes e protagonistas nas distintas formas de trabalho coletivo ou individual. Este trabalho dá-se, na EMEEF Lucena Borges, tanto durante as aulas especializadas (Biblioteca, Educação Física e Música) e nas oficinas (Artes, Capoeira, Corpo e Movimento, Educação Ambiental, Higiene e Beleza e Sensações) como nos projetos, recreios, deslocamentos internos e externos e festividades.

Segundo Gadotti (2003, p. 277), “escola significa etimologicamente ‘lazer’ e ‘alegria’. Esse é o ideal da escola: a alegria de construir o saber elaborado [...]”. Assim, tendo como mediação a possibilidade da afetividade e da alegria, buscamos o favorecimento de boas práticas pedagógicas, dentro do que se considera como atribuições do cargo de monitor, conforme edital de concurso público 512/2014:

- * Conhecer e observar as disposições que envolvam direitos da criança e do adolescente, as diretrizes e as bases da educação nacional e as demais normas relacionadas às atividades do cargo;

- * Executar atividades diárias de recreação e trabalhos educacionais de artes diversas;

- * Acompanhar grupos e equipe em passeios, visitas e festividades sociais, oficinas e atividades coletivas;

- * Efetuar procedimentos, orientação e auxílio a grupos e indivíduos, inclusive pais e responsáveis, no que se refere à higiene pessoal;

- * Servir refeições e auxiliar na alimentação de indivíduos;

- * Auxiliar a criança no desenvolvimento da coordenação motora;

- * Acompanhar a frequência diária e mensal das crianças e dos adolescentes;

- * Observar a saúde e o bem-estar de grupos e indivíduos, levando-os, quando necessário, para atendimento médico e ambulatorial; misturar medicamento conforme prescrição médica, quando lotados na rede municipal de ensino;

- * Prestar primeiros socorros, cientificando o superior imediato da ocorrência;

- * Manter a organização dos espaços e dos materiais do seu local de trabalho e com essa colaborar;

- * Responsabilizar-se por indivíduos, garantindo os princípios básicos da convivência, confiando-se aos cuidados de seu substituto ou responsáveis, quando afastar-se, ou ao final de período de atendimento;

- * Higienizar crianças e indivíduos com descontrole esfincteriano, procedendo à troca de fraldas e demais cuidados necessários;
- * Auxiliar na arrumação e na troca de roupa de cama, quando necessário;
- * Cumprir planos de trabalhos estabelecidos;
- * Auxiliar na locomoção de cadeirantes ou indivíduos com mobilidade reduzida, inclusive na frequência ao sanitário;
- * Auxiliar na comunicação de pessoas com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento, bem como na de pessoas com altas habilidades ou superdotação;
- * Promover a interação entre a instituição, seus usuário e a comunidade;
- * Comunicar para chefia imediata, pais ou responsáveis, por meio de registros, qualquer incidente, ocorrência ou dificuldade ocorrida durante o atendimento;
- * Executar tarefas afins.

Na prática, os desdobramentos das funções e atribuições da monitoria perpassam as atribuições elencadas e se dão conforme a rotina e necessidades momentâneas da escola, podendo ser, pertinentemente, ampliadas e expandidas de forma distinta sob o olhar e perfil da Gestão Escolar.

Na área da educação, o centro das atenções tem se constituído na formação e capacitação docente. Mesmo reconhecendo a indiscutível relevância dessa atuação, o desenvolvimento de ações para a formação inicial e continuada dos demais profissionais que atuam na escola tem sido secundarizada. Pois, todo e qualquer indivíduo que se propõe a atuar profissionalmente numa escola torna-se consequentemente um educador. E nós, monitores, também somos educadores, ainda que as atribuições cumpridas por esse segmento, na sua amplitude, não sejam exclusivas de sala de aula, exercemos uma função educativa junto ao aluno e com parceria dos professores regentes. Afinal,

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Entendemos que o aperfeiçoamento e a formação continuada da monitoria da escola Lucena Borges na sua especificidade – como educador – possibilita superar o preconceito conservador que nos colocam como executores de tarefas braçais, tornando-nos conscientes de nosso papel de educadores ativos, favorecendo assim o processo de inclusão com mais qualidade.

Diante disto:

O ambiente escolar torna-se local de circulação de saberes, de construção de conhecimento, onde todos são sujeitos autônomos, críticos e participativos, transformando radicalmente os papéis da escola e da educação.

Os funcionários escolares são convocados para uma nova missão que não se prende à execução automatizada de tarefas, mas ao contrário, implica a reflexão permanente sobre as ações como atitudes educativas influentes na formação global dos educadores. Por conseguinte, implica o planejamento intencional, na execução cuidadosa e na avaliação crítica de suas atividades (MEC, 2004, 40).

Para tanto, cremos que a postura ética profissional adequada do monitor na escola está diretamente relacionada à maneira com que são conduzidas as ações pedagógicas, os posicionamentos com seriedade e respeito ao aluno e sua família, reconhecendo as suas necessidades, valorizando suas potencialidades e respeitando sua individualidade.

Procuramos – através da consciência enquanto educadores e dos valores enquanto ser humano – contribuir para que possamos conviver em harmonia no ambiente escolar e proporcionar um processo de inclusão e acolhimento de qualidade ao nosso aluno. Ressaltar a importância de respeitar e cumprir os direitos garantidos a cada indivíduo, bem como a relação entre seu trabalho e a ética exigida no nosso papel de educador de apoio, garante uma atuação de qualidade junto aos alunos com deficiência e suas especificidades.

Acreditamos que quanto mais conhecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola os monitores tiverem, maior e mais consistente será a parceria efetivada na educação dos alunos e consequentemente a sensação de responsabilidade mútua pelo mesmo. Dentro desta perspectiva, consideramos de grande importância que as ações da monitoria (em parceira efetiva com os professores no processo de socialização e educação) contribuam para o aprimoramento da qualidade e do bem estar do aluno nos diferentes espaços

do Lucena Borges. Todas estas ações estão presentes na participação e execução das atividades diárias, buscando qualificar permanentemente o atendimento aos nossos alunos, adequando-as às suas necessidades.

Do Ser ao Fazer: Construindo Pontes

O papel de mediador educativo é uma tarefa preciosa e fundamental, que na escola Lucena Borges compete aos professores e as monitoras.

A monitoria desempenha esse papel educativo para além das atividades diárias. Essa função demanda grande responsabilidade e sensibilidade, pois, muitas vezes é sob nosso olhar que percebemos a possibilidade de estímulos que levará a superação de dificuldades – controle esfinteriano, desenvolvimento emocional, interação social, autonomia, coordenação psicomotora, oral e etc.

Comumente esse olhar vem acompanhado de zelo, carinho, cautela e afeto, o que nos proporciona formas de partilhar incertezas, romper paradigmas e provocar nossas inquietudes ao mesmo tempo em que possibilitamos aos nossos alunos maior autonomia no convívio social.

Para um melhor entendimento de nossas práticas, faremos uma breve descrição sob o olhar da monitoria nas aulas especializadas.

Biblioteca

A contação de histórias, a entonação, o manuseio dos livros e o jogo literário são práticas comuns a qualquer biblioteca. Aqui, a diferença maior se dá quando vemos tudo isso acontecer ao mesmo tempo, muitas vezes no mesmo minuto. Durante a contação de história feita pela professora da biblioteca ou por uma das monitoras que está acompanhando, podemos observar diversos acontecimentos no mesmo cenário; um aluno caminhando pelo espaço enquanto outro monta um quebra-cabeça e outro pede pra relaxar. Percebemos que em muitos momentos precisamos apenas respeitar as necessidades momentâneas do aluno, que se faz presente no espaço – e quer apenas escutar, olhar, observar, mas não quer, necessariamente interagir. Ou, ainda, da maneira como se entende a interação social.

Cabe dizer que nossa escola foi pioneira no projeto Biblio Pet Terapia, onde três cães terapeutas faziam a interação e/ou mediação entre professor, monitor e alunos no espaço da biblioteca. A monitoria fez parte, a convite da professora Beatriz Gutierrez, desde o pla-

nejamento até a execução do mesmo. Conhecida como Educação ou Atividades Assistidas por Animais, este projeto esteve em funcionamento em nossa escola durante todo o ano de 2014 até o início de 2015, quando a professora responsável iniciou suas licenças para aposentadoria.

Educação Física

O trabalho da monitoria nesta aula especializada é conduzido conforme orientação do professor, que permite a intervenção e interação com os alunos. Auxiliamos nas atividades de educação física, pensadas e planejadas a partir das necessidades, possibilidades e suportabilidade deles.

Exercícios básicos como subir e descer escadas, caminhar sobre colchões, cordas, ultrapassar obstáculos que podem ser bambolês, bancos, trilhas, árvores – parecem fáceis num primeiro momento.

Mas, somente com a insistência e a persistência das atividades é que vemos os resultados, sutilmente, refletidos no dia a dia.

Subir a escadinha do ginásio da escola é treino para subir no ônibus, por exemplo. Assim como as texturas e obstáculos, treino para andarem na rua. A cama elástica, para o equilíbrio.

Nada de incomum, ao falarmos em crianças das escolas regulares, sem diagnósticos de deficiência. O que lá se consegue em um mês, aqui pode levar o ano letivo inteiro ou mais, e com a grande possibilidade de não se obter o mesmo resultado no dia seguinte. Ainda assim, caso seja feito algo que marque o aluno de forma negativa (a insistência à participação de forma demasiada, por exemplo) durante a realização da atividade, todo um trabalho poderá, talvez, ter de ser reiniciado.

Para que este trabalho seja realizado de forma a superar expectativas próprias de cada aluno, vale muita coisa diferente, como bem deve ser a escola de que tratamos: transformar ginásio em circo - com direito a tecido “pendurado” no teto, feito balanço, malabares diversos e até mesmo slackline.

E é por isso que estar atento aos alunos perpassa e vai além da função da monitoria: estar atento aqui não é tão somente o cuidado para não machucar a si ou ao outro, mas sensibilizar-se ao menor sinal de intenção a participação ou interação com o outro. Por vezes, o simples jeito de olhar diferente denuncia a vontade de ser convidado, pela mão do outro, a brincar, pular, subir escadas, passear ou a se movimentar.

Da mesma forma, alguns movimentos, gestos ou olhares, podem comunicar ou se fazer entender que já não suportam mais a atividade ou o contato. Daí a importância não só da atenção, mas o conhecimento das particularidades e especificidades de cada um de nossos alunos.

Música

Nosso trabalho aqui é encantador (como todo restante). Da entrada na sala de música, sentar junto a rodinha, passar musicalmente o bom dia, auxiliar a segurar o instrumento, por vezes também servir de instrumento. A música, para além de tudo que já sabemos sobre ela, transforma, reconduz, ensina o tempo, traduz o espaço – em som. Treina o silêncio, a paciência, a tolerância. Acomoda e incomoda o ouvido, parte tão sensível do nosso público, dizendo a eles que sons altos e baixos são passíveis de suportabilidade auxiliando a descoberta daquilo que chamamos voz.

Lá, além do acompanhamento funcional da monitoria, dançamos, cantamos, tocamos e brincamos – sempre com atenção redobrada às orientações da professora, no agir e interagir. Precisamos também da observação, da sensibilidade, da compreensão. Entender que, por vezes, o aluno precisa de tempo e que este tempo pode ser bem maior do que aquele que ponderamos ser o adequado. A compreensão de que nem toda atividade será compatível e adequada naquele dia e naquele momento àquele aluno faz parte da tão mencionada sensibilidade necessária à nossa prática, enquanto monitoras.

Importante salientar que não é somente dentro da sala de música que a aula de música acontece. Vez em quando o aluno não vai até lá, mas a aula vem onde ele consegue ou suporta estar, acontecendo nos espaços mais inusitados da escola – como nos corredores, nas praças, na rua ou na própria sala de aula.

O tocar ou o jeito que se toca, é o que menos importa.

O que realmente é mágico, no sentido poético de dizer intencionalidade, vontade, aprendizado; é o querer estar ali, naquele espaço, naquele momento, com aquele grupo.

Para não concluir

Devido à falta da fala propriamente dita, a expressão verbal ou corporal, de um certo modo, serve como instrumento de comunicação para nossos alunos. Para tanto; diversas vezes somos convocadas a nos colocarmos à disposição para sermos usados como "ferramentas" para alcançar o desejado ou até se fazer entender.

Remetendo-nos às nossas práticas, trazemos de Freire (2002, p. 54) o entendimento de que “todo esse processo de busca e descobertas nos desvela o processo educativo, ‘a educação como um ato de conhecimento’, que nunca se esgota, que é permanente e vital”. Acreditamos que tal processo necessita sempre da presença de distintos olhares, saberes e dizeres. A construção dos vínculos e afetos muitas vezes exige tempo e paciência, e, embora na busca racional pela intencionalidade pedagógica, trazemos um misto de emoções e sentimentos.

Acreditamos que é de suma importância essas construções para exercermos nossa função com a qualidade efetivamente necessária. Diante desta perspectiva, proporcionamos aos alunos da nossa escola um atendimento ou atividade adequada, que possa conduzi-los a uma sensação de acolhimento e bem estar. Lembrando que nossos alunos possuem tempos de suportabilidade bem distintos entre si assim como suas particularidades e/ou especificidades, na ideia de que as diferenças é que nos tornam indivíduos.

A prática da monitoria promove a melhoria da qualidade de vida dos alunos, diminuindo suas dificuldades e estimulando-os a ultrapassarem barreiras no seu cotidiano. Assim, os desafios diários são vencidos duplamente, pelos alunos e também pelo monitor.

Freire (1996, p. 70) afirma que:

Se trabalho com criança, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens e adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação.

Ter a oportunidade de trabalhar nesta escola e participar deste movimento da inclusão é ao mesmo tempo desafiador e gratificante. Mostra-se desafiador, no sentido de encontrarmos muitas dificuldades e situações inusitadas ao longo do processo, e é gratificante quando se percebe um pequeno gesto de afeição por parte de um aluno para conosco ou quando vibramos pelas suas conquistas – mesmo as mais singelas. Da mesma forma, quando algo em que trabalhamos colabora para superação de alguma dificuldade. Enfim, quando a atuação pedagógica se torna efetiva e completa.

Enquanto monitoras e educadoras, na escola Lucena Borges faz-se necessário um olhar onde se compreenda o outro, que se perceba e se respeite sua trajetória de vida, que se enxergue para além do que se pode ver no exterior. Que entendamos a existência de um ser completo.

A frase que antecede este último parágrafo – enquanto título – é bastante usada, principalmente em textos em que a temática é a educação. Ela, – a educação – como detentora de grandes possibilidades de mudança em todos os aspectos da vida em sociedade, não deve mesmo nunca permitir uma conclusão, tendo como pressuposto que vivemos em constante transformação.

Mas aqui, nesta escola e com este trabalho, o “para não concluir” toma uma simbologia de tudo que compreendemos na prática do trabalho como educadoras no processo da educação inclusiva. E esta simbologia está na fala concreta do que é uma “não conclusão”, vai além do entendimento linguístico ou etimológico do que seria... uma conclusão. Em diversos momentos temos a impressão, assim como o tempo climático pode nos apresentar as quatro estações num mesmo dia, de que recomeçamos do zero, do dez, do zero novamente. A simbologia do concreto são nossos alunos. Como devem ser nossos atos e falas dirigidas ao nosso público. Para além, como deveria ser tratada a educação, numa construção quase utópica de sermos um em vários, vários em um. De tratarmos igualmente o diferente sim, mas respeitando seu momento, sua necessidade, sua diferença perante nossa igualdade. Isso se faz imprescindível.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: Em cena, os funcionários da escola. Brasília: MEC. SEB, 2004.

CHARCZUK, Maria Solange Bicca; FOLBERG, Maria Nestrovsky. **Crianças Psicóticas e Autistas**: a construção de uma escola. Porto Alegre: Mediação, 2008.

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Projeto Político Pedagógico**. 2011 (Documento não publicado).

EMEEF LUIZ FRANCISCO LUCENA BORGES. **Regimento Escolar**. 2011 (Documento não publicado).

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática

*Adriana Pereira Peres, Alessandra Nunes da Silva Palhano, Juliane Ribeiro,
Lúcia Feula de Freitas, Márcia Fagundes Paula*

educativa. 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8ed. São Paulo: Ática, 2003.

PORTO ALEGRE, Prefeitura Municipal de. Secretaria da Administração. **Manual do Servidor**. Porto Alegre: PMPA, SMA, 2013.

Sobre os Autores

Karla Fernanda Wunder da Silva

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2009, atualmente no cargo de Diretora desde 2014. Graduada em Pedagogia Educação Especial (PUCRS); Especialista em Educação Especial – área Síndrome de Autismo (UFRGS); Especialista em Psicopedagogia Institucional (UCB); Mestre em Educação (UFRGS). Atuando há 21 anos com educação especial na área da Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista, e na formação de professores em diversas escolas públicas, privadas e diversas prefeituras. Professora convidada da PUCRS nos cursos de pós-graduação e extensão na área da educação. Email: kakaiw@gmail.com

Katiuscha Lara Genro Bins

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2012, atualmente no cargo de Vice – Diretora desde 2014. Graduada em Pedagogia Educação Especial (PUCRS); Especialização em Alfabetização (PUCRS); Mestrado em Educação (PUCRS) e Doutorado pela mesma Universidade. Atuando há vários anos com formação de professores na instância pública e particular, na área da Educação de Jovens e Adultos e Deficiência Intelectual. Professora convidada da PUCRS nos cursos de pós-graduação e extensão na área da educação. Email: katiuscha@terra.com.br

Adriana Pereira Peres

Monitora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2009. Graduada em Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais (PUCRS). Email: apperes@gmail.com

Alexsandra Nunes da Silva Palhano

Monitora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2010. Graduada em Administração (PUCRS). Email: alenunes_silva@hotmail.com

Ângela Marques Figueiredo

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2015, anteriormente já havia atuado na mesma escola de 2004 a 2008. Graduada em Pedagogia anos iniciais (UFRGS) e Pedagogia Educação Especial para Deficiência Mental (PUCRS). Especialização em Educação Infantil (FAPA). Email: angelamfigueiredo@gmail.com.

Bárbara Bassani Rech Peixoto

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2011. Graduada em Pedagogia Educação Especial (PUCRS). Especialização em Educação Infantil – articulações com o ensino fundamental (UFRGS). Email: barbararech@gmail.com

Bruna Bertoldo Barreto

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2012. Graduada em Educação Especial (UFSM). Especialização em Educação Especial/ Educação Inclusiva (UNIRITER). Email: brunabertoldo@hotmail.com

Cassalina Evelin Gonçalves Ludtke

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2013. Graduada em Zootecnia (UFSM), e em Pedagogia (PUCRS); Especialização em Educação Inclusiva com ênfase em deficiência mental (PUCRS). Email: cassalina.ludtke@gmail.com

Danielle Marques da Cruz

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2013. Graduada em Pedagogia Educação Especial (PUCRS); Especialização em Transtorno do Desenvolvimento na Infância e na Adolescência pelo Centro Lydia Coriat. Email: daniellemorales@hotmail.com

Denise de Mattos Xavier

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2014. Graduada em Pedagogia séries iniciais (PUCRS); Especialização em Educação Inclusiva com ênfase em deficiência Mental (PUCRS). Email: denisemx@bol.com.br

Daisy Braighi

Professora da EMEEF Lucena Borges desde 1997 (aposentou-se em 2011). Graduada em Pedagogia Administração Escolar (PUCRS); Graduada em Pedagogia Magistério das Matérias Pedagógicas (PUCRS); Mestre em Educação (PUCRS). Email: daisybraighi@hotmail.com

Estela Maris de Almeida Pedroso

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2015. Graduada em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil (UFRGS); Especialização em Psicopedagogia (URCAMP/ Alegrete); Especialização em Educação Especial (UFC). Email: estelapedroso@gmail.com

Fabíola Borowsky

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2010. Graduação em Educação Especial (UFSM); Mestrado em Educação (UFSC). Email: fabiolaborowsky@yahoo.com.br

Girlene Moro de Quadros

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2014. Graduada em Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional (PUCRS); Especialização em Psicopedagogia: abordagem institucional e clínica (FAPA); Especialização em Educação Inclusiva (PUCRS). Email: giquadros@terra.com.br

Ivone Montenegro Alves

Professora da EMEEF Lucena Borges desde 1990; Psicóloga Clínica e Terapeuta em Estimulação do Centro Lydia Coriat desde 1993 e professora do Centro de Estudos Paulo César D'Ávila Brandão. Graduada em Psicologia (PUCRS); Graduação em Pedagogia Licenciatura Educação Especial (PUCRS); Especialização em Educação Especial Infra e Superdotados (PUCRS); Percurso de Escola pelo Associação Psicanalítica de Porto Alegre; Aperfeiçoamento em Diagnóstico e Tratamento dos Problemas do Desenvolvimento (Centro Lydia Coriat); Especialização em Estimulação Precoce (Centro Lydia Coriat); Mestre em Educação (UFRGS). Email: ivone_alves@yahoo.com.br

Janete Vargas Pinheiro Muller

Professora da EMEEF Lucena Borges desde 2015; Graduada em Pedagogia - Séries Iniciais (UFRGS); Especialização em Educação

de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular (UFRGS); Especialização em Educação Especial Inclusiva (UNIASSELVI). Email: janetevpm@hotmail.com

Juliana Mazzanti Kraetzig

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2013. Graduação em Educação Especial (UFSM); Especialização em Educação Ambiental (UFSM). Email: juzinhakk@hotmail.com

Juliane Ribeiro

Monitora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2010. Email: julianeribeiro.cs@hotmail.com

Lisandra Almeida da Silva

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2015, atuando na Psicopedagogia Inicial. Graduada em Pedagogia Séries Iniciais (PUCRS); Especialização em Educação Inclusiva (UCB), Atendimento Educacional Especializado (UNESP) e Psicopedagogia com uso das Tecnologias em Informação e Comunicação (UFRGS). Email: lisandra.almeida@hotmail.com

Lisiane Zílio Prates Schoenardie

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2006, atualmente atua na Psicopedagogia Inicial. Graduada em Pedagogia Educação Especial (PUCRS); Psicopedagogia e Interdisciplinaridade (ULBRA) e Especialização em Informática na Educação (PUCRS) e Psicopedagoga. Email: lisianezps@gmail.com

Lucia Feula de Freitas

Monitora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2011. Graduada em História (PUCRS). Email: luciafreitas67@hotmail.com

Luisa Hogetop

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2015, tendo atuado na mesma escola no período de 2003 a 2012. Graduada em Educação Especial (UFSM); Especialização em Educação Especial – área da Deficiência Mental (UEL); Especialização em Arteterapia. luhogetop@gmail.com

Mara Ceratti Scalco

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2014. Graduada em Pedagogia e Pedagogia Educação Especial (PUCRS); Especialização em Educação (UNIJUÍ); Especialização em Psicopedagogia e Interdisciplinariedade (ULBRA). Email: maraceralco@hotmail.com

Márcia Fagundes de Paula

Monitora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2015. Graduada em Terapia Ocupacional (IPA); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FACEL). Email: mfpaula@pop.com.br

Marcio de Almeida Malavolta

Professor de Educação Física da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2014. Graduado em Educação Física (UFRGS); Especialização em Saúde Mental (Escola de Saúde Pública); Especialização em Saúde Pública (Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca); Especialização em Educação Especial – AEE (UFC). Email: marciomalavolta@yahoo.com.br

Maria Dolores Marrone Castanho

Professora da EMEEF Lucena Borges desde 1995; Graduada em Pedagogia - Educação Especial (PUCRS); Especialização em Psicologia Transpessoal (Sociedade Paranaense de Ensino e Informática em convênio com a Associação Luso-Brasileira de Transpessoal); Especialização em Neuropsicopedagogia (pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci de Indaial/SC). Email: mdmcastanho@gmail.com

Mariluce da Silva Flores

Professora da EMEEF Lucena Borges desde 2012. Graduada em Ciências Sociais (UFRGS); Especialização em Psicopedagogia Institucional (UCB); Especialização em Educação Inclusiva com ênfase em Deficiência Mental (PUCRS). Email: ms.flor89@gmail.com

Patrícia Machado Cruz

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2012 atualmente no Serviço de Orientação Pedagógica da Escola. Graduada em Pedagogia Educação Especial (PUCRS); Especialização em Arteterapia (FEEVALE). Email: patticruzarteterapia@gmail.com

Rejane Caspani Dubois

Professora de Música da EMEEF Lucena Borges desde 1991; Graduada em Educação Artística (Escola Superior de Artes Santa Cecília/Cachoeira do Sul); Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva (Faculdade Internacional de Curitiba). Email: rejanedubois@gmail.com

Sandra Elisabete Porto da Silva

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2014, atuando no Serviço de Orientação Pedagógica da Escola. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística (Fundação Educacional do Vale do Jacuí) e Especialização em Educação para a Paz (PUCRS). Email: sandraporto@smed.prefpoa.com.br

Silvia Leite Rios

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 1995. Graduada em Educação Especial (UFSM); Especialização em Psicomotricidade (URCAMP). E-mail: silvialrios@gmail.com.

Silvia Regina Vassian Travessas

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2013. Graduada em Pedagogia Educação Especial para Deficiência Mental (PUCRS). Especialização em Supervisão Escolar (FAPA). Email: silviatravessas@terra.com.br.

Sonia Severo Barbieri

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2012. Graduada em Pedagogia Séries Iniciais e Pedagogia Educação Especial (PUCRS). Email: soniabarbieri@hotmail.com

Vera Regina Gouvea Weber

Professora da EMEEF Professor Luiz Francisco Lucena Borges desde 2008. Graduação em Educação Especial (UFSM); Graduação em Pedagogia – Supervisão Escolar (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição); Especialização no Ensino de Língua e Literatura (abordagem textual) – Ensino fundamental e médio (FAPA); Especialização em Currículo por Atividade (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição). Email: veraw@terra.com.br.

Autores

Adriana Pereira Peres
Alexsandra Nunes da Silva Palhano
Ângela Marques Figueiredo
Bárbara Bassani Rech Peixoto
Bruna Bertoldo Barreto
Cassalina Evelin Gonçalves Ludtke
Danielle Marques da Cruz
Denise de Mattos Xavier
Daisy Braighi
Estela Maris de Almeida Pedroso
Fabiola Borowsky
Girlene Moro de Quadros
Ivone Montenegro Alves
Janete Vargas Pinheiro Muller
Juliana Mazzanti Kraetzig
Juliane Ribeiro
Karla Fernanda Wunder da Silva
Katiuscha Lara Genro Bins
Lisandra Almeida da Silva
Lisiane Zílio Prates Schoenardie
Lucia Feula de Freitas
Luisa Hogetop
Mara Ceratti Scalco
Márcia Fagundes de Paula
Marcio de Almeida Malavolta
Maria Dolores Marrone Castanho
Mariluce da Silva Flores
Patrícia Machado Cruz
Rejane Caspani Dubois
Sandra Elisabete Porto da Silva
Silvia Leite Rios
Silvia Regina Vassian Travessas
Sonia Severo Barbieri
Vera Regina Gouvêa Weber

Essa obra apresenta o trabalho desenvolvido pelos educadores da Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Professor Luiz Francisco Lucena Borges. Seu título, “Tessituras do fazer pedagógico junto a alunos com transtorno do espectro autista: o cotidiano numa escola especial da prefeitura de Porto Alegre” é bastante significativo.

A proposta aqui é de publicizar, o mais amplamente possível, as práticas pedagógicas cotidianas. Práticas essas que são iluminadas pelo constante movimento de ação / reflexão / ação.

O trabalho junto a alunos com transtorno do espectro autista é, indubitavelmente, complexo. Reconhecer a complexidade, interrogar-se acerca dela, refletir sobre as implicações de seu trabalho, romper com (pré)conceitos estabelecidos ao longo da história da educação especial e, ao mesmo tempo, identificar polos de transformação, ser propositivo e inovador, investir nas possibilidades e potencialidades dos educandos é a tônica dos textos que compõem esse livro.

Cleci Jurach
Secretária de Educação



**Prefeitura de
Porto Alegre**

Secretaria Municipal de Educação