

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

ELMA MARIA SARAIVA MILLANI

INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM ESCOLAS INFANTIS:
encantamentos da Inclusão

Porto Alegre

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

ELMA MARIA SARAIVA MILLANI

INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM ESCOLAS INFANTIS:
encantamentos da Inclusão

Porto Alegre
1º semestre
2018

ELMA MARIA SARAIVA MILLANI

INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM ESCOLAS INFANTIS:
encantamentos da Inclusão

Trabalho apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cláudia Rodrigues de Freitas

Porto Alegre
1º semestre
2018

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a paciência e a parceria da minha orientadora a Professora Cláudia Freitas. Ela foi incansável! Foram muitas conversas e muitas horas boas de aprendizado.

A todos os meus Professores e Professoras, pela dedicação e ensinamentos.

A todos os Funcionários que sempre me ajudaram quando precisei.

Ao Povo Brasileiro, porque é ele que faz tudo isto existir.

As minhas colegas: Aline Souza, Cris Santa Maria, Jorgiane, Evelyn Souza, Michele Ribeiro, Renata Vaz que sempre me acolherem e estiveram presentes ao longo desses anos.

A minha colega de estágio (Docência Compartilha) Cibeli Mariani, pela parceria nos planejamentos.

A direção das escolas EMEI JP Patinho Feio e EMEI Meu Amiguinho pela acolhida durante meus estágios de inclusão.

Ao Professor Gabriel Junqueira Filho, meu orientador de estágio, pelo carinho e dedicação.

A minha filha Luiza Saraiva Millani, que esteve sempre ao meu lado na organização dos trabalhos.

Ao meu filho Lorenzo Saraiva Millani, que foi incansável em me socorrer no computador quando perdia meu TCC e quando tinha que enviar o projeto para minha orientadora.

Ao meu marido (que mesmo ranzinzando) me socorria no envio de arquivos para a Professora Cláudia.

A minha filha Laura pelo incentivo e o carinho.

A minha amiga e Fonoaudióloga Olinda Folletto (Lila): sua atenção e ajuda foram imprescindíveis para que eu hoje possa estar falando e apresentando este estudo.

A minha Banca: Professora Liliana Passerino e Professora Liliane Giordani que tão carinhosamente aceitaram nosso convite, participando desse momento tão especial para mim.

EU NADA ENTENDO

*Eu nada entendo da questão social.
Eu faço parte dela, simplesmente...
E sei apenas do meu próprio mal,
Que não é bem o mal de toda a gente,
Nem é deste Planeta... Por sinal
Que o mundo se lhe mostra indiferente!
E o meu Anjo da Guarda, ele somente,
É quem lê os meus versos afinal...
E enquanto o mundo em torno se esbarronda,
Vivo regendo estranhas contradanças
No meu vago País de Trebizonda...
Entre os loucos, os Mortos, e as Crianças,
É lá que eu canto, numa eterna ronda,
Nossos comuns desejos e esperanças!...*

Mário Quintana

RESUMO

Tratando-se de um trabalho de conclusão de curso, este estudo traz os aprendizados e experiências vivenciadas no transcorrer de todo o curso de Pedagogia, com a peculiaridade do olhar da formanda-pesquisadora estar voltado ao tema inclusão. A partir desse tema, trouxe-se um relato de experiência de estágio junto ao menino Amado (nome fictício) diagnosticado com autismo; a essa história se entrelaçaram outras, retiradas de artigos e palestras e também outras vividas pela pesquisadora em situação de convívio social. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais com experiência comprovada na atuação em inclusão. Este estudo teve como objetivo geral analisar, de forma exploratória, como se dá a inclusão de crianças pequenas com diagnóstico de autismo nas escolas de Educação Infantil. E, como objetivo específico, identificar os aspectos positivos e negativos do diagnóstico de autismo quando a criança chega à escola infantil. Com essa finalidade, o estudo vai em busca das seguintes perguntas de pesquisa: quando uma criança vira aluno? Qual o papel do diagnóstico nas escolas de Educação Infantil? O que é preciso para uma criança pertencer e aprender? Como acolher a família neste processo de pertencimento da criança à escola e ao espaço social? Nessa busca, auxiliaram-me estudos de Baptista, Milmann, Tezzari, Jerusalinsky, Bosa, Santos, Freitas. Conclui-se que o papel do diagnóstico é dúbio, pois é necessário para acessar alguns benefícios garantidos por lei, porém ao mesmo tempo pode carregar junto a si uma marca de impossibilidades, limitando, antes de qualquer tentativa, aprendizados das crianças/alunos. Também se conclui como sendo imprescindível o olhar, a atenção, o estar presente, do profissional que atua junto aos alunos.

Palavras-chave: Educação Especial. Diagnóstico. Inclusão. Crianças pequenas. Educação infantil.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

EE - Educação Especial

EI - Educação Infantil

EP- Educação Precoce

PI - Psicopedagogia Inicial

RME - Rede Municipal de Ensino

SIR - Sala de Integração e Recursos

SME - Secretaria Municipal de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2 – INCLUSÃO: já é legal desde o século passado!	14
3 – METODOLOGIA: CAMINHOS QUE TRILHEI	22
4 -- ENCANTAMENTOS ENTRELAÇADOS– histórias vividas, histórias lidas, histórias entrelaçadas	24
.....	26
5 – ENTREVISTAS	37
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
Referências	48
Anexos	50

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso, apesar dos desafios, e não foram poucos, trouxe-me muitos “encantamentos”. Encantamentos frente às descobertas nos estudos, frente às pessoas e situações novas que entraram em minha vida, encantamento, aqui, descrevendo um sentimento meu; mas, também, trouxe-me outros “encantamentos”, na verdade, lembranças, que recortadas e resinificadas, transformaram-se em encantamentos, os quais permearão todo este trabalho.

Exercitei-me em dar voltas aos passados. Pois, ao tentar responder as perguntas que minha orientadora fazia sobre a (própria) construção deste trabalho e as perguntas que eu me fazia a partir das perguntas dela, fiz várias voltas aos passados. Por exemplo: voltei ao meu passado recente: minha experiência na faculdade e no estágio, que foi realizado em uma escola da rede pública, meu encantamento com a criança Amado¹, a entrevista com a professora de AEE, ao pátio daquela escola, às conversas com a “tia do lanche”.

Também tive que me inteirar do passado recente do Brasil, meu país, sobre legislações e normas referentes à educação, à inclusão.

E, também, tive que voltar a um passado muito distante. Há uma época a qual eu ainda não havia nascido. Em um Brasil onde não se tinham escolas em todas as cidades, bem, na verdade, nem se existiam “cidades”, eram mais as grandes fazendas e um povoado volteando a igreja. E, num lugar assim, no sul do Brasil, nas terras por onde passa o rio Camaquã (hoje Lavras do Sul), meu bisavô doou uma parte de suas terras (um terreno) para a construção de uma escola, pois não havia nenhuma escola nas proximidades. A “lenda” familiar diz que meu bisavô estava preocupado, pois “havia feito filho às pencas”, e esses filhos e os filhos dos filhos não teriam acesso à educação se não existisse uma escola na região. “Deixando as intimidades familiares à parte, meu ‘encantamento” surge ao me dar conta que a ação de meu bisavô, materializada até hoje, pois a escola ainda existe, é a semente de minha

¹ Amado é um nome dado por mim, dessa forma: é um nome fictício

paixão pela educação, meu sonho em me tornar professora.

E, justamente, nessa escola, do terreno cedido por meu bisavô, estreei a realidade do meu sonho de magistério: fui professora. Na verdade eu era a única professora daquela escola, ensinava – alfabetizando – crianças de cinco a quinze anos, a divisão por séries era muito diferente da que encontramos hoje. Eu havia concluído A Escola Normal I Ciclo e por dois anos, atuei como professora naquela escola longe da cidade, junto às crianças, filhos, na sua grande maioria, de trabalhadores rurais. Ao lembrar dessa época, o encantamento que vem grudado ao pó de giz, chama-se Wilson². Wilson era um aluno de quinze anos, na mesma sala com as crianças de oito, nove, enfim: era o mais velho e ele já tinha decidido que se não aprendesse a ler naquele ano, “deixaria pra lá” essa coisa de ler e escrever!

Como eu já disse: alguns encantamentos só foram possíveis com essas voltas ao passado que eu tive que realizar já junto ao meu olhar de estudante em fim de curso de pedagogia, sempre atenta à inclusiva: o menino Wilson como que se encantou, martelando na minha cabeça: será que se fosse hoje, um menino de quinze anos com dificuldades em aprendizado, seria tratado como? Wilson seria um aluno de inclusão? Se fosse consultado um médico, qual diagnóstico Wilson receberia? Qual era o problema de Wilson? São muitas perguntas que me faço e ainda não sei responder, o que sei é que antes de deixar aquela escola, aquela cidade, Wilson sabia ler e escrever, e, exerceu uma profissão até falecer: era motorista de caminhão.

Transferi-me para Caçapava do Sul, onde também dei aulas por dois anos. A mudança para Porto Alegre, além das oportunidades oferecidas por um centro maior, trouxe um desvio de meus sonhos profissionais: fui trabalhar em um banco, casei, tive filhos, e o eu-professora se adormeceu. Acordando, o sonho e eu, quando meu filho mais novo completou quinze anos, e, mesmo estando eu com cinquenta e cinco anos, tentei o ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pra espanto dos meus filhos: passei! O ano era 2013.

(abro um parênteses importante para relatar que até o ano de 2013 eu tinha visto raríssimas crianças com síndrome de Down nas ruas, conhecia a

² Wilson é o único nome verdadeiro neste trabalho, pois optei por nomeá-lo pois o próprio Wilson contava essa história para todo mundo que ele conhecia.

síndrome de programas de televisão, e acreditava que crianças “especiais” eram simplesmente as crianças com a síndrome, pois os traços eram visíveis, não sendo de meu conhecimento, por exemplo, a existência de outras síndromes, outros transtornos, nunca conhecia nada sobre o espectro autista).

Retornando: a educação sempre se fez presente em minha vida, e com o ingresso na faculdade, ao meu encantamento com a educação, somou-se o encantamento com a inclusão. Assumo, também, que até esse momento de minha vida, inclusão para mim era a própria educação, ou melhor: o acesso à educação, então, no momento em que se ofertava a educação a quem a ela não se tinha acesso já estaria se incluindo a pessoa (a criança) na sociedade. Dessa forma, imaginem a amplidão de foco que acontecia comigo, já nas aulas, do primeiro semestre, da professora Adriana Thoma, nas quais eu travava conhecimentos junto às professoras que atuavam na Sala de Recursos, trabalhando com Inclusão. A inclusão entrou em meus pensamentos, pois eu sempre acreditei que todas (todas) as crianças, inclusive as pequenininhas, deviam estar na escola, e, quanto mais eu ia adentrando ao universo de que existiam crianças, consideradas diferentes, que seja: com diferenças, inclusive, diferenças que não estavam estampadas na cara, que “precisavam” ser incluídas à escola, vi-me frente a um mundo o qual eu já considerava meu.

Dito de outra forma: Vi-me incluída, pertencente, à Inclusão!

E, esse novo mundo se descortinava (ainda se descortina) em todos os semestres que se seguiram a esse primeiro. Ou seja: durante minha vida acadêmica, meu olhar esteve voltado ao tema Inclusão. Quando saíamos a campo, indo às escolas para realizarmos nossas observações, minha atenção, meu olhar me direcionavam para a criança dita diferente: com síndrome de Down, com surdez, com cegueira, para aquela criança “que quieta, a professora já informava: “é autista”. Simultaneamente à faculdade, realizei cursos de extensão, e aqui destaco o curso “Comunicação Alternativa: Letramento e Prática Pedagógica Inclusiva com SCALA”, onde se abordou o sistema SCALA, que pode ser uma ferramenta pedagógica para o auxílio na comunicação visual e no processo de letramento de pessoas com autismo. Deixo nas palavras de Passerino, Bez e Vicari (2013) a informação sobre o SCALA:

O sistema SCALA tem um programa de computador composto por três módulos: prancha, narrativas virtuais e comunicação livre. No módulo prancha é possível construir pranchas de comunicação, no módulo narrativas visuais pode-se preparar histórias e no módulo de comunicação livre se dá a conversação através de um chat. Além de funcionalidades comuns entre os aplicativos tais como: importar imagens, editar sons, salvar, exportar, e gerenciar os diferentes arquivos gerados pelo sistema, cada módulo possui funcionalidades específicas. (PASSERINO, BEZ e VICARI, 2013, p. 622).

Tanto nesse curso sobre o SCALA quanto em outro curso, realizado na Unissinos, sobre Sala de Recursos, onde as professoras relatavam suas vivências e suas técnicas ao atuarem junto à criança-aluno com autismo: meus encantamentos se multiplicavam, posso enumerar três: (1) o encantamento por recursos “modernos” - já disponíveis e de fácil utilização de *interface* (quem fica na frente do computador e – inclusive - não tem muita experiência com computadores, como no meu caso, mas tem experiência em auxiliar pessoas com dificuldades); (2) pelas experiências das professoras do AEE, pelas “técnicas simples” que elas apresentavam, e que na grande maioria, era centrada na atenção-no estar “presente” com a criança “NOME DA CRIANÇA” e não estar “tratando do AUTISTA, do DOWN, do PROBLEMÁTICO”; e (3) confesso: encantava-me comigo mesmo, aprendendo tudo aquilo, pois como já apresentado: entrei, quase ao mesmo tempo, no universo acadêmico e no universo da inclusão e eu já não era uma garota.

Mas, com disposição de uma garota, realizei estágio por dois anos, em inclusão, na SMED, e durante todo esse tempo, também em meio às leituras que eu fiz, o encantamento cristalizava-se em certeza: quero pesquisar mais sobre o assunto inclusão, autismo, vou escrever meu TCC sobre esse assunto, pois é esse o “meu” assunto: estar com as crianças *em* sala de aula (não em outro lugar-falando no celular enquanto a criança tá ali sozinha num canto, pois precisou ser “apartada” da turma).

Dessa forma, cheio de encantamento, apresento este estudo, intitulado: INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM ESCOLAS INFANTIS: desafios e possibilidades, onde selecionei, dentre as muitas perguntas que eu me fazia e também as perguntas (muitas) que a minha orientadora me fazia, as seguintes perguntas de pesquisa: quando uma criança vira aluno? Qual o papel do diagnóstico nas escolas de Educação Infantil? O que é preciso para uma

criança pertencer e aprender? Como acolher a família neste processo de pertencimento da criança à escola e ao espaço social?

Para responder a todas essas perguntas, entrelaçarei relatos-histórias as quais eu vivi, trago uma experiência de estágio com uma criança/aluno diagnosticado com autismo, e histórias lidas. A esse entrelaçamento se juntam estudos de autores como Baptista, Milmann, Tezzari, Jerusalinski, Bosa, Santos, Freitas, entre outros.

O caminho percorrido por mim, será apresentado na seguinte ordem: no capítulo 1 – INCLUSÃO - já é legal desde o século passado!, apresento alguns marcos legais da inclusão no Brasil, começo pela Constituição Federal de 1988 e termino com a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2013. Trago dados específicos sobre a cidade de Porto Alegre. No capítulo 2 – Metodologia - apresento a metodologia deste estudo. No capítulo 3 – ENCANTAMENTOS ENTRELAÇADOS– histórias vividas, histórias lidas, histórias entrelaçadas, apresento as crianças desta pesquisa, e entre elas, o menino Amado, criança de quatro anos, com diagnóstico de autista, acompanhado por mim, durante o estágio. No capítulo 4 - Entrevistas, apresento as entrevistas por mim realizadas com profissionais da área da inclusão. O último capítulo é dedicado à conclusão do trabalho.

Para finalizar minha introdução/apresentação trago algumas ideias de Bosa (2002), que fala especificamente sobre o autismo, porém essas ideias me acompanham de uma forma tão constante e tão insistente, que eu já me acostumei a trocar a palavra “autismo” para “novo-diferente”, e penso muito nestas palavras toda a vez que conheço uma nova criança se transformando em aluno.

Enfim, o autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. [...] conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. 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, 2002, p.37).

Justificativa do Tema de Pesquisa

Por mais que tenhamos legislações e trabalhos pesquisados e publicados sobre inclusão, este ainda é um tema muito longe de estar esgotado. Pois a história de intolerância ao diferente que o nosso País carrega, respira e transpira no ambiente escolar, torna a inclusão um tema relativamente novo e também um tema a ser pesquisado. Justifica-se ainda pela experiência de estágio realizado por mim, a estudante-pesquisadora, ter ocorrido na Inclusão na SMED, onde atuei junto a uma criança TEA, e também, por ter meu olhar para a inclusão em todo o tempo da faculdade no curso de pedagogia.

Objetivo Geral

O presente estudo teve como objetivo analisar, de forma exploratória, como se dá a inclusão de crianças pequenas com diagnóstico de autismo nas escolas de Educação Infantil.

Objetivo específico

- Discutir os referenciais teóricos e as trajetórias de inclusão;

Discutir o conceito de aluno;

Analisar a questão do diagnóstico médico.

2 – INCLUSÃO: já é legal desde o século passado!

A Constituição é um documento jurídico onde são estabelecidas as normas fundamentais de organização do Estado e da sociedade que nele vive, também é chamada de Carta Magna. Nossa Constituição Federal, que ainda está em vigor, é de 1988. Ela também é conhecida como “constituição cidadã”, e marca a transição do regime militar para o regime democrático. Destaca-se que foram dedicados à educação, os artigos 202 a 214 da seção I do capítulo III – Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, do título VIII – Da Ordem Social, além do artigo 60 das Disposições Constitucionais Transitórias. Pode-se afirmar, então, que o assunto educação foi de grande relevância para o legislador.

O direito à educação aparece na Carta Magna já no art. 6º, onde se elencam, pela primeira vez de forma explícita num texto constitucional brasileiro, os direitos sociais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1989)

O artigo 205 dispõe que a educação é direito de todos (de todos) e um dever do Estado. Sua promoção tem como fins o desenvolvimento tanto da pessoa quanto da própria sociedade. O ensino começa a ser especificado no artigo 206, que expõem como seus princípios norteadores: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1989). O detalhamento do direito à educação se dá no artigo 208:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, **inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;**

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência**, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**;

VI - oferta de ensino noturno regular, **adequado às condições** do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1998) (Grifo meu)

Eu grifei dentro do texto da lei, para que assim, possamos visualizar melhor como a Constituição Federal de 1988 traz o direcionamento para a inclusão. E, a própria constituição já antecipa a Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). E, no ECA, encontramos:

Livro I - Parte Geral

Título II - Dos Direitos Fundamentais

Capítulo I - Do Direito à Vida e à Saúde

Art. 11. É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, garantido o acesso universal **e igualitário** às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 11.185/2005)

§ 1º A criança e o adolescente **portadores de deficiência** receberão atendimento especializado.

(...)

Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

(...)

III - atendimento educacional especializado **aos portadores de deficiência**, preferencialmente na rede regular de ensino;

(...)

Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho

Art. 66. Ao **adolescente portador de deficiência** é assegurado trabalho protegido. (PLANALTO, 1990) (Grifo meu)

Também grifei dentro do Estatuto para que possamos visualizar, agora, especificamente, quando se cita “aos portadores de deficiência”, ou seja: aqui no ECA já encontramos casos específicos para o público-alvo da inclusão. E,

sobre “portadores de deficiência”, faz-se necessário agora citar a convenção da ONU (2007) que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, e que traz uma visão bem distinta sobre deficiência de até então, ou seja: percebe-se que a deficiência não é simplesmente “portada”, indo além, atingindo, inclusive, nossos pré-conceitos, pois:

e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, (DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009).

Já de posse dessa visão, onde deficiência pode resultar das barreiras devidas às atitudes e ao ambiente, ou seja: deficiência pode também ser do nosso preconceito quanto ao que a gente não conhece e que tem medo por ser diferente do que se convencionou chamar de normal, em 2008, temos a Política Nacional de Educação Especial de 2008, que vem mudar a visão da educação especial no nosso sistema de ensino. Pois, essa Política complementa os estudos de alunos com deficiência com mais recursos para facilitar o acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência.

Vejamos, a Política defini como público-alvo da educação especial:

Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (MEC, 2009)

Essa definição de um público-alvo da educação especial eliminou a possibilidade de exclusão total ou parcial das turmas comuns. Pois, a diferenciação para excluir era ato comumente praticado, mesmo com base nas melhores intenções. Melhores intenções que ainda podemos encontrar em

muitas escolas, pois enquanto eu estagiava, presenciei muitas boas intenções tirando os alunos da sala de aula e ainda dizendo que esses alunos nunca iriam passar “daquilo”, o “daquilo” se referindo às dificuldades, nomeando a criança pela síndrome. Quando será que deixaremos totalmente uma mentalidade exclusiva para trás? Em uma época em que os serviços da educação especial permitiam que alunos com dificuldades de aprendizagem, por exemplo, fossem atendidos em salas de recursos, em classes especiais e até mesmo em escolas especiais. Apartados.

Após o desabafo, ressalto que a normativa traz um avanço considerável, diminuindo a possibilidade de um grande número de alunos serem encaminhados a serviços distantes da sala de aula, distantes da convivência em sociedade, que a escola proporciona. A Política também tenta devolver a autoestima do profissional que atua junto a essas crianças, pois os professores de educação especial se descaracterizavam ao atender a esses casos, eram os “cuidadores de deficientes”.

E, por fim, também como saldo positivo, a Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva (2008) traz que a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola e garante, também, o ingresso dos alunos da Educação Inclusiva nas escolas de ensino regular mais próximas de suas residências.

Por fim, cito também A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que foi criada pela Lei nº 12.764/2012. Essa Política, além de consolidar um conjunto de direitos, é importante, principalmente, pelo seu artigo 7º:

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1º Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo. (PLANALTO, 2012)

Dessa forma, através deste artigo, é vedada a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e, ainda, estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

Como vimos, foi uma série de fatores que levou o nosso País para as

diretrizes de inclusão. Simiano e Vasques (2015) resumem:

A persistência, o crescimento e o aprofundamento desse quadro, em conjunto com a universalização da educação básica e as conferências internacionais que versam sobre os direitos à educação, à igualdade e à diferença, introduziram no cenário político as diretrizes inclusivas. Nesse sentido, o Brasil implementou uma série de leis, políticas e programas voltados para a redução da desigualdade e exclusão escolar. (SIMIANO e VASQUES, 2015, p.156)

2.1 Educação Inclusiva em Porto Alegre

Para entender como se deram os processos inclusivos em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, eu me informei através de duas dissertações de mestrado: “A SIR chegou...” Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – da professora Mauren Lúcia Tezzari e Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, de Joseane Frassoni dos Santos. E, também, consultei o site da prefeitura.

No site da prefeitura, encontrei as informações sobre a origem da capital dos gaúchos, que foi fundada em 26 de março de 1772, chamada de Freguesia de São Francisco do Porto dos Casais. Em 1774, começou a tomar forma do jeito que a conhecemos: sendo inauguradas a Praça XV, a Praça da Alfândega e a da Matriz. Só ganhou o status de cidade, em 1821, pelo imperador Dom Pedro II. Devido a sua expansão, no século XX, Porto Alegre destacou-se entre as demais cidades do Rio Grande do Sul e projetou-se no cenário nacional (PMPA, 2018).

Quanto à inclusão, segundo Tezzari (2002), foi a partir de 1989, que teve início um processo de grande transformação na cidade em termos de educação inclusiva, cujo desafio era reinventar a escola, para que a escola fosse efetivamente democrática, emancipadora, autônoma e de qualidade. A professora-pesquisadora cita como marco o projeto denominado Escola Cidadã:

A implantação desse projeto, denominado Escola Cidadã, buscou

colocar a dimensão educacional em sintonia com a administração da cidade por meio de políticas coerentes com a mesma. Assim, era preciso integrar a educação municipal às mudanças na cidade, desenvolver uma política articuladora da concepção de Estado desta administração, bem como da concepção de conhecimento emancipador e da transformação da instituição escolar. O centro dessa política educacional é a democratização da escola, por meio da participação e da busca da aprendizagem para todos. Em consonância com essa perspectiva, almeja-se que as ações sejam desenvolvidas de forma articulada com o Planejamento Participativo, possibilitando que todos os sujeitos envolvidos no processo educacional participem das deliberações e da execução dessas ações desenvolvidas na escola. (TEZZARI, 2002, p.72)

Várias ações foram necessárias para a implantação desse projeto, e o mais importante, para a implantação das ideias contidas nele, que também estão expressas na Constituição Federal (como já vimos: direito a todos à educação). Dentre as medidas, realizadas em várias etapas, temos a organização por ciclos, dentro das escolas:

Essa nova organização do tempo e do espaço da escola funda-se no compromisso com a aprendizagem efetiva de todos os seus alunos, orientando-se para o sucesso escolar a partir de quatro aspectos fundamentais:

- A eliminação de mecanismos que institucionalizam a exclusão;
- A criação de mecanismos institucionais de inclusão capazes de garantir a aprendizagem para todos;
- A formação permanente dos educadores;
- A gestão democrática da escola. (TEZZARI, 2002, p. 77)

Especificamente quanto à inclusão:

Com relação aos mecanismos institucionais de inclusão, além das turmas de progressão, foram propostos os Laboratórios de Aprendizagem e a Sala de Integração e Recursos (SIR), como dispositivos de apoio à ação educativa, com vistas a garantir a progressão do aluno nas condições necessárias para uma investigação minuciosa de seu processo de construção do conhecimento, assim como propiciar vivências diferenciadas para o atendimento de suas dificuldades. (TEZZARI, 2002, p.77)

Segundo Santos (2017), Porto Alegre é também a pioneira no oferecimento do atendimento educacional especializado para a faixa etária de zero a quatro anos, ofertando esse serviço desde 1990. Santos também assinala o ano de 2013, como um importante marco referente à inclusão:

No ano de 2013, através da Resolução nº013 de 05 de dezembro de 2013 -“Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no

Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva” - , elabora sua normativa municipal e por meio desta estabelece no art. 9º o atendimento educacional especializado como ferramenta para o processo de escolarização que deve ser ofertado nas escolas infantis municipais e nas escolas e ou instituições conveniadas. No parágrafo § 3º, temos a indicação da faixa etária e do modo que será realizado esse serviço “do nascimento aos seis anos, o AEE se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e promoção social” (PORTO ALEGRE, 2014, p. 3).” (SANTOS, 2017, p. 125).

Faz-se necessário recordarmos que independentemente de qual serviço educacional seja mais indicado para uma criança, esse serviço não poderá se restringir a desenvolver habilidades afetivas e sociais, mas deve proporcionar também aos alunos com necessidades educativas especiais, aprendizagens efetivas em nível cognitivo (TEZZARI, 2002). Ou seja: é necessário oferecer uma educação que propicie a participação dessa criança na sociedade, e sociedade aqui pode ser traduzida por escola. Dessa forma, mesmo sendo oferecidos serviços educacionais especiais, esses devem ser oferecidos no interior da escola e sempre, na medida do possível, integrando a criança na sala de aula regular.

No discurso da atual legislação brasileira, há a ênfase para que o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais ocorra, preferencialmente, no ensino comum. Entretanto, ficam mantidas alternativas diferenciadas de atendimento, como as classes e escolas especiais. (TEZZARI, 2002, p. 70)

2.2 A creche, os bebês e as crianças pequenas

Como já apresentado, o atendimento com vias à inclusão para bebês e crianças pequenas tem início na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, em 1990. Esses atendimentos recebem o nome de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI). Na EP, o atendimento é organizado para os bebês (zero a 3 anos) e estes são atendidos com a cuidadora (mãe, pai, tia, vó etc).

As crianças de zero a 3 anos têm ao ingressarem na creche as primeiras experiências de “separação” do núcleo familiar, ou seja: suas primeiras experiências no âmbito social sem os familiares, pode-se até dizer: sua estreia

no mundo social. Sendo dessa forma, a creche é o palco, mas também é o primeiro olhar do mundo para o bebê. Segundo Santos (2016),

É na instituição de Educação Infantil, neste caso na creche, que o bebê vai compartilhar momentos consigo e com o outro. É através da socialização e das experimentações que realiza, em um espaço rico em intencionalidades, que o bebê vai constituindo sua forma de ser e estar no mundo. (SANTOS, 2016, p.52).

E, também se pode inferir que a partir dessa interação inicial na creche, ocorrendo de forma tranquila, será mais fácil o processo de adaptação dos bebês e das crianças pequenas na instituição de Educação Infantil. Eu, acrescento, a partir das minhas experiências, que a creche pode ser ainda uma grande aliada para os familiares do bebê (as mães, tios, avós) ao detectar problemas no desenvolvimento do bebê não detectados pelos familiares. Pois, uma avaliação pedagógica cuidadosa permite, inclusive, a possibilidade de intervenção precoce.

As crianças pequenas, de três a seis anos são atendidas na PI. Santos (2016) nos chama a atenção para:

As crianças bem pequenas, assim como os bebês, precisam um apoio maior do adulto que irá mediar os processos de aprendizagens tendo em conta o entrelaçamento do cuidar e do educar. (SANTOS, 2016, p. 52)

Ressaltamos que os atendimentos oferecidos pela EP e pela PI são estabelecidos através de vínculos com as creches e Escolas Infantís das redes municipais e conveniadas. Esse trabalho é desenvolvido em uma rede de sustentação entre escola, família e serviços de Atendimento Educacional Especializado.

3 – METODOLOGIA: CAMINHOS QUE TRILHEI

No presente capítulo, apresento a metodologia utilizada neste estudo. Entendo, assim como Silva (2010), metodologia como sendo o estudo do método para se buscar determinado conhecimento, ou seja: no meu caso, o método foram os caminhos os quais trilhei em busca de minhas perguntas de pesquisa. Nesse caminhar, fui guiada por muitos estudos, relatos, histórias, artigos, reflexões, palavras, emoções, encantamentos.

Sentia-me, muitas vezes, uma exploradora, e, de natureza “exploratória” é esta pesquisa. Meu objeto de estudo central: a experiência vivida por mim em estágio, em uma escola da rede pública, da cidade de Porto Alegre, junto a vinte e três crianças da turma do Jardim A, dentre elas, uma criança com diagnóstico de autista. Essa criança recebeu o nome de Amado. Entrelaçando-se à história de Amado, estão relatos lidos por mim em publicações, tais como artigos. Contei com a contribuição, por muitas leituras, de Bosa, Jerusalinsky, Milmann e Freitas para falar de autismo e refletir sobre o tema: diagnósticos.

Para falar da inclusão na cidade de Porto Alegre, assim como sobre EP e PI, fui guiada por Tezzari e Santos. Os relatos de crianças que se entrelaçam à história de Amado são de autores como Baptista, Tezzari, Freitas, entre outros.

A pré-seleção do referencial teórico foi realizada por minha orientadora, a qual atuou de forma incansável frente a problemas de saúde por mim enfrentados, que trago, somente agora, neste capítulo de metodologia, pois acredito ser necessário para que os leitores tenham ciência-conhecimento dos passos a passos construídos para a finalização deste estudo.

Ainda, de cunho exploratório, pois eu estava em busca das questões de pesquisa, lembremos: Quando uma criança vira aluno? Qual o papel do diagnóstico nas escolas de Educação Infantil? O que é preciso para uma criança pertencer e aprender? Como acolher a família neste processo de

pertencimento da criança à escola e ao espaço social? E, este trabalho tendo como objetivo geral o de analisar, de forma exploratória, como se dá a inclusão de crianças pequenas com diagnóstico de autismo nas escolas de Educação Infantil e como objetivo específico o de identificar os aspectos positivos e negativos do diagnóstico de autismo quando a criança chega à escola infantil, foram realizadas duas entrevistas com duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais reconhecidas na área de inclusão, que serão nomeadas aqui por Madalena e Maria³

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos locais de trabalho das entrevistadas, utilizei para gravar as entrevistas o meu celular, sendo depois transcritas por mim. A entrevista teve um roteiro por mim estipulado, mas de forma semiestruturada, ou seja: com a possibilidade para o entrevistado discorrer, com maior liberdade, sobre o tema proposto. Dessa forma, a pesquisa semiestruturada permite uma maior flexibilidade durante sua realização e também uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, possibilitando ainda a introdução de outros aspectos que podem ser significativos (LUDKE; ANDRE, 2004).

Apresento em capítulo específico, capítulo 4- entrevistas, as entrevistas nas íntegras, dessa forma, oferece ao leitor o acesso total às respostas de minhas entrevistadas.

O resultado dos meus passos de pesquisa será apresentado na forma de reflexão dentro das considerações finais deste estudo.

³ As entrevistas foram solicitadas e organizei o Termo Livre e esclarecido (TECLE) o qual vou manter em meus arquivos de forma sigilosa por pelo menos cinco nos. O modelo de TECLE utilizado está em anexo.

4 -- ENCANTAMENTOS ENTRELAÇADOS-- histórias vividas, histórias lidas, histórias entrelaçadas

Este capítulo trata também sobre encantamentos: lembranças de cenas anteriores à escrita deste trabalho, porém com meu olhar já direcionado à inclusão. Encantamentos frente à leitura de artigos, os quais traziam histórias-relatos de histórias, de crianças – que mesmo sem eu conhecer – se apresentavam e permaneciam comigo. Às vezes as histórias se entrelaçavam com a minha história, minha experiência, no estágio com a criança Amado, que também será apresentada neste capítulo. Todas as crianças estão nomeadas de forma a não ser identificadas. As reflexões e as teorias, as quais costuram as histórias, essas sim: foram acrescentadas na construção deste estudo, advindas das leituras que minha orientadora me recomendava.

4.1. A bailarina, a criança e o diagnóstico classificatório

Como já relatei na introdução deste trabalho, dediquei-me ao exercício de “ser mãe” em tempo integral por muitos anos de minha vida e da vida de meus filhos. Sou mãe de duas meninas, e nas atividades extracurriculares estava o ballet. E, no leva e traz pras aulas de ballet, no fica mais um pouco para assistir a aula, na conversa com as outras mães trocando informações sobre o comportamento das meninas: formou-se um grupo de mães: “Mães de Bailarinas”. E, tantos ensaios, tantas apresentações, tantas comemorações se seguiram que nos tornamos amigos. E, amigos, muitas vezes, seguem caminhos distintos na vida, porém unidos pelos sentimentos.

Encontros e reencontros. Nosso grupo, até por ser muito numeroso, reunia-se em partes, aos pedaços. Como eu estava fazendo faculdade, meu tempo também não era o mesmo. Encontros e reencontros. Reencontro, ano passado, uma das bailarinas, que havia acompanhado a mãe, e, pra minha surpresa, a bailarina já era mãe, e estava com seu filho, uma criança de dois anos. Após as atualizações sobre como “estavam” todos, sento-me ao lado da criança e mal fui me apresentar para a criança, interagindo com ela – a

bailarina-mãe me interrompe: “ele é autista, não adianta falar nada [...] ele tem até diagnóstico, o médico já disse que não tem cura”.

A procura simples pela palavra “diagnóstico” me leva ao dicionário, onde: “adjetivo: Relativo à diagnose. Diagnóstico - Qualificação dada por um médico a uma enfermidade ou estado fisiológico, com base nos sinais que observa”. E, também, encontrei expressões, tais quais: “Diagnóstico clínico: diagnóstico baseado nos sintomas, sem levar em consideração as alterações mórbidas que os produzem. Diagnóstico diferencial: determinação da doença do paciente entre duas ou mais suspeitas, pela comparação sistemática de seus sintomas. Diagnóstico físico: determinação de doença por inspeção, palpação, percussão ou auscultação” (MICHAELIS, 2017, acesso online). Dessa forma, mesmo sendo uma pesquisa sem profundidade, posso inferir que um “diagnóstico” não fornece dados sobre aprendizagem de criança.

No caso, vivido por mim em relação social, com a bailarina e seu filho, posso ainda chamar a atenção para o fato que essa jovem mãe, antes de me dizer o “nome” que seu filho recebeu por ela e pelo marido (imagino), ela antes (antes) me disse que o menino “é autista”. Como se o nome contido em um diagnóstico pudesse nomear a criança, e ao fazê-lo, o nome: o “autista”, transforma-se em “impossibilidades”.

Impossibilidades, inclusive de aprendizagens, que eu vejo sendo derrubadas por muitos exemplos relatados nos casos lidos por mim e também na minha experiência no período de estágio. Ou seja: devemos estar sempre atentos para não cair no “golpe” do simples diagnóstico.

Milmann (2014) nos chama atenção sobre o diagnóstico não trazer informações sobre como a criança aprende, mesmo sendo recorrente um pedido de diagnóstico pelas escolas, para que o aluno se beneficie das legislações e das adequações curriculares e avaliativas: “Porém, um diagnóstico não define como uma criança aprende, tampouco, como se pode entrar na relação com ela” (MILMANN, 2014, p. 27-28).

As crianças, como já vimos, por legislações vigentes em nosso País, têm todas (todas) direito à educação, direito a frequentar a escola, pois é na

escola que ela vai estreiar nas relações sociais, vai aprender, vai interagir. E, dentro das escolas também vemos o reflexo do restante da sociedade, ou seja: o perigo dos diagnósticos classificatórios.

Os diagnósticos classificatórios, o “nome da doença”, têm lamentavelmente ocupado um lugar absurdamente central no processo de escolarização de uma infinidade de crianças e adolescentes. Não passam, entretanto, de meras redescrições em termos técnicos mais ou menos rebuscados, sem qualquer valor explicativo ou preditivo sobre como se dará a estruturação psíquica de uma criança. Quando o CID de um laudo substitui ou se agrega ao nome de uma criança (“o meu aluno autista”, como não raro ouvimos), corremos o grave risco de que a única forma de olhar para ela se dê a partir de um *spoiler de destinos*, de *premonições pinelianas* desde as quais se rouba o futuro porque, com um diagnóstico posto na condição de definir o ser, se inibe no presente da vida da criança qualquer esperança dos pais e dos professores de aposta em sua constituição. (JERUSALINSKY, 2016, P. 1)

Simplificar. Inclusive dentro das escolas. Eis o conselho do professor Carlos Skliar:

A escola na sua vontade de incluir o outro, não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproxime das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação. (SKLIAR, 2006, p.33 apud MILMANN, 2014, p. 28)

4.2 Eu e Amado na escola: “a mão é para carinho”

Em fevereiro de 2015, dei início ao meu segundo estágio na Educação Inclusiva, pela SMED, com uma criança que receberá, por mim, o nome de “Amado⁴”. Amado era um menino de cinco anos, matriculado na Escola Municipal, e diagnosticado com autismo. Na ocasião da matrícula no Jardim “A”, em entrevista comigo e com a professora, a mãe de Amado relata-informando: “é autista, aluno convulsiona, é agressivo, hiperativo, não fala direito, não permanece sentado por mais de cinco (5) minutos e só obedece a avó paterna”.

No primeiro dia de aula, Amado chega acompanhado pela sua avó (eu conclui se tratar da paterna!) e a avó mal deixa a criança dentro da sala e já

⁴ Amado, como já citado na introdução, é um nome fictício emprestado por mim.

corre pra se sentar próximo à porta da sala de aula, em uma tentativa explícita de impedir a saída de Amado da sala, que realmente queria ir embora. Amado repetia: “casinha-casinha”, referindo-se a ir “à sua casa”. A avó ao ser apresentada a mim, dispara a recomendação: “tem que falar mais áspero com ele, tem que impor medo”, “desse seu jeito, baixinho, não vai adiantar nada”, “tem que por medo”. Nessa conversa participou também a professora, que também levantava as sobrancelhas de susto com as recomendações da vovozinha, e também participou Amado com suas mãos que não paravam e no encontro de outro corpo: beliscavam. Tentativas de mordidas, pontapés, óculos que voavam, tapas e agressões a colegas e ameaças e ameaças da vó. Resumo: conseguimos “mantê-lo” por meia hora em nossa companhia e na companhia das outras crianças.

Segundo Freitas, Baptista (2017),

No universo escolar, parece haver pouco espaço e conhecimento dirigidos ao processo de atenção, sendo a temática geralmente evocada no discurso vinculado à desatenção, o qual toma espaço nomeando o fenômeno como hiperatividade. Mais que isso, tais discursos parecem descrever crianças com “defeito de controle moral” ao se referir aos hiperativos, estabelecendo um resgate histórico ao evocar a dimensão do ajustamento social. Na escola, é pouco frequente um discurso que denote a preocupação com a atenção a ser valorizada como meta pedagógica. É o corpo em movimento que provoca no professor a instabilidade e o desejo de que esse esteja “contido” (FREITAS, BAPTISTA, 2017, p.3)

Duas semanas se passaram para que eu e a professora pudessemos conversar e superar a imposição de medo da avó de Amado, pois ela chegava a agredir a criança em uma tentativa de defender as outras crianças, e praticamente (ela) não escutava as intervenções minhas e da professora. Precisávamos, urgentemente, afastar quem “impunha medo”, quem com suas agressões (na melhor das intenções) impedia qualquer aproximação nossa ou de outras crianças com Amado. Foram duas semanas que eu também sentia uma espécie de medo, pois não via e não era possível nenhum tipo de evolução nas relações, naquele arranjo.

Decisão da professora e minha acertada, fomos falar com a diretora da Escola, pois necessitávamos da autorização dela para pedir formalmente que a avó (tão solícita) permanecesse no saguão da Escola, pois fecharíamos a porta da sala de aula e não permitiríamos a presença de mais ninguém além das

vinte e três crianças daquela turma. A diretora da Escola, diante do exposto, concedeu a autorização. E este foi o primeiro rearranjo, ou a primeira intervenção realizada: afastou-se a avó.

E, paralelamente, também com o consentimento da diretora da Escola, foram realizados pequenos ajustes na rotina de Amado na turma do Jardim A, por exemplo: ficou acertado que Amado entraria na sala de aula quinze minutos depois da entrada das outras crianças, que nesse espaço de tempo já teriam sido recebidas e estariam mais tranquilas, com a arruaça típica de crianças já acalmada.

Amado, era perceptível para mim, via-se muito agitado com esse agito de acolhida. O barulho lhe incomodava. Então, ficou organizado para que ele entrasse na sala de aula quinze minutos após a entrada dos outros alunos. Nesses quinze minutos ele e a avó se despediam e ele ficaria seguro do lugar em que estaria sua avó. E, também ficou acertado que eu lhes receberia na entrada da escola, acompanhando nessa transição: despedidas com a avó e chegada, início, do outro local, a escola. O ganho também foi notado em relação à avó, que passou a se sentir mais confortável e segura em compartilhar o Amado com as outras pessoas.

“Dentre os fatores que são relevantes na atuação com os pequenos, faço destaque a alguns deles [...]: a chegada à escola, onde a educadora constrói um vínculo de confiança com a família e a criança para que o processo de cuidar e educar vincule a família e a escola, ou seja, ambas as instituições envolvidas no desenvolvimento desse sujeito tecendo uma rede de cuidado e educação”. (SANTOS, 2017, p. 54)

Nessa nova organização da rotina, e já sendo recebido e acompanhado por mim até a sala de aula; ao chegar na sala, Amado não era poupado de nenhuma tarefa, inclusive, trabalhávamos as inúmeras possibilidades do que fazer com as mãos, e uma utilidade das mãos era retirar a mochila das costas, abrir a mochila, pegar a agenda dentro da mochila, colocar a agenda em cima da mesa. Amado era, então, um aluno.

As mãos de Amado já se continham, ainda havia impulsos para beliscões, porém, eram impulsos os quais podiam ser interrompidos com certo

“desvio” na intenção: mão também serve para fazer carinho! E, com as minhas mãos segurava as mãos de Amado e ensaiava “carinhos” no meu próprio rosto. Nesses momentos eu contava, também, com o auxílio das outras crianças que repetiam: mão também é pra fazer carinho! Mão é pra fazer carinho!

A professora da turma também realizou um trabalho com as mãos, reforçando a ideia de que com as mãos podíamos fazer carinho ao invés de bater. Dessa experiência, cheguei à conclusão de que as crianças são abertas para incluírem e aceitarem aquele que traz alguma diferença, pelo menos posso afirmar que foi assim com as crianças da turma do Jardim A, que como uma brincadeira lembravam ao Amado: mão pra fazer carinho!!!

4.3 Amado e a dona Chica

Na sala de aula havia um calendário com a figura de um gatinho, quem me chamou a atenção para o calendário foi a direção do olhar de Amado. Nossa atenção percorreu o calendário: não eram os quadrados com os dias que o fazia sorrir, era sim, claro, a figurada do gato. Cantarolei, meio sem querer, a cantiga popular “atirei o pau no gato”. Amado se encantou. Cantamos juntos:

“Atirei o pau no gato tô tô
Mas o gato tô tô
Não morreu reu reu
Dona Chica cá
Admirou-se se
Do berro, do berro que o gato deu:
Miau!” (cantiga popular)

As cantigas populares encantam e contagiam. Atirei o pau no gato foi acolhido e cantado por toda a turma e pela professora. Realizamos, organizamos, uma espécie de roda da canção, onde cantamos e recantamos o atirei o pau no gato. Introduzimos, também, a versão “não atire o pau no gato”,

pois estávamos trabalhando com as crianças: a mão para fazer carinho! E, também, os relacionamentos mais amistosos, sem brigas.

Não Atire o Pau No Gato
Não atire o pau no gato (to-to)

Porque isso (Isso-Iso)

Não se faz (faz-faz)

O gatinho (nho-nho)

É nosso amigo (go-go)

Não devemos maltratar

Os animais

Miau (cantigas populares)

E, quando, cantávamos em roda o não atire o pau no gato, Amado reclamava: “dona Chica, dona Chica?” – ele queria realmente saber onde estava a dona Chica. Às vezes, eu voltava para o Atirei o pau no gato e nos dois nos encantávamos com a aparição de dona Chica. O que eu penso a respeito? Bem, Amado repetia muitas vezes o “admirou-se”, e na sua repetição e felicidade, eu acredito que “admirou-se” denotava “proteção”, ele inclusive mexia a mão e repetia: “mão pra fazer carinho! Dona Chica admirou-se.”

Permaneci por um ano acompanhando a Amado, e nesse um ano, a convivência social dele, com outros alunos, com a professora, comigo, e até com a avó, aconteceram em num crescente. Amado, após esse um ano, já permanecia, praticamente, o turno todo na escola, senão na sala de aula, no pátio, onde estava a vó e os jogos de bola. Amado também desenvolveu autonomia: cuidando dos seus pertences e seu pertence valioso era sua mão, que agora servia para fazer carinho. É preciso salientar que a família de Amado participou ativamente nos processos realizados pela escola: a mão é para fazer carinho foi levada para dentro da casa de Amado. Na nossa despedida, Amado me perguntou: e a dona Chica?

4.4 - Eduardo, do relato lido, entrelaça-se a Amado, do relato vivido

Conheci Eduardo e sua história através do trabalho “Vivências de professora em contexto de educação inclusiva: desvendando cenas do

cotidiano”, de Pauline Braga Vargas, uma orientanda da professora Liliane Giordani. Nesse trabalho ao narrar uma cena com Eduardo:

Eduardo estava no pátio brincando com seus colegas, quando foi avisado que teria que ir para casa. Peguei sua mochila e levei-o até a portaria. Logo em seguida fui avisada que o mesmo estava chorando e sua mãe sem entender o motivo. Eduardo até então, nunca havia saído do pátio para ir embora. Saia no final da aula e da sala. (VARGAS, 2014, p.38).

Entrelaço esse pequeno recorte de uma quebra de rotina na vida de Eduardo, referente à saída da escola, a uma outra quebra de rotina ocorrida comigo e com a criança Amado, porém acontecida logo na entrada da escola. Pois, após organizarmos a rotina de Amado, como explicado no subtítulo acima, tomávamos muito cuidado para que essa rotina fosse estabelecida dentro da escola, porém estamos sempre à mercê de movimentos externos, movimentos inesperados, movimentos os quais, muitas vezes, não damos importância. Os pais de Amado eram separados, e o pai em visita à casa da mãe, decide ele mesmo levar Amado para a escola. Eu estava, como sempre, esperando por Amado e sua avó, como ele veio com o pai, recebi-o como sempre, cumprimentando ao pai, que ao invés de agir como a avó, sentando-se no pátio e conversando conosco, despediu-se. Amado estava muito agitado, olhando para o lugar em que a avó costumava se sentar. Ressalto que o pai não era uma pessoa próxima de Amado.

Assim, ao debruçarmos nosso olhar sobre as crianças com autismo, percebemos a necessidade em estabelecer uma rotina diária que deve ser seguida e quando necessário alguma alteração, esta deve ser previamente avisada à criança, sob pena da mesma entrar em pânico. Provavelmente outras crianças ficariam ansiosas com o “aparecimento” de um pai que nunca vem. Para Amado e Eduardo isso era intensamente difícil.

Para as crianças com autismo existe uma necessidade muito grande de que as coisas permaneçam como estão e que ordens e rotinas sejam obedecidas. Toda a conduta dessa criança, nos diz, é regida por esse desejo de permanência e que ninguém pode vir a romper, a não ser a própria criança. Qualquer alteração da ordem das atividades, cotidianas, nas rotinas podem leva-las ao desespero (Ribeiro, 2005, p.27).

4.5 Giovani entra na história: “Vamos brincar de Giovani?”

Giovani vem se juntar a Eduardo e a Amado, porém sem um diagnóstico. Giovani me foi apresentado pelo artigo do professor Claudio R. Baptista e da professora Mauren Tezzari, “Vamos Brincar de Giovani? A Integração Escolar e o Desafio da Psicose”, e a primeira coisa que me chamou atenção foi que em nenhum momento os autores mencionaram o diagnóstico atribuído a Giovani durante todo o artigo. O que sabemos é que Giovani recebeu atendimento na sala de aula e na SIR.

[...] Giovani (seis anos e sete meses de idade) [...] Ao iniciar o ano letivo, Giovani chamava a atenção da professora que, em seguida solicitou auxílio à orientadora educacional da escola. Conforme as descrições da professora e da orientadora: Giovani parecia completamente perdido e isolado na sala de aula e na escola; praticamente não falava, emitia sons que mais pareciam grunhidos; gritava durante a aula ou ficava fazendo âããããããã sem parar.[...] Demonstrava ausência de limites. Estava sempre despenteado, o rosto por lavar, as roupas desarrumadas. Costumava permanecer ficar muito tempo junto à janela da sala, observando os veículos que passavam. Dirigia um ônibus imaginário, imitando todos seus ruídos e deslocando-se pela sala, o que perturbava muito a aula. (TEZZARI, BAPTISTA, 2002, p. 147-148)

Baseada nessa descrição, podemos facilmente imaginar o quanto desafiador foi para a professora, para a equipe que travou conhecimentos com Giovani, para as crianças da turma e para o próprio Giovani o estabelecimento de limites, o estabelecimento do lugar da fantasia, do lugar da realidade, enfim: dos lugares a que ocupamos para que aprendizagens tenham vez. Somos informados também que Giovani começou a ser atendido, na SIR, duas vezes por semana em horários alternados aos da aula.

Na SIR, iniciamos o trabalho com Giovani, tendo como propósito a oferta de suporte para a sua permanência na escola, ampliando o seu aproveitamento das situações de sala de aula [...] Nesses atendimentos, procuramos utilizar as situações trazidas pelo aluno para estabelecer vínculos com a aprendizagem dos conteúdos escolares. [...] muitas das propostas feitas por Giovani, na forma de brincadeira de faz-de-conta tinham total relação com suas dificuldades cotidianas, seus medos. Na medida em que se podia “encená-las”, criavam-se diferentes formas de elaboração para aquelas dificuldades, modificando suas posturas em sala de aula e no dia a dia. Um exemplo dessas “brincadeiras” que permitiram a sua elaboração dos medos foi a necessidade de tomar injeção no médico.

Após haver tido dificuldades (necessidade de contenção física realizada por quatro pessoas) com uma vacina, Giovani, no faz-de-conta, foi incontáveis vezes no médico para repetir o ato. Quando foi ao posto tomar a segunda dose, chorou apenas um pouco. (TEZZARI, BAPTISTA, 2002, p.152)

O brincar de Giovani, a possibilidade de “encenar” seus medos, e também, encenar situações sociais, por exemplo: ir ao médico, conversar com a professora, com o colega, a acolhida na SIR, possivelmente contribuíram para que em um ano Giovani já se apresentasse na sala de aula todo arrumadinho e perguntando para professora se ele estava bonito.

Fora da escola, Giovani tem tido avanços importantes. Um desses sinais é sua autonomia: usa o transporte coletivo para ir sozinho à casa das avós, ao trabalho de sua mãe e ao atendimento psicológico, no centro da cidade. [...] No atendimento na SIR, está trabalhando em dupla e estabelecendo um ótimo vínculo com o colega. Há, ainda, espaço para “brincar de Giovani” e para realizar outras propostas de trabalho que integram a análise e a compreensão das diferentes disciplinas. (TEZZARI, BAPTISTA, 2002, p. 153)

Prestar atenção na criança, tentar estabelecer vínculos, criar vínculos. Convidar à criança ao diálogo, usando suas ferramentas: as brincadeiras, ao que está prendendo a atenção da criança, e a partir desse encontro, desse início, intervir de forma pedagógica, é a lição (o reafirmar o ensinamento que eu adquiri) que me passa ao aceitar o convite e tentar brincar de Giovani. Vamos brincar de Giovani? Vamos brincar de Eduardo? Vamos brincar de Amado?

4.6 De olho em Victor

Como apresentado até aqui, o estabelecimento de vínculos é um dos momentos mais importantes na relação entre professor e aluno, porém, como veremos com o menino Victor, temos também que estabelecer fortes vínculos com a família, com aqueles que estão em volta da criança. A professora Cláudia Rodrigues de Freitas foi quem me apresentou ao menino Victor,

através do artigo “Escola e Discurso Medicalizantes: A Produção de Sentidos no Cenário da Educação Infantil”. Nesse artigo, Freitas relata uma experiência vivida por ela como professora no Atendimento Educacional Especializado para bebês e crianças pequenas na cidade de Porto Alegre, onde fica a escola a qual ela foi chamada para atender um menino de três anos que a escola se queixava: “não para quieto”, “corre o tempo todo”, “é hiperativo”.

No pátio, observo Victor correr e pedir “colo” para uma e outra professora, Elas por sua vez oferecem o colo acompanhado de palavras que buscam acolher e tranquilizar. [...] Sim, as professoras identificam a necessidade de Victor e produzem movimento adequado. Oferecem cuidado, borda, em forma de colo e palavras a este que parece transbordar. (FREITAS, 2016, p.145)

Ao prosseguir a observação de Victor, Freitas convida ao diálogo também a família da criança, e pela avó é informada que a pequena criança já está sendo medicada antes mesmo de entrar na escola, e que o medicamento era “preventivo”. A avó também relata a constelação familiar a qual envolvia Victor, que perdeu a mãe ao nascer, e teve os dois irmãos mais velhos afastados, indo morar com a vó biológica (vó materna). O pai havia desaparecido desde a morte da esposa. Victor permaneceu durante seu primeiro mês de vida no hospital. Ninguém reclamou por ele, e a vó afirmava não ter como cuidar de mais um. Então, Victor foi confiado a uma família de parentesco distante, com pretensões em adotá-lo, porém Victor não sabe sobre a adoção, nem sobre seus laços de parentescos. A família que está com Victor lhe proporciona os cuidados básicos, porém, não existe a figura de um “adulto responsável” pela criança. “Em um momento de atendimento na sala de recursos observo o colega que faz dupla com Victor o indagar: Quem te cuida?: “Eu mesmo”, revelou Victor” (FREITAS, 2016, p. 145).

E, as intervenções com a família prosseguiram, como relata Freitas:

“Quem vai ser responsável por assinar o caderno de recados? Quem vai à escola quando esta chama para os momentos de conversas com o responsável?” “Vó segura à mão do Victor para atravessar a rua. Ele só tem três anos.” (FREITAS, 2016, p. 146)

Freitas ao relatar o caso em artigo, chama-nos a atenção para o fato de Victor já ter um diagnóstico e inclusive já ter um medicamento e fazer uso dele “preventivamente”, e nos deixa com as seguintes perguntas:

Quais os critérios para definir um tratamento medicamentoso tão precocemente e sem conhecer sua biografia? Como um remédio pode ser indicado? **O que conta o (hiper)movimento desencadeado por Victor?** O que sabe o médico sobre Victor além desse (hiper)movimento? (FREITAS, 2016, p.146). (grifo meu)

O que conta o (hiper)movimento desencadeado por Victor? Foi a pergunta que se encantou para mim, e que encontrava respostas nas outras perguntas realizadas frente às crianças: o *que* contava as mãos de Amado ao procurarem outras crianças, outros corpos, para, em beliscões, ter contato, apropriar-se do outro (mão é pra fazer carinho! E no carinho também nos apropriamos dos outros!). O *que* contava o choro de Eduardo? (A mudança de rotina) O *que* contava as brincadeiras de Giovani? Da história de Victor, podemos entender a importância de nós, profissionais da inclusão, estarmos sempre atentos à criança e às suas inúmeras formas de comunicação.

Pois, muitas vezes, o estar atento, prestando atenção à criança e, assim, não aceitando ideias preconcebidas, pode-se “salvar” a vida dessa criança, como vamos ver no próximo relato: Vicente

4.7 Vicente e Aurora, um encontro na escola!

Vicente é a última criança a ser trazida neste estudo, e Vicente e sua história me chegaram por relato oral: contado por Aurora⁵, uma colega da faculdade, em uma palestra sobre inclusão, a qual minha orientadora havia me convidado e eu aceitado o convite. Aurora relatou sua experiência recente com um aluno, Vicente, que estava ingressando em sua turma (M1). Vicente, desde a fase de adaptação, chorava muito, mesmo com a babá fazendo companhia. Vicente não parava: corria, batia-se e não atendia quando alguém o chamava.

⁵ Nome não verdadeiro

Apresentando esse comportamento, a professora titular praticamente diagnosticou a criança como “autista-hiperativa”. Aurora, então, “apurou” o olhar? O *que* aqueles movimentos seguidos de choro diziam? O *que* queriam dizer? Aurora percebia que o choro era de dor, e com esse pensamento, deu “suporte” para a professora na insistência para que os pais de Vicente o levassem ao médico.

Mesmo com intenções diferentes, as da professora versavam em ver suas hipóteses diagnósticas comprovadas, e as de Aurora versavam sobre alguma dor física que não era visivelmente identificada. Por dois dias Vicente não compareceu à escola e por dois dias tanto Aurora quanto a professora ficaram em expectativas. Vicente retornou à escola com um dreno no ouvido para tratar de uma “otite”, que estava incomodando muito a criança, por os choros fizeram testemunhas. Dessa forma, saliento a importância do olhar atento de Aurora, e também, para o encantamento que esse relato nos traz. O encontro de Aurora com Vicente.

Encerro este capítulo com a certeza de que posso reconhecer o Amado, o Giovani, o Eduardo, o Victor e o Vicente uns nos outros, assim como posso destacar suas especificidades. No entrelaçar de suas histórias, faço a reflexão que a inclusão caminha para a articulação entre educação especial e educação infantil, e que também não temos uma receita do que fazer com o aluno, do que fazer com um aluno que já apresenta um diagnóstico. O que se pode afirmar é que olhar para a criança e tentar entender o que ela fala através de suas ações é o início do caminho a ser trilhado, é onde, inclusive, encontramos as pistas de qual caminho a ser trilhado.

5 – ENTREVISTAS

Neste capítulo, apresento as entrevistas realizadas com duas profissionais reconhecidas em inclusão, os seus nomes, como todos que estão neste estudo, foram alterados. A professora doutora Madalena trabalha há muitos anos em Sala de Integração e Recursos (SIR), onde recebe alunos de idades diferentes e com trabalhos a serem pensados de forma singular. Destaco que a professora doutora Madalena recebe, entre seus alunos, crianças pequenas com diagnóstico de autismo. Maria, minha segunda entrevistada, também é professora, psicanalista, pesquisadora das posições discursivas dos educadores de berçário que trabalham com bebês com sinais de Autismo Precoce.

Como já informado no capítulo da metodologia, exibirei as entrevistas inteiras, a seguir:

Quando uma criança vira aluno?

Professora Madalena: Todas as crianças viram alunas ao ingressarem na escola. Todas elas têm o direito de ingressar na escola aos 4 anos (educação infantil) e, a partir daí, são alunas. Independente das características, necessidades ou peculiaridades que elas apresentam.

Professora Maria: Quando uma criança vira aluno? quando ele entra na escola, né ... então me parece isso, ele entra na escola e além dele receber o carimbo de criança, uma criança de inclusão quando entra na escola infantil ela é considerada um aluno da escola infantil e é considerada criança aí é uma inserção social dela, porque aí o carimbo de criança vale. Essa separação núcleo familiar e a escola produz essa entrada no escolar e no social que tem a ver com o ser social. Eu acho que a tua pergunta é muito interessante, mas uma criança vira aluno quando entra na escola.

Por que o diagnóstico é tão esperado pelas escolas para incluir as crianças na escola?

Madalena: O primeiro ponto a esclarecer é que a criança não precisa de diagnóstico para entrar na escola. Ela só tem que ter a idade. Estou falando aqui de escola do ensino comum, que é a escola de todas as crianças. Não

pode ser exigido diagnóstico para o ingresso, independente de qualquer característica da criança. A matrícula está garantida por lei. O que se observa nas escolas, de maneira geral, no caso de alunos com algum tipo de deficiência ou autismo, é uma grande expectativa (da escola) em relação ao diagnóstico. Há uma crença (errônea) de que o diagnóstico indicará o que deve ser feito em relação ao aluno ou aluna. Entretanto, o diagnóstico é da área médica e não diz das possibilidades de aprendizagem de uma pessoa, independente do quadro que ela apresenta. A escola acaba prendendo-se no diagnóstico e, muitas vezes, reduz o sujeito que ali está ao quadro que ele tem. Por exemplo: um aluno com Síndrome de Down. É claro que essa síndrome tem efeitos nessa pessoa, faz com que ela tenha algumas características que a maior parte das pessoas não tem. Mas, antes de tudo, é uma pessoa com muitas características comuns a todos, com potencial de aprendizagem, com interesses, preferências, como qualquer um. E tudo isso precisa ser descoberto e estimulado pela escola, como se faz com todos os alunos.

Professora Maria: É.. isso é uma questão, né!? As escolas em primeiro lugar têm uma questão na prefeitura, né, que precisam saber o diagnóstico das crianças se for pra escola regular pra encaminhar pra SIR tem que ter um diagnóstico, né?! na Educação Infantil as escolas e os educadores quando veem que a criança tem algum sintoma ou algo diferente elas encaminham para os atendimentos ou para assessoria né!? encaminha para a assessoria de EP e PI para saber o que elas podem realizar com essas crianças. Então não sei se na escola infantil é a mesma coisa. Não me parece que as professoras (de educação infantil) queiram diagnósticos. Me parece que com o trabalho das assessorias o que as educadoras perguntam, e é isso que a gente vem trabalhando, é: quem é essa criança? e o que elas (educadoras) podem intervir na subjetividade, no desenvolvimento, como elas podem ajudar essa criança a sair de sua angústia e do seu sofrimento. Então na educação infantil eu vejo que elas querem saber um diagnóstico da criança porque elas querem intervir, não que seja algo para excluir a criança. Até porque elas nem podem né!? é por lei, elas têm que receber qualquer tipo de inscrição e independente do diagnóstico ou do transtorno que a criança tiver. Não existem creches especiais nem escolas especiais. Esses dias, ouvi um absurdo desses, creches e escolas especiais para criança pequena! não existe isso! o que existe são os tratamentos de estimulação precoce ou educação precoce e psicopedagogia inicial para as crianças pequenas nas escolas especiais de Porto Alegre. E aí acho que é uma, uma antagônia, um antagonismo que ao estar em tratamento na educação precoce ou na psicopedagogia inicial, as crianças têm que ter diagnóstico. Então, a prefeitura tem uma lista, e pra participar desses tratamentos, as pessoas que atendem tem que dar um daqueles diagnósticos: ou autismo ou psicose, ou transtorno ou paralisia cerebral ou deficiência mental, e é uma das coisas que se briga bastante na prefeitura porque bebês e crianças pequenas não têm diagnóstico fechado, não têm estrutura psíquica fechada, a não ser diagnósticos como síndrome de Down, que aí não tem o que dizer né porque é uma síndrome genética, ou uma paralisia cerebral porque houve algo ali que está estampado no corpo, uma síndrome de Lennox-Gastaut que é convulsiva, uma síndrome de Williams, enfim, essas coisas são importantes pra ti saber que cuidados tu tem que ter, mas o diagnóstico, ao meu ver: primeiro a gente fica sabendo (então) e depois a gente denega-o, pra abrir o campo da constituição do sujeito, ou pra se perguntar quem é essa

criança, de quem ele é filho, do que ele gosta, que possibilidades sincrônicas e diacrônicas ele tem em seu desenvolvimento com quem ele brinca, com quem ele é parecido, com quem ele se identifica, que são os eixos da filiação da identificação e da sexualização, então me parece que isso produz quem é esta criança, e não o diagnóstico, então acho que é uma coisa engraçada isso, na escola infantil a gente trabalha exatamente para que o diagnóstico não seja uma questão importante, ele é criança então está na escola, mas é importante no sentido de a gente saber se precisam ter cuidados médicos, neurológicos, orgânicos. E, depois esquecer e abrir o campo de quem é essa criança. E na escola especial entrar com um diagnóstico ? mesmo os bebês para atendimento, da EP e da PI, tem que ter diagnóstico para ter o atendimento, e isso é um antagonismo então na verdade as crianças entram para atendimento na EP na PI e a gente desmonta o diagnóstico, a gente diz que não é a questão do diagnóstico quando as mães chegam dizendo “ai, a síndrome de Down - todos os Downs são assim”, não, a gente denega para abrir o campo da constituição do sujeito, de quem é essa criança, então é uma antagônia isso aí.

Como é constituída uma organização pedagógica que inclui todas as crianças como alunas?

Madalena: Essa pergunta é muito ampla e penso que é a busca da escola hoje. É preciso investir em projeto político-pedagógico que considere a diversidade e que isso se configure como o que a riqueza da escola e não como uma dificuldade. A escola precisa se constituir como um espaço para todos. A partir dessa concepção serão pensadas e desenvolvidas práticas pedagógicas que busquem envolver a todos, considerando as possibilidades e necessidades de todos. Não se trata de fazer planejamentos individuais para todos, mas de desenvolver mecanismos que considerem essa diversidade, que avance da tradicional “aula igual e ao mesmo tempo para todos”. Essa nós já sabemos há muito tempo que não funciona, pois deixa muitos para trás. Todos são alunos da escola e nenhum pode ser deixado para trás. Nós teremos trajetórias diferentes na escola, mas sempre com o máximo de investimento possível.

Professora Maria: No caso da educação infantil, a gente assessora os educadores em formação continuada pensando em intervenções estruturantes, então nós temos um trabalho na formatura que nós chamamos de educação estruturante, o que que é isso? o educador quando recebe uma criança de inclusão, um bebezinho com algum transtorno ou uma criança pequena, b1, b2, m1, m2, jardim 1, jardim 2, a pergunta é como é que está o desenvolvimento que é a parte diacrônica: de que que ele brinca?, se ele está andando?, caminhando?, falando?, o diacrônico, as coisas do desenvolvimento que todos passam, como é que está isso: onde é que tá o atraso?, onde é que tá as coisas boas?, e o sincrônico: como é que tá a questão neurológica?, como é que está a questão cognitiva?, e como é que está a questão emocional?, então, a educação estruturante é a gente pensar aquela criança nesses aspectos do desenvolvimento do emocional, do neurológico, que é o sincrônico na sua articulação com o desejo, dentro do grupo então a gente ajuda o

professor a pensar atividades estruturantes baseados nos brinquedos estruturantes do For-t-Dá⁶, do Cair, da Borda, e do objeto transicional, para que nessas brincadeiras, primeiro o educador faça com a criança singularizando as intervenções dentro do grupo todo, um momentinho com aquela criança, depois botando o brinquedo que a criança gosta, que nem a gente faz com bebê em adaptação, depois botando a criança em dupla com alguma criancinha, e depois articular ela no grupo todo, então: se a gente vai brincar de esconde-esconde, e aquela criança ali tá com dificuldade de separação no For-t-Dá, a gente vai trazer a criança para perto - saber que aquela atividade é importantíssima pra essa criança, e por isso a gente tem que singular um pouco a intervenção, mas fazer isso com todos, então, essas atividades são planejadas no dia de formação com os educadores ou no dia que a assessoria vai lá e observa e depois vai falar com o professor sobre essas atividades estruturantes, então é singularizar o laço com a criança e promover atividades estruturantes que incluam a criança dentro do grupo todo, esse é o trabalho. Se chama educação estruturante, tá ali no meu livrinho.

Como acolher a família nesse processo de pertencimento da criança à escola e ao espaço social?

Madalena: Há muito tempo a escola vem se queixando que a família não participa, não se envolve ou se envolve pouco com a vida escolar dos filhos. Estou falando aqui da escola pública, que é a minha realidade como aluna e como professora. Bem, então é preciso buscar outras formas de acolher as famílias. É preciso que a escola seja realmente acolhedora. Em primeiro lugar, com as crianças. Isso já vai ter um efeito positivo com os pais. Depois, é preciso abrir espaços de participação efetiva para as famílias e não somente chama-las para fazer queixas ou para festinhas. Isso já se provou ineficaz. Em se falando especificamente das famílias dos alunos com algum tipo de deficiência ou autismo, em geral, quando chegam à escola, já viveram muitas dificuldades, situações de preconceito e de exclusão. É preciso escutá-las, respeitar-lhes, dar-lhes apoio e buscar orientá-las (de maneira respeitosa) quando for importante. Temos que buscar estabelecer uma parceria com as famílias, para que o trabalho seja desenvolvido com a participação de todos.

Professora Maria: É sempre uma aposta, né? Por que tem famílias que não estão preparadas pra escola entrar enquanto espaço de separação entre a criança e o familiar, então é importante e a gente trabalha (isso) com as escolas: que elas façam entrevistas iniciais onde os pais ou quem cuida da criança, seja lá o irmão ou a irmã, gato ou cachorro que vá junto (ironia) se a criança gosta, né? to brincando mas as pessoas que o cuidam estejam na

⁶ “Freud (1974[1920]) descreveu o jogo estruturante do For-t-Dá a partir da observação de seu neto de dezoito meses, brincando com um carretel enrolado com um cordão, e, um dia, ao jogá-lo atrás do berço, fez desaparecer o objeto, acompanhando do som oh! [...] “puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre “da” (ali). Essa então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno” (MILMANN, 2016, p.72)

entrevista e a educadora, que é da equipe do berçário, é que vá fazer essa entrevista e não a diretora ou a coordenadora pedagógica - mas pra que ai se estabeleça algum laço, alguma transferência e os pais possam autorizar a professora ou a educadora a fazer a função materna e paterna com a criança, então assim é importante que os pais digam pra educadora do que a criança gosta, com quem ela é parecida, quem é essa criança, o que eles esperam da escola, como é que eles gostariam que a educadora cuidasse a criança - e depois disso que tenha um período onde a mamãe entre na sala, neste período de adaptação - um pouquinho pra ficar com a criança durante um determinado tempo onde ali eles possam promover esse espaço de separação e de confiança pra mamãe deixar o seu filhinho na escola - e pra isso é muito importante essas atividades ai, o For-t-Dá principalmente para que as educadoras possam aguentar o choro da criança e possam ir botando essa angústia de separação da mamãe no brinquedo.

O que é preciso para uma criança pertencer e aprender?

Madalena: Como com qualquer criança, ela precisa ser acolhida, sentir-se parte do grupo de aula, como os demais. É necessário observar e conhecer a criança, seu modo de agir e reagir às diferentes situações. Isso ajudará muito a professora nos seus planejamentos das intervenções pedagógicas. Para aprender é preciso que se ensine. As professoras não podem ficar presas ao autismo, mas precisam investir em estratégias diversificadas, com todos os alunos. Buscar saber o que o aluno conhece e partir daí, focar na aprendizagem.

Professora Maria: O que que é preciso? Acho que é preciso desejo dos educadores (risos), né?! Desejo e aposta deles de que a criança, de que eles suponham, que a criança saiba coisas ou possam vir a aprender. Eu chamo isso de mestre estruturante. Então eu trabalho com 4 operações do mestre e do educador, primeiro a operação disposição de uma criança aprendente, então, o educador: o que que ele supõe? Que aquele aluno possa aprender. Depois que ele supõe que o aluno possa aprender coisas dele, pode fazer o estabelecimento da demanda da criança em relação à escola, uma demanda de aprendizagem que a criança possa QUERER aprender, o que a criança quer aprender? Quer brincar de carrinho? Então que tu possa introduzir as cores, ela quer brincar de não sei o quê? Então fazer projetos em que inclua a demanda da criança. Por exemplo tem crianças que não tomam banho e que gostariam de tomar banho, tem crianças que não comem, então o que que ali ele vê em demanda na criança? E a outra questão é a presença e a ausência do educador, que o educador possa se permitir esse deixar a criança se grudar nele num primeiro momento para que ele substitua um pouco a função materna da mãe que fica o dia inteiro com essa criança e depois possa se ausentar utilizando sempre a palavra e dizendo esses momentos pra criança, e um terceiro momento é a função paterna e a entrada na rotina escolar - quer dizer, a hora de comer, a hora de tomar banho, a hora de dormir, tomar banho as crianças não tomam banho na escola, certo? Mas tem algumas que às vezes tomam, porque a gente vê cada coisa, então o professor tem que ter esse desejo né!? Essa aposta simbólica de que a escola não vai substituir os pais,

mas ela vai ampliar e desdobrar um papel importante que é a função materna e paterna, então acho que isso é imprescindível e sempre a partir do brincar né!? o brincar é botar a criança em cena com o mundo da fantasia e não deixar a escola uma coisa chata.

Baseado em quê um médico dá um diagnóstico de autismo para uma criança de 2, 3 anos?

Madalena: Isso precisa ser perguntado a um médico: pediatra, psiquiatra. Eu não tenho como falar sobre os critérios ou forma de atuar do médico. O que eu posso é me questionar se é possível fazer esse diagnóstico, fechado, com uma criança tão pequena, que é praticamente um bebê ainda. Penso que é importante estar atento a sinais de risco e poder intervir cedo, pois isso fará diferença no desenvolvimento da criança, mas é preciso ter muito cuidado, muita sensibilidade e ética. A criança tem o direito de ter acesso aos serviços de saúde e aos cuidados necessários conforme suas necessidades. Mas me questiono em relação a um diagnóstico feito em consultas rápidas como aquelas que, em geral, acontecem pelo Sistema único de Saúde, em que um médico atende dezenas de pessoas por dia. Quais as condições que ele tem para fazer um trabalho criterioso e minucioso?

Professora Maria: É, eu recebo várias crianças no consultório, né!? hoje mesmo eu recebi uma, eles dão em cima do comportamento das crianças. Comportamento de ver que as crianças não olham, que as crianças não respondem, se excluem da interação com o outro, que parecem surdos, que tem estereotípias, então eles utilizam o diagnóstico do autismo a partir da observação do comportamento da criança e a resposta da criança ao chamado dos outros, os outros no caso os pais - se a criança se exclui e fica num fechado, exclui o outro da relação, os profissionais da neurologia que têm lá uns testes baseados na observação do comportamento da criança. O neurológico - ele é encaminhado pelos neurologistas também pra ver se a criança tem uma disfunção ou não, mas o diagnóstico de autismo, ele é basicamente clínico - eles dão pela observação do comportamento.

Quais os prós e contras do diagnóstico?

Madalena: As pessoas têm o direito de ter acesso a serviços públicos de saúde e de qualidade, como cidadãos de direitos. Então, no caso de uma família com um filho com alguma deficiência ou sinais que podem estar relacionados ao autismo, eles têm o direito de terem acesso aos serviços necessários para essa criança, tanto em termos de diagnóstico quanto de atendimentos necessários. Entretanto, o diagnóstico não pode virar uma condenação para uma pessoa e sua família. O sujeito não pode virar o diagnóstico. No caso de um aluno com autismo, por exemplo: ele tem um nome, uma idade, características, coisas que gosta e que não gosta e tem autismo. Ele é muito mais que o autismo. O problema é quando ele vira “o autista”, quando o diagnóstico “gruda” na pessoa. O problema não é o

diagnóstico em si, mas o que se faz com ele. E isso depende só das pessoas, de suas concepções, da sua forma de olhar o outro.

Professora Maria: Acho que já falei assim. Eu acho que o diagnóstico e o problema do diagnóstico são as profecias malditas, ou seja: o diagnóstico faz com que os pais não enxerguem o seu filho, enxerguem só os sintomas do diagnóstico. Por isso é a nossa grande briga com o discurso científico, com os médicos e com os neurologistas, porque eles aliam o diagnóstico com o prognóstico de uma criança, então isso fica como uma profecia e isso fecha o campo da constituição do sujeito, ou seja: se um médico diz que os autistas não olham pro outro, os autistas fazem isso, os autistas fazem aquilo, eles vão pro google, por exemplo, e acham todos os sintomas ali que o médico falou, então não é mais o “meu filho” é o “autista”: então, ele faz tal comportamento porque ele é autista, então, a mamãe não supõe coisas que ele esteja dizendo porque ali ela só vê o diagnóstico, então o diagnóstico é um fechamento do campo da constituição do sujeito, o diagnóstico ele deveria servir pra ser indecídido, pra dizer “Ah pode ser, mas... não são todos iguais”, mas o médico não faz esse “más”, essa abertura. O médico faz um fechamento com o diagnóstico: é isso, e vai ser assim! E, aí, chega pra nós assim!

Após as entrevistas com as professoras-doutoras que trabalham com inclusão, fui até minha casa para transcrever as entrevistas, porém eu estava com todas as respostas, ou melhor: com as reflexões daquelas conversas borbulhando na minha cabeça. E, aqui, divido com vocês essas minhas reflexões (das reflexões) das entrevistadas. Pois, a primeira pergunta – o início de nossas conversas recaía sobre quando uma criança se transforma em aluno. Minhas duas entrevistadas me disseram que “assim que a criança entra na escola, ela “automaticamente” se transforma em aluno. Mesmo sem terem dito “automaticamente”, a ideia passada foi essa. Bem, o que me rondava a cabeça? Que dentro das minhas andanças (nos estágios, nos colégios) eu sentia uma diferença entre a criança ‘marcada” por um diagnóstico e a criança-aluno. Pensei muito nas respostas das entrevistadas, e chego à conclusão de que por elas trabalharem com inclusão, ou seja: já terem a mentalidade voltada à inclusão, para elas (assim como deveria ser para TODO mundo) – a criança (qualquer criança) se transforma em aluno no momento em que está matriculado na escola. Dessa forma, meu aprendizado, nessa conversa, foi sobre como muitas vezes um “carimbo” (como disse a entrevistada Maria) nos impede de enxergar uma realidade que parece óbvia: toda a criança quando entra na escola se transforma em aluno.

Também me rondava os pensamentos a questão do diagnóstico, pois essa questão será também trazida nas considerações finais, mas, como o questionamento estava comigo nesses momentos, trago também aqui: pois a questão é complexa e para chegar ao cerne dessa questão, há inúmeros movimentos a serem feitos. Por exemplo: minhas entrevistadas estavam muito esclarecidas sobre a importância do diagnóstico para a criança ter acesso a determinados benefícios dentro da escola, e, diante da nossa conversa, muitas vezes ficava claro pra mim de que as críticas às quais me acompanhavam sobre diagnósticos eram na verdade críticas “ao que se fazia em posse de um diagnóstico”, de como profissionais da educação “se apegavam” ao tal diagnóstico para justificar sua desatenção à criança, não só profissionais da educação, como também familiares, exemplo mostrado neste trabalho no relato da mãe bailarina de uma criança com diagnóstico de autismo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito no início deste estudo, exercitei-me em dar voltas a vários passados, pois até nas leituras realizadas: foram muitos TCCs, artigos, livros traziam diversos passados. Recortes de minha vida também foram trazidos. E, na medida em que eu ia organizando esses recortes, eles se “encantavam”. Encantamentos foi como eu chamei as cenas, as emoções, os relatos, as vivências que permaneceram comigo. Encantamento direcionado pelo olhar atento da professora Cláudia, que me fez tantas perguntas, perguntou, inclusive, por que eu havia escolhido a poesia do Mário Quintana como epígrafe para este trabalho. E eu posso afirmar que após a construção deste trabalho, além de continuar gostando muito da poesia de Mário Quintana, até ela se encantou pra mim, agora com um encantamento-futuro, os últimos versos trazendo outros sentidos, pois tento me aproximar do “vago País de Trebizonda ...é lá que eu canto, numa eterna ronda, nossos comuns desejos e esperanças!”.

Ao chegar nas considerações finais, lembremos: este estudo teve como objetivo geral analisar, de forma exploratória, como se dá a inclusão de crianças pequenas com diagnóstico de autismo nas escolas de Educação Infantil. E, como objetivo específico: identificar os aspectos positivos e negativos do diagnóstico de autismo quando a criança chega à escola infantil. Para se atingir esses objetivos, realizei as seguintes perguntas de pesquisa: quando uma criança vira aluno? Qual o papel do diagnóstico nas escolas de Educação Infantil? O que é preciso para uma criança pertencer e aprender? Como acolher a família neste processo de pertencimento da criança à escola e ao espaço social?

Quanto às perguntas de pesquisa deste estudo: *O que é preciso para uma criança pertencer e aprender?* Foi demonstrado neste trabalho, através do entrelaçamento dos relatos vividos e lidos, e também, através das respostas das entrevistas – que, antes de tudo, é preciso praticar nosso olhar (de quem vai trabalhar com inclusão), praticar nossa atenção, nosso estar presente,

assim como é importante se ter uma pergunta-guia, como “sugerido” por Freitas (2016): “o que que quer dizer?”, e em termos pedagógicos (como ela aprende), nas palavras da entrevistada Maria: “o que a criança quer aprender? Quer brincar de carrinho? Então que tu possa introduzir as cores, ela quer brincar de não sei o quê? então fazer projetos em que inclua a demanda da criança”. Finalizo com a fala da professora Madalena: “Como com qualquer criança, ela precisa ser acolhida, sentir-se parte do grupo de aula, como os demais”, e, “Para aprender é preciso que se ensine. As professoras não podem ficar presas ao autismo”.

Dessa forma: Nosso olhar é imprescindível! Nosso perguntar é imprescindível. Estar atenta às respostas das crianças é fundamental.

Qual o papel do diagnóstico nas escolas de Educação Infantil? Quanto à questão do diagnóstico, meu aprendizado foi primeiro quanto à precipitação, ou pré-conceito de minha parte, pois o assunto me mobilizou de uma forma que eu simplesmente “condenei” qualquer tipo de diagnóstico, o que fez minha orientadora me explicar muitas e muitas vezes que “o diagnóstico também auxilia o aluno com autismo para conseguir um atendimento especializado com médico, fonoaudiólogo, psicopedagogo”, e ela mesma fazia a ressalva: “em sala de aula, nas questões pedagógicas, todos os alunos, com ou sem diagnósticos, teriam que ser tratados da mesma maneira”.

E, ainda, quanto a diagnóstico: Como relatado no caso Aurora encontra Vicente, um diagnóstico acabou por tirar a suspeita de “outro diagnóstico”, o diagnóstico de otite acabou com as suspeitas da professora sobre um diagnóstico classificatório.

A resposta da professora Madalena, ao ser perguntada: *Baseado em quê um médico dá um diagnóstico de autismo para uma criança de 2, 3 anos?* pode ser um sinalizador para outro caminho de pesquisa (encantamentos futuros) – pois a resposta da professora Madalena: “Isso precisa ser perguntado a um médico: pediatra, psiquiatra”. Instiga-me a perguntar para um médico e (agora) quem sabe mudando a pergunta para: *o que um diagnóstico de TEA fala sobre a aprendizagem desse aluno, doutor?* – Quem sabe!

Por enquanto, encerro o tema diagnóstico, com a fala-alerta da própria entrevistada professora Madalena: “Entretanto, o diagnóstico não pode virar uma condenação para uma pessoa e sua família. O sujeito não pode virar o diagnóstico. No caso de um aluno com autismo, por exemplo: ele tem um nome, uma idade, características, coisas que gosta e que não gosta e tem autismo. Ele é muito mais que o autismo. O problema é quando ele vira “o autista”, quando o diagnóstico “gruda” na pessoa. O problema não é o diagnóstico em si, mas o que se faz com ele. E isso depende só das pessoas, de suas concepções, da sua forma de olhar o outro.”

Como acolher a família neste processo de pertencimento da criança à escola e ao espaço social? Através deste estudo, percebe-se que o acolhimento da família deve ser simultâneo ao da criança, a família deve participar e ser informada de todo esse universo novo (a escola). O que eu destaco: a avó de Amado foi acolhida na escola, porém para o processo de pertencimento de Amado à turma, ela teve que ser afastada da sala de aula, porém continuando sendo acolhida dentro dos espaços da escola. A separação com o neto acabou por fazer um bem também para a avó. O acolhimento da família de Victor, no caso de relato lido, deu-se no mesmo tempo em que a professora de inclusão responsabilizou a família sobre o pertencimento de Victor à própria família, e, ao pertencer à família sobrou espaço para o pertencimento de Victor à escola. Dessa forma, ressalto, novamente, a importância de se estar atento ao que a criança “diz”.

Referências

BRASIL Convenção da ONU

BRASIL DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009). Resolução CNE/CEB nº 20/2009.

FREITAS, C. Escola e Discurso Medicalizantes: A Produção Sentidos no Cenário da Educação Infantil, p. 145. In. Escrito das Crianças, 2016 – nº 7 – 1ª edição - EDIÇÃO COMEMORATIVA 20 DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

FREITAS, C. R., BAPTISTA, C. R. - A Atenção, a Infância e os Contextos Educacionais, 2017, p. 3.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004

JERUSALINSKY, Alfredo. Saber Falar: Como se Adquire a Linguagem? São Paulo: Vozes, 2008

JERUSALINSKY, J. Enquanto o futuro não vem: a Psicanálise na Clínica interdisciplinar com Bebês. Salvador: Ágalma, 2002.

PASSERINO, L.; BEZ R. e VICARI. Formação de Professores em Comunicação Alternativa para Crianças com TEA: Contexto em Ação. 2013.

RIBEIRO, J. M. de L. C. A Criança Autista em Trabalho. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras. 2005.

SIMIANO, L. P. e VASQUES, C. K. **Palavras em torno do vazio**: a documentação pedagógica como percurso narrativo no contexto da educação infantil inclusiva. In. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras [recurso eletrônico] / organizadoras Carla K. Vasques [e] Simone Zanon Moschen; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Dados eletrônicos. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

TEZZARI, M. T. e BAPTISTA C. R. Vamos Brincar de Giovani?. A integração Escolar e o Desafio da Psicose. In. BOSA, C. **Autismo**: Atuais interpretações

para antigas observações. In. BAPTISTA, C. R. e BOSA C. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.147, 148 ,152 e 153.

VARGAS, P. B.. Vivências de Professoras em Contexto de Educação Inclusiva: Desvendando cenas do cotidiano Dezembro/2014 - Orientadora: Lilliane Giordani

VASQUES e MOSCHEN, 2017, p.10. In. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras [recurso eletrônico] / organizadoras Carla K. Vasques [e] Simone Zanon Moschen; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Dados eletrônicos. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

TEZZARI, M. L.. "A SIR chegou..." Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre / Mauren Lúcia Tezzari - Porto Alegre : UFRGS, 2002. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2002. Baptista, Claudio Roberto, orient.

SANTOS. J. F.. Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil em Redes Municipais de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. UFRGS. 2017. Dissertação de Mestrado. Orientação: prof^a dr^a Cláudia Rodrigues de Freitas.

MILMANN, E. Poética do Letramento: escrita, corpo, linguagem. 1^aed. – São Paulo; Kuzuá, 2014. 286p.

Anexos

TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS COLETADOS PARA PESQUISA-PROFESSORAS

Eu, _____, professora da Escola “Maria Joaquina” do município de Porto Alegre declaro estar ciente da utilização dos dados referentes à entrevista na pesquisa de Trabalho de conclusão de curso da pedagogia intitulada “Inclusão de crianças pequenas com suspeita de autismo em escolas infantis: desafios e possibilidades”, da pesquisadora Elma Maria Saraiva Millani, sob a orientação da professora Cláudia Rodrigues de Freitas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Estou ciente que a participação é voluntária, sem qualquer vantagem financeira. Também estou ciente que me é assegurado o direito de não participar ou de me retirar da pesquisa, a qualquer momento, sem que isso represente qualquer tipo de prejuízo profissional ou pessoal. Estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, na presente pesquisa e produções oriundas da mesma sendo divulgadas somente de forma anônima.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2018.

Professora

Elma
Graduanda em Pedagogia – UFRGS

Dr^a Cláudia Freitas
Professora Orientadora - UFRGS