

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

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO EM UMA CLASSE TERAPÊUTICA: ASAS OU GAIOLAS**

CAROLINE RICARDO

Porto Alegre

2009

CAROLINE RICARDO

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO EM UMA CLASSE TERAPÊUTICA: ASAS OU GAIOLAS**

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

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carla K. Vasques

Porto Alegre

2009

CAROLINE RICARDO

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO
DESENVOLVIMENTO EM UMA CLASSE TERAPÊUTICA: ASAS OU GAIOLAS**

Esta monografia foi julgada adequada à obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processo Inclusivos e aprovado em sua forma final pelo Curso de Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2009.

Prof^a. Dra. Carla K. Vasques

Porto Alegre

2009

SUMÁRIO

| | |
|--|--------------|
| RESUMO..... | |
| ABSTRACT..... | |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 8 |
| 2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS..... | 12 |
| 3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS..... | 14 |
| 3.1 ELE É AUTISTA... ELE ESTÁ COM AUTISMO! DIAGNÓSTICOS QUE APRISIONAM..... | 14 |
| 3.2 SOBREVOANDO A HISTÓRIA E AS LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DOS PROCESSOS INCLUSIVOS: CONSTRUINDO GAIOLAS OU ASAS..... | 17 |
| 3.3 ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: DAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS..... | 21 |
| 4 ESTUDO DE CASO..... | 25 |
| 4.1 CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA..... | 25 |
| 4.1.1 DOS PERCURSOS AO TRABALHO DE INCLUSÃO..... | 27 |
| 4.1.2 FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS NORTEADORES DA ESCOLA MEDIÇÃO..... | 29 |
| 4.2 CLASSE TERAPÊUTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA MEDIÇÃO..... | 30 |
| 4.3 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO: PECULIARIDADES E DIVERSIDADES..... | 33 |
| 4.4 DOS PROFISSIONAIS A PROPOSTA DE TRABALHO REALIZADA NA CLASSE TERAPÊUTICA..... | 38 |
| 4.5 ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA CLASSE TERAPEUTICA... AÇÕES ALTERNATIVAS PARA ALÇAR VÔOS APARENTEMENTE IMPOSSÍVEIS..... | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 43 |
| REFERÊNCIAS..... | 46 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 – BRINCADEIRAS NA PRAÇA..... | 32 |
| FIGURA 2 – SAÍDA DE CAMPO PARQUE FARROUPILHA..... | 32 |
| FIGURA 3 – HORA DO CONTO EM AULA..... | 32 |
| FIGURA 4 – PINTURA DA CASINHA DA HISTÓRIA DE JOÃO E MARIA..... | 32 |

RESUMO

O presente estudo analisou o trabalho desenvolvido em uma Classe Terapêutica, modalidade de atendimento destinada aos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), em uma escola da rede privada de ensino regular de Porto Alegre/RS. Como objetivos, procurou-se compreender os processos históricos que mantiveram estes sujeitos por tanto tempo distantes da vida escolar, as diferentes abordagens e diagnósticos que contemplam a caracterização dos TGD e, sobretudo, os processos de escolarização desses sujeitos na perspectiva da inclusiva escolar. A metodologia consistiu em pesquisa qualitativa construída a partir do estudo de caso. Dentre as estratégias investigativas utilizou-se a análise de documentos, observação e entrevistas semi-estruturadas. Os argumentos teóricos foram tecidos no diálogo das proposições inclusivas com a pedagogia institucional. Como principais resultados destacam-se a importância da escola comum; da análise e transformação da instituição e dos processos pedagógicos; da valorização do processo em detrimento aos resultados. Considerando os poucos e recentes estudos sobre a escolarização e as práticas pedagógicas construídas para e com os alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento, compreende-se o trabalho realizado na Classe Terapêutica como um espaço/recurso transitório, porém importante para a efetivação dos processos de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Transtorno Global do Desenvolvimento. Classe Terapêutica.

ABSTRACT

This study examined the work done in a therapeutic class, type of treatment toward students with Pervasive Developmental Disorder (PDD) in a private school in Porto Alegre / RS. Trying to understand the historical processes that have kept these subjects away from school for so long, the different approaches and diagnostics that characterizes PDD, and especially the processes of schooling of the subjects under the perspective of inclusive education. The methodology used consisted of qualitative research built from the case study. Among the investigative strategies used to document the analysis, are observation and semi-structured interviews. The theoretical arguments were done under the proposals for inclusion and institutional pedagogy. The main findings highlighted the importance of regular school, the analysis and transformation of the institution and the teaching process, to value the process rather than results. Considering few recent studies on education and teaching practices built for and with students who have Pervasive Developmental Disorders, we understand the work done in this class as a therapy room / temporary resource, although it is important for the implementation of the school inclusion processes.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Pervasive Developmental Disorder. Therapeutic class.

1 INTRODUÇÃO

Começar um trabalho de pesquisa requer, entre outros, motivação pessoal e profissional para seguir em um campo, a priori desconhecido, porém bastante desafiador. Esta monografia é o trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, finalizado no segundo semestre de 2009, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A inclusão escolar de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)¹ em uma classe terapêutica no contexto do ensino regular é o tema do presente estudo. Delimitar esta temática a partir dos processos de escolarização dos sujeitos é uma das formas de refletir, questionar, repensar ou até confirmar se estamos no caminho correto quando nos referimos à construção de uma escola para todos, ou seria melhor dizer, uma escola para cada um...

Considero importante fazer um resgate de minha formação acadêmica e experiências profissionais, a fim de contextualizar a relação que tenho com o tema em estudo.

Durante o Curso de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil, realizei muitos estágios não-curriculares. A experiência inicial como docente mais marcante, foi sem dúvida, a que obtive em uma clínica de reabilitação de Paralisados Cerebrais. Foi quando cursava o segundo semestre, que tive a oportunidade de trabalhar no Departamento de Atividades Programadas. Este funcionava no turno inverso ao da escola, onde os alunos tinham atividades recreativas, atendimentos com psicólogas, fonoaudiólogas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais. Todos os atendimentos funcionavam dentro da clínica, inclusive a escola.

Refiro-me a experiência mais marcante em função de um acontecimento, que na época, me convocou a refletir em relação aos ideais que tinha como prática pedagógica. Tínhamos entre os alunos, um específico que chamava minha atenção pela sua postura, que apesar da utilização de cadeira de rodas, como os outros, atetose que comprometia suas habilidades motoras finas, julgava-se melhor que os colegas: por estar em nível de 4ª série, ter uma melhor dicção e o cognitivo a princípio um pouco mais preservado. Atitudes estas

¹ Neste trabalho, foi utilizado como referência a Classificação Internacional das Doenças – CID-10 (OMS, 1993), por ser esta a classificação oficialmente adotada no Brasil a partir de 1996. Outra referência amplamente difundida é o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais DSM-IV (2002), da Associação de Psiquiatria Americana APA. Em ambas a abordagem, apesar das diferenças quanto aos critérios diagnósticos, existe uma concordância quanto ao aspecto invasivo desses transtornos, considerando que todas as áreas básicas do desenvolvimento psicológico são afetadas ao mesmo tempo e em níveis graves. Para facilitar a leitura e a narrativa, serão utilizados alternadamente unitermos como autismo, psicose, autista etc.

demonstradas em suas falas, quando dizia que iria para uma escola “normal”, pois ali não era seu lugar.

A princípio era tudo que a família almejava e assim foi feito... os professores começaram o acompanhar este processo, que na época chamavam de integração. Após dois meses não havia mais o acompanhamento da escola de origem e no final do semestre a família retornou para tentar reaver a bolsa de estudos, alegando não aceitação da escola regular frente às dificuldades do filho.

Ao retornar o aluno voltou e relatou aos colegas toda sua decepção: ficava no canto da sala, a professora mal chegava perto, os colegas riam, no recreio sozinho em aula, os conteúdos eram muito difíceis e todas outras observações imagináveis que este fez ao perceber-se dissociado do grupo.

Desde então, a Educação Especial e os processos inclusivos são assuntos propulsores de reflexões, pois penso que a prática docente já é complexa por si só, tornando-se ainda mais desafiadora quando passamos a defender o direito que todos têm de estar nela e principalmente em situações significativas de aprendizagens.

No ano de 2000, me afastei da clínica para começar a trabalhar em uma Instituição da rede privada de ensino de Porto Alegre, que aqui darei o nome de “Escola Mediação”. Iniciei como estagiária na coordenação de turno e em seguida assumi como docente na turma de turno integral. Dois anos após fui contratada para lecionar na educação infantil.

Neste período, participei do “Projeto de Inclusão”, desenvolvido pela escola desde 2001. Neste Projeto, todas as turmas tinham casos de alunos incluídos, com diferentes especificidades, Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Síndrome de Angelman, de Willians, de Rett, Psicose Infantil e outros. Com o passar do tempo íamos aprendendo a trabalhar, tendo como suporte formações continuadas, adaptações nas áreas físicas e pedagógicas da unidade e, acima de tudo, crença na proposta de inclusão e no trabalho diferenciado que poderíamos fazer, acreditando sempre no potencial cognitivo de cada um.

Mas foi em 2006, ainda como professora da educação infantil, que recebi um caso de aluno diagnosticado como autista, que me desacomodou e conduziu-me ao tema deste trabalho de pesquisa. Era um menino em minha concepção, na época, impossível de ser trabalhado no ensino regular, pois trazia uma série de estereotípias e com sete anos não tinha o controle dos esfíncteres, mesmo assim não usava fraldas e sua comunicação se dava através de sinais.

Recorri aos setores pedagógicos para que me sinalizassem de que forma poderia desenvolver um trabalho com este aluno que a princípio não se comunicava nem através de um olhar comigo. Tentaram me auxiliar, mas também não tinham nenhuma experiência em relação ao trabalho a ser desenvolvido...

O desafio estava lançado, lembrei do relato daquele menino da clínica que trazia no olhar um desapontamento muito grande da experiência vivida no ensino regular e percebi que cabia a mim fazer diferente.

Inicialmente me apropriei do diagnóstico do aluno, um pouco como tábua de salvação, li alguns materiais que me orientavam superficialmente como agir, mas em sua maioria traziam uma abordagem clínica. A prática pedagógica diária me ensinou mais e aos poucos fomos construindo laços, já compreendia melhor os sinais que fazia e acredito contribuímos expressivamente um na vida do outro.

No ano seguinte remanejaram os docentes e eu comecei a lecionar na 4ª série. O aluno foi encaminhado para a Classe Terapêutica. Este espaço iniciou suas atividades naquele ano com cinco alunos, ele provindo da educação infantil e os demais sem experiência escolar, pois se encontravam apenas em atendimento com a psicopedagoga. Classe Terapêutica, modalidade de atendimento, que aprofundarei no decorrer da pesquisa.

Em 2008 fui convidada para compor a nova equipe diretiva que estava se formando, assumindo a supervisão escolar desta unidade de ensino. Integrar essa equipe tem oportunizado reavaliar e repensar junto aos professores e comunidade escolar o nosso fazer pedagógico frente à inclusão escolar e, especialmente, a estes alunos que trazem diagnósticos de Transtorno Global do Desenvolvimento.

Quem são estes alunos? Como educá-los? De que forma a escola pode intervir frente as suas necessidades?

Preocupações e angústias que se devem, dentre outros, ao pouco e recente acesso destes sujeitos no campo escolar. Ainda hoje, muitos acreditam que o lugar para estes alunos seja em clínicas. Como se isolados do mundo ou aguardando um diagnóstico seguro, não lhes fizessem falta a escolarização, a socialização, o encontro com outras crianças, a circulação em espaços valorados socialmente.

Considerando estas questões, acreditei que um estudo mais aprofundado sobre o tema, poderia ser uma importante ferramenta de reflexão e problematização de nossa prática pedagógica, tendo sempre como objetivo a garantia da aprendizagem e a desmistificação da visão que no princípio eu também tinha: esses alunos jamais poderiam estar no ensino regular.

Tais questões serão abordadas no presente trabalho. Para tanto, o primeiro, o Capítulo 2 apresenta o delineamento metodológico da investigação, seus objetivos e procedimentos, o Capítulo 3 mostra algumas perspectivas teóricas sobre o diagnóstico de TGD, a história e as legislações que abordam tal transtorno e as possibilidades educacionais destes educandos. O Capítulo 4 versa sobre o estudo de caso, detalhando o lócus da pesquisa, os princípios pedagógicos que norteiam as ações inclusivas desta instituição e a origem da modalidade de atendimento Classe Terapêutica neste contexto escolar. Trata também dos sujeitos da investigação e as características dos profissionais que trabalham nesta turma, as adaptações curriculares realizadas e busca refletir sobre as propostas pedagógicas que fornecem sustentação para inclusão e permanência destes educandos no contexto do ensino regular. Finalmente, nas conclusões finais apresentam-se considerações sobre os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, das intervenções pedagógicas realizadas nesta Classe Terapêutica que se contextualiza dentro do ensino regular e da questão problematizadora: Este ambiente escolar se configura asas ou gaiolas em relação aos indicadores da escolarização destes sujeitos?

2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Esta pesquisa tem como tema uma modalidade de atendimento específica, a Classe Terapêutica, destinada a alunos que apresentam Transtornos Globais do Desenvolvimento. Como *lócus* de investigação tem-se a unidade de ensino que atuo aqui instituída de “Escola Mediação” e como foco a turma da Classe Terapêutica.

A questão norteadora do estudo consiste em:

Como a Classe Terapêutica, modalidade de atendimento destinada para alunos diagnosticados com Transtorno Global do Desenvolvimento, se contextualiza na perspectiva da inclusão escolar?

Buscando responder a esta questão, a pesquisa (1) historiciza a instituição escolar e os processos de escolarização dos alunos com TGD; (2) aborda o diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento; (3) visita a história do surgimento das Classes Terapêuticas nas legislações vigentes; (4) contextualiza a Classe Terapêutica a ser investigada; (5) analisa as possibilidades educacionais desta modalidade de atendimento, considerando os pressupostos da inclusão escolar.

Para atingir estes objetivos, a metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa, visto que não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental. Conforme André (1995) afirma, a pesquisa qualitativa consiste no estudo do fenômeno em seu acontecer natural, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Existem diferentes tipos de pesquisa qualitativa e aqui trabalharei com o estudo de caso, que segundo o autor, enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade, isso não impede que esteja atento ao seu contexto e as suas interrelações. Segundo André, (1995, p. 42):

O estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Como procedimentos investigativos utilizaram-se a análise de documentos, a observação e entrevistas semiestruturadas, com os profissionais envolvidos na Classe Terapêutica.

Pedro Demo (2001) defende que para a análise científica, o questionamento é essencial. É preciso combinar a capacidade de saber acreditar no interlocutor e de saber duvidar, para ser possível desconstruir e reconstruir criativamente e criticamente.

Uma *reconstrução* crítica, primeiro, não se contenta em expor, descrever, apresentar falas ou discursos. [...] Parte para descobrir relações ocultas, vazios e silêncios, titubeios e aclamações, frases fortes e fracas, presenças tímidas e avassaladoras, bem como as ausências. [...] Saber olhar o que não vê facilmente, apanhar as dobras do discurso, perambular em suas gretas sutis, flagrar contradições, acompanhar a rota da inteligência dos argumentos, tudo isso faz parte da percepção crítica, capaz de tanto mais valorizar o mundo simbólico quanto mais o questiona. (DEMO, 2001, p. 43).

Para que esse discernimento crítico seja possível, o referencial teórico deve fazer parte da metodologia como questão implícita e necessária. No diálogo com a teoria, saliento as preposições da educação inclusiva e da pedagogia institucional como lentes que permitem novas interpretações e leituras. Tais referenciais permitem contextualizar os processos escolares considerando também os sujeitos, os contextos e as instituições. Dito de outra forma, analisar a *intervenção* e o *contexto* é fundamental para repensar os *sujeitos*, pois o conhecimento que se pode ter deles depende diretamente de análises que integrem a historicidade das relações e das instituições que têm forjado e sustentado “formas de viver”, as quais muitas vezes nos são apresentadas como quadros pré-definidos e estáticos: o autista, o deficiente mental etc. (BAPTISTA 2006).

Acreditando que todos os seres humanos têm o direito de conviver em sociedade, pois todos apresentam limitações uns mais outros menos e nem por isso deixam de ser capazes de estudar, trabalhar e principalmente ir em busca de seus objetivos e ideais, é que esta pesquisa aborda a proposta de inclusão escolar de alunos com TGD. Resta saber que tipo de contexto educacional pode oferecer um atendimento adequado a estes alunos, capaz de respeitar os diferentes tempos, ritmos e mais do que tudo isto, atenda a diversidade humana. *Classe Terapêutica... Asas ou gaiolas...*

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O presente capítulo aborda diferentes concepções acerca dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, considerando sua historicidade, diferentes nomenclaturas e etiologias; os processos escolares; as modalidades de atendimento em educação especial; a Classe Terapêutica no contexto dos documentos normativos e legais.

3.1 ELE É AUTISTA. ELE ESTÁ COM AUTISMO. DIAGNÓSTICOS QUE APRISIONAM OU LIBERTAM...

Citando Bosa (2002, p.22):

Existem muitas indagações e confusões sobre o autismo, entre elas estão às seguintes questões: é uma doença psiquiátrica? É psicose? É de causa orgânica? Resulta de rejeição e falta de afeto parental? Tem cura? Qual o tipo de intervenção mais adequada? Uma escola especial? Uma clínica?

Agregaria a estes questionamentos, a opção da intervenção no ensino regular e também do atendimento em uma Classe Terapêutica dentro desta mesma modalidade de ensino, proposta de atendimento pedagógico que abordarei mais adiante.

São muitos os nomes, as explicações... cada autor, com suas investigações em diferentes épocas e conclusões. E o professor, qual seu lugar nestas diferentes discussões, confusões, perspectivas? Leigo no assunto, com a proposta de pesquisar a respeito para poder nortear o trabalho com o educando que recebeu e que traz “algumas características diferenciadas”? Qual o caminho a seguir? Acredito que somente a vivência diária, associada a teorias, poderá mostrar o melhor caminho a seguir. A pesquisa e o estudo na construção de alternativas são fundamentais e, por isso, mostrarei um pouco da história e das diferentes abordagens sobre este assunto polêmico e instigante.

Conforme Carneiro (2006), os estudos sobre as deficiências iniciaram a partir do século XVI como preocupação da medicina em classificar os indivíduos que se desviavam do padrão de normalidade definido para época. Somente no século XIX é que as preocupações pedagógicas para estes indivíduos começaram a ser pensadas. Tal percurso foi marcado pela

descoberta, por um grupo de caçadores, de um menino, com idade entre 10 e 12 anos, de hábitos selvagens, encontrado pelas florestas de Caune, na França. Mudo aparentemente surdo, isolado de todo convívio humano, este menino chamou a atenção do médico Jean Itard.

O selvagem de Aveyron, como ficou popularmente conhecido, foi enviado à Paris, para a Instituição Nacional dos Surdos-Mudos, sob os cuidados do médico Itard. Este escreveu relatórios prestando contas às autoridades ministeriais de Paris, dos resultados de seu trabalho pedagógico, textos e ações que o tornam pioneiro na Educação Especial.

Carneiro (2006) ressalta que Itard teve como fundamentos teóricos os princípios do naturalismo e o trabalho já desenvolvido por ele com surdos, visto que não existia uma metodologia já desenvolvida. Portanto, tentou criar uma proposta metodológica fundamentada na observação e na experimentação para decidir quais caminhos deviam ser percorridos na educação do “selvagem”. Constituiu estratégias de socialização: desenvolver a sensibilidade dos órgãos dos sentidos, estimular Victor, nome dado ao menino, a participar da vida social, ensinar a falar, ler, escrever e despertar naquele indivíduo as faculdades mentais que lhe permitissem se fazer humano.

“O homem não nasce como homem, mas é construído como homem” (PESSOTI, 1984, p.36). Tal convicção fez Itard contrariar os prognósticos negativos de Philippe Pinel, médico renomado da época, que considerava o garoto idiota² e, por isso, irrecuperável. Jean Itard acreditava que o menino podia ser educado e civilizado. O trabalho foi lento e gradual, acompanhado de inúmeras reflexões sobre o método que estava sendo formulado. Victor nunca chegou a adquirir a fala, mas com certeza obteve inúmeros avanços.

Nos dias atuais, provavelmente, Victor receberia o diagnóstico de autismo, termo que constitui um dos desafios mais complexos da medicina, psicologia e atualmente pedagogia. Não se sabe quando surgiram os primeiros autistas, acredita-se que sempre existiram, e que só vieram a ser diagnosticados com o desenvolvimento da ciência (KUPFER, 2000).

De acordo com Leboyer (1995), a palavra autismo origina-se do grego "autos" (si mesmo) e foi utilizada pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler, na descrição de um sintoma de esquizofrenia: evidenciado pela perda de contato com a realidade, acarretando, impossibilidades ou uma grande dificuldade de se comunicar com os demais.

O que hoje conhecemos com a denominação de “autismo infantil” surgiu em 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner descreveu onze casos, no artigo intitulado de

² Idiotia, diagnóstico utilizado na época para situar um número variado de manifestações consideradas anormais e \ou desviantes (PESSOTI, 1984).

“Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” constituindo a primeira descrição histórica sobre autismo. Para Leboyer, tais indivíduos apresentavam as seguintes características:

Inaptidão em estabelecer relações normais com as pessoas; apresentando atrasos na aquisição da linguagem, ou quando presente sem valor de comunicação, presença de estereotípias gestuais, necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, embora manifestem uma memória freqüentemente notável e aparência física normal (LEBOYER, 1995, p. 09)

Gauderer (1993) refere que com o decorrer dos anos, o autismo sofreu várias denominações: "Esquizofrenia Infantil" "Desenvolvimento Atípico do Ego"; "Psicose Simbiótica"; "Pseudo-Retardo" até chegar a "Psicose Infantil". Essas denominações conviveram com diferentes enfoques e hipóteses teóricas para justificar o autismo e abordaram em duas posições teóricas básicas: a teoria de natureza etiológica organicista e a teoria ambientalista.

A teoria organicista baseia-se nos pressupostos de Kanner. Há uma incapacidade inata para o contato afetivo, relacionada a déficits comportamentais, afetivos e de linguagem, nas quais as causas poderiam ser de ordem genética, bioquímica e neurológica.

Já a teoria ambientalista, que tem como eixo central a psicanálise, concebe o autismo como expressão de um quadro de psicose, atribuindo as causas às relações desenvolvidas entre a criança e a mãe (KLEIN, 1981; MAHLER, 1983; TUSTIN, 1975).

Na década de 90, ampliam-se os estudos cognitivos e surge a chamada "Teoria da Mente" que conforme Happé, (1998, apud BOSA, 2002, p.34), se vários sintomas ocorrem com certeza conjuntamente, a explicação mais simples é que eles são causados pelo mesmo déficit subjacente. Prejuízos na socialização, imaginação e comunicação são conectados. A Teoria da Mente sugere que um único déficit cognitivo esteja por trás destas três características. No autismo há uma impossibilidade de “leitura da mente”, sua própria e das demais pessoas.

Atualmente, utilizasse os manuais classificatórios na busca por um mínimo conceitual sobre o que é o autismo e quais suas características. A Classificação Internacional das Doenças, publicação organizada pela Organização Mundial de Saúde, em sua décima versão, apresenta os Transtornos Globais do Desenvolvimento como categoria onde se encontra o autismo e as psicoses infantis. Definindo-os como grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do

sujeito, em todas as ocasiões (CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS, CID-10, 1991)

Freqüentemente, esses transtornos manifestam-se nos primeiros anos de vida da criança, podendo estar ou não associados a algum grau de deficiência mental. Em casos específicos, podem ocorrer atrasos ou regressões no desenvolvimento psicomotor, além de perdas de habilidades *elou* funções já adquiridas.

Acredita-se que se manifesta de forma grave por toda a vida e, sem que se saiba a causa, acomete mais meninos do que meninas. Os sintomas apresentados são verificados na anamnese, exame ou entrevista (GAUDERER, 1993).

Outro manual classificatório amplamente utilizado é o DSM-IV. Tal referencia aborda os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, onde se encontro o Transtorno Autista. As características essenciais do Transtorno Autista são a presença de um desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações do transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo. (DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS DSM. IV 2002).

As abordagens aqui apresentadas demonstram o grau de complexidade da temática, bem como explicitam as controvérsias e polemicas entre as teorias explicativas. Sinalizam, neste sentido, o quanto é frágil a tentativa de definir claramente quem são estes alunos e quais suas possibilidades subjetivas, educacionais, sociais etc.

3.2 SOBREVENDO A HISTÓRIA E AS LEGISLAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DOS PROCESSOS INCLUSIVOS: CONSTRUINDO GAIOLAS OU ASAS

As classes especiais surgiram historicamente de instituições que intencionavam a reabilitação do aluno com deficiência, reflexos de um modelo médico que visava adaptar o sujeito ao ambiente através de técnicas e medidas controladoras (JANNUZZI, 1985; MÜLLER, 1993).

Jannuzzi (1985) conta que as classes especiais surgiram da área médica e que foram assimilados pelo ensino público com a intenção de oferecer um espaço para os alunos que não se enquadravam nos moldes considerados "normais" pela escola, porém, só podiam

freqüentar esses espaços os que apresentavam "dificuldades de aprendizagem", que não evidenciassem sinais físicos de deficiência e graves comprometimentos, pois para estes restava, quando muito, atendimento em instituições particulares e hospitais psiquiátricos (ibid., 1985).

Esse fato histórico parece explicar porque não eram encontrados alunos autistas em escolas da rede pública e em classes especiais naquela época, pois a destinação dos mesmos parecia indicar outros locais: os serviços particulares e os hospitais psiquiátricos, face aos comprometimentos que invariavelmente apresentavam.

No Brasil, o primeiro atendimento especializado a crianças com Transtorno Autista surgiu em 1983, na Associação dos Amigos do Autista - AMA em São Paulo, que constitui na atualidade um grande pólo gerador de pesquisas e informações na área de autismo.

A partir dos anos 90, a proposta da Integração passa a ceder lugar para a proposta da Educação Inclusiva, que consiste num movimento mundial, que preconiza o acesso de todos ao ensino regular, cujo desafio é prover um ensino capaz de atender a demanda específica de cada aluno, independente da necessidade que apresentar.

O princípio orientador deste enquadramento da ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste enquadramento da ação, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento de sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA AÇÃO, 1994, P.06).

Suplino (1998) comenta que no Rio de Janeiro a primeira citação específica para atender alunos autistas surgiu somente em 1991, através do documento: "Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro", garantindo o atendimento primeiramente em escolas especiais e posteriormente em classes especiais de escolas regulares.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças entre outros diferenciais as com deficiência.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, propõe orientar o processo de 'integração instrucional' que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais", cita que o ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular acontecerá sempre que possível, a organização do ambiente educacional deve ser o menos restritivo possível e a oferta educacional até o grau máximo de terminalidade compatível com as aptidões dos alunos. (BRASIL, 1994)

Esta utiliza o termo Condutas Típicas, ou seja, um conjunto de manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1994)

A Política não modifica as práticas educacionais valorizando os potenciais de aprendizagem de cada um, mantêm a responsabilidade da educação desses educandos exclusivamente com a educação especial.

Já a Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de Setembro de 2001, traz em seu artigo 2º, que os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Porém em seu 10º artigo, se contradiz, pois ressalta que os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e

social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços de áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 vem assegurar a inclusão escolar; orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; trazendo a educação especial para a perspectiva da educação inclusiva, passando a integrar a proposta da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, evidenciando a transversalidade da modalidade de educação especial dentro do ensino comum e o atendimento educacional especial podendo ser complementar ao ensino regular, mas não substitutivo.

Tal Política não se refere a nenhuma condição de exceção ao processo de inclusão abrangendo os alunos com TGD e conceituando-os como 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 alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Cita também que as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto que estão incluídas. (BRASIL, 2008)

Esta Política pode ser considerada um marco na reorganização do sistema educacional, eliminando as alternativas de exclusões e segregações que a Política anterior trazia consigo, mandando para longe do ensino regular o pensamento e a prática que acreditava que ali não era o lugar adequado para estes sujeitos da educação especial. Pois de uma forma bastante conveniente terceirizavam o trabalho de planejar e flexibilizar um currículo que atendesse a individualidade de cada um, apenas para a escola especial, esta com os ombros largos, tinham que dar conta de todos que estavam à margem da comunidade escolar, engaiolando até sem querer, saberes e potencialidades inúmeras que acabavam sendo niveladas por baixo, por não serem consideradas dentro de um perfil idealizado e apto para aprendizagem.

Fávero (2004, p. 38) analisa a diferença entre as palavras integração e inclusão, embora contenha a mesma idéia de inserir quem está excluído, qualquer que seja o motivo. Explica que na integração a sociedade admite a existência de desigualdades sociais e, para reduzi-las permite a incorporação de pessoas que consigam "adaptar-se", por méritos exclusivamente seus. Ainda, a integração pressupõe a existência de grupos distintos que podem vir a se unir. Por sua vez, a inclusão significa, antes de tudo, "deixar de excluir". Pressupõe que todos fazem parte de uma mesma comunidade e não de grupos distintos, assim, para "deixar de excluir" a inclusão exige que o Poder Público e a sociedade em geral ofereçam as condições necessárias para *todos*.

3.3 ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: DAS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Levando em consideração os elementos até então abordados, é notável e indissociável a prioridade que o campo médico obteve se tratando de atendimentos em relação aos alunos com TGD.

Maud Mannoni (1988) exerceu uma crítica contundentemente aos excessos de “banhos terapêuticos”, advindo destas propostas clinicamente direcionadas. Recusando-se a repetir tal postura e lutando contra o discurso oficial - medicamentoso dos centros médico pedagógicos, Mannoni e um pequeno grupo de psicanalistas, educadores e estudantes fundaram aquele que seria um dos mais importantes espaços para atendimento de crianças e adolescentes excluídos da sociedade francesa (VASQUES, 2003).

A Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne , fundada em 1969, foi pensada como um lugar na contramão da medicalização, que se propunha a receber crianças com graves problemas do desenvolvimento que não eram aceitas em escolas comuns.

A singularidade desta experiência da Escola de Bonneuil reside na interlocução da psicanálise e educação, o que potencializa, assim, o papel de ambas no atendimento de crianças com graves problemas psíquicos. Outro aspecto importante é o fato de compreender a própria instituição como uma 'ferramenta terapêutica' a favor do desenvolvimento dos sujeitos. Mannoni (1988) afirma que uma instituição para crianças psicóticas precisa ser desenhada a partir da compreensão que se tem dessa patologia. Isso significa dizer que a atividade realizada, assim como a sua ordenação dentro do espaço institucional tem função

terapêutica. Nesse sentido, uma educação ou uma clínica voltada para a reeducação do comportamento considerado inadequado não compactuam com esse movimento terapêutico, ou de humanização dos sujeitos. Conforme Vasques & Baptista (2006, p. 156),

É possível conquistar uma nova visibilidade sustentando a indagação acerca dos sujeitos. Têm-se, assim, crianças com atrasos e problemas de linguagem que não falam ou falam muito pouco; adolescentes que falam “estranho”, que discursam sozinhos, ou ainda que “inventam” palavras e sentidos. Há crianças que brincam apesar do comprometimento da atividade imaginativa. Um brincar às vezes “sofrido”... . Existem crianças que não conseguem brincar, desenhar ou fazer de conta. Então, um traço é só um traço e nunca uma rua, um fio ou qualquer outro objeto ou sentido. Crianças “fascinadas” pelo movimento repetitivo do ventilador; crianças que, como “velhos ventiladores”, giram, giram e pouco conseguem fazer; outras crianças, verdadeiros vendavais, arrastam tudo consigo; crianças que não saem do lugar, não se mexem, não olham, não falam. Pessoas com dificuldades nas interações sociais e que pouco conseguem conviver com a presença de outros, tantos são seus medos: medo de gente, de sons altos, de fazer aniversário, de passarinho e borboleta...

Reflexão esta que sustenta a pergunta sobre quem é este sujeito. Este tipo de questionamento pelos sujeitos, quando relacionado a chamadas doenças mentais, só foram pensados a partir de Freud. Segundo Vasques & Baptista (2006, p. 157),

Podemos, assim, para além do conjunto de sintomas apresentados, nos interrogar: que pessoa há nesse emaranhado de laços e circunstâncias? Com a psicanálise, foram favorecidas as condições para escutar o discurso e observar o sintoma como uma forma particular de o sujeito dizer sua “verdade”... Os sintomas, segundo essa concepção, não devem ser tomados isoladamente e merecem ser continuamente contextualizados na busca de compreensão sobre o que podem estar nos apontando. Os sintomas, para cada vida em questão, são (re)tramados assumindo diferentes significações a partir da narrativa do sujeito.

Analisando as trajetórias e serviços oferecidos para atender aos alunos com TGD, Vasques & Baptista (2006) enfatizam a importância de estarem incluídos na escola, associando a esta vivência os atendimentos que se fazem necessários para cada indivíduo. Tais atendimentos devem estar em sintonia com a vida escolar, procurando formar uma parceria entre as áreas.

Incluídos na escola sob qual proposta de intervenção? Pergunta oportuna, tendo em vista que a maioria dos ambientes escolares pretende adequar as crianças aos padrões definidos pela sociedade como certos e errados. Outras também trabalham com uma bonita proposta abordada em seus Projetos Políticos Pedagógicos, porém as práticas diárias condenam o projeto.

Refiro-me a seguir principalmente a realidade de algumas instituições privadas de ensino, onde as salas de aula são lotadas, pois precisam gerar lucros! Professoras sem suporte, tendo de trabalhar com 30 alunos dentro de um mesmo ambiente e mais um ou dois alunos incluídos. Como nos fala Mannoni (1988, p.61):

Há, portanto, dois tipos de educação que se opõem: uma fundamentada na aparência e no sucesso a qualquer preço, levando em conta unicamente na realidade, e a outra, deixando ao indivíduo o tempo de se buscar, de descobrir seu caminho, segundo seu trajeto em que o importante é conseguir garantir a qualidade das relações humanas. Nesse espaço, há lugar para a alegria e a fantasia.

Segunda as proposições da psicanálise e da educação inclusiva, é fundamental deslocar o olhar do deficiente, do autista, e pensar no contexto institucional. As trajetórias escolares, as possibilidades de aprendizagem não se encontram unicamente no aluno, mas no encontro entre o aluno e a instituição. (VASQUES, 2003). A Pedagogia Institucional corrobora tal perspectiva, apontando elementos importantes para o processo de aposta na educabilidade de todos os sujeitos.

De acordo com Baptista, (1996), a palavra institucional pressupõe a relação entre os dois elementos primordiais para a existência de uma instituição: o grupo e as regras. No campo pedagógico é essencial a utilização das estruturas de grupo instituído e de coletivo. Esta utilização supõe relações interindividuais e um entrelaçar-se de trocas materiais, afetivas e verbais; requer a tomada de consciência dos papéis, das leis inconscientes que dão fundamento às relações, a utilização possível dos conflitos, a ativação de ideais comuns e do respeito às particularidades de cada um. Segundo o autor é absolutamente necessário considerar-se a criança a partir de uma dimensão temporal mais ampla que um ano escolar, e conseqüentemente buscar a articulação da classe com outros níveis (e grupos) dentro da escola. Esta proposta apresenta recursos para que o professor utilize em aula e são elas que dão o suporte das relações, permitindo a descoberta de afinidades, a mediação de relações e a estruturação de um ambiente educativo tolerante. Baptista (1996, p.54), relata que:

O trabalho que torna possível integrar diferentes formas de aprender são estes elementos: grupo, coletivo, trocas - relações – reciprocidade, papéis, utilização dos conflitos, dimensão histórica, vínculo com o contexto, dimensão temporal ampla, articulação de diferentes fontes de recursos, reconhecimento dos planos: imaginário e simbólico, expressão livre: jornal, correspondência, ..., estudo do ambiente, cooperação, mediação e ambiente educativo. A simples leitura desses termos sugere uma articulação intensa entre eles. Coloca-se em evidência a dimensão grupal e coletiva. O trabalho pode ser estruturado a partir da negação do papel central do adulto (docente) enquanto "transmissor". O manejo das situações deve, portanto, favorecer a reciprocidade e a variabilidade de papéis a serem assumidos, o que

enriquece as trocas e propicia experiências desafiadoras que exigem que o aluno coloque em ação novas estratégias de interação.

A Pedagogia Institucional propõe a construção de regras, tirando o aluno e o professor de suas situações convencionais. O aluno sai da posição passiva de mero ouvinte e o professor sai da posição autoritária de detentor do saber e ambos sugerem, votam, chegam a conclusões e também cumprem com as combinações.

Segundo a pedagogia institucional, é necessária a utilização dos conflitos e a busca de transformação destes em situações de aprendizagem. A inserção de um aluno "diferente" em um grupo é um elemento desestabilizante, que pode ser vivido como um conflito, mas pode também ser um fator de enriquecimento. A prática docente deve estruturar situações que estimulem a cooperação entre os envolvidos e permitam o avanço e a elaboração por parte do aluno, através de uma multiplicidade de mediadores. Assim, o trabalho didático ocorre no sentido de criar um ambiente educativo... esta perspectiva de prática pedagógica indica uma direção de trabalho que faz da escola um "laboratório" constante (BAPTISTA, 1996).

É a partir desse enfoque que a dimensão institucional a ganha espaço, pois se trata de problematizar a relação comprometimento clínico e perspectivas educacionais também em termos de trajetórias e serviços. Dito de outra forma, analisar a intervenção e o contexto é fundamental para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que se pode ter deles depende diretamente de análises que integrem a historicidade das relações e das instituições que têm forjado e sustentado "formas de viver", as quais muitas vezes nos são apresentadas como quadros pré-definidos e estáticos: o autista, o deficiente mental etc. (BAPTISTA, 2006).

Na prática pedagógica, podem-se estabelecer alguns recursos capazes de potencializar percursos de ensino e aprendizagem. Para Minetto (2008), adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem, através da flexibilização do currículo. Para essa autora, qualquer modificação que necessite ser feita, por menor que seja, pode ser considerada uma adaptação curricular.

4 ESTUDO DE CASO

Este capítulo versa sobre o estudo de caso realizado na Escola Mediação, no decorrer do primeiro semestre de 2009. Descreve as particularidades desta instituição escolar, sua trajetória histórica ressaltando os princípios pedagógicos norteadores que fundamentam a inclusão escolar e o fazer pedagógico da Classe Terapêutica em questão. Posteriormente, são apresentados aspectos relacionados aos alunos matriculados na Classe Terapêutica, aos profissionais que trabalham nesta turma, as adaptações curriculares realizadas e as propostas pedagógicas que fornecem sustentação para inclusão e permanência destes educandos no contexto do ensino regular.

4.1 CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA

A escola Mediação é uma instituição particular filantrópica, localizada na Zona Norte de Porto Alegre. Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico da escola, a missão institucional consiste em ser agente na transformação da sociedade, promovendo a vida com amor, justiça e paz, de acordo com a mensagem cristã.

Oferece atendimento pedagógico a um número aproximado de 160 alunos, contemplando a escolarização da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental, a Classe Terapêutica e duas turmas Multisseriadas, uma em nível de séries iniciais e outra em nível de séries finais do Ensino Fundamental. Realiza atividades que enriquecem o currículo escolar, como estudo de duas línguas, inglês e espanhol, informática aplicada à educação, expressão corporal e reforço escolar no turno oposto. Desenvolve também atividades extracurriculares como oficina de teatro, dança, arte terapia, culinária, psicomotricidade, violão, futsal e vôlei.

A escola trabalha com um serviço denominado E.I (Espaço Interdisciplinar), que consiste em um trabalho terceirizado, onde são oferecidos atendimentos com fonoaudiólogas, psicopedagogas e psicólogas. O objetivo é oferecer sustentação ao processo ensino aprendido. Para tanto, além de trabalhar com os alunos que necessitam de atendimento, conforme solicitações das famílias realizam-se um diálogo estreito com a professora e a sala de aula.

Quanto às estratégias para atender às necessidades educacionais dos alunos, a escola oferece uma organização seriada, com reduções de quantidades de alunos por turmas, professoras monitoras nas salas de aulas que trazem alunos especiais incluídos. Em relação à forma de atendimento prestado pela unidade de ensino para com estes educandos, a Orientadora Educacional comentou:

Os alunos com necessidades educacionais especiais são atendidos preferencialmente nas turmas regulares, os professores trabalham com adaptações curriculares, que consistem em buscar propostas pedagógicas diferenciadas para cada aluno. Estas propostas procuram facilitar o entendimento do aluno sobre os temas abordados e selecionam os conhecimentos priorizados para cada educando, que participam de todas as aulas, ouvem explicações sobre todos os conteúdos, mas os conhecimentos que para ele são enfatizados são os essenciais para suas vidas diárias. Lidar com o dinheiro, a questão de troco, realizando as quatro operações, a escrita, leitura e interpretações de textos relacionadas às notícias atuais, para que possam estar a par e saber se posicionar sobre os assuntos do dia a dia realizam experimentos científicos que agucem a sua curiosidade e os desafiem a querer saber mais. Assim avançam sem perceber, eliminam o estigma de incapazes que já trazem em suas mochilas escolares sem perceber. As avaliações também são flexibilizadas, ganham uma proposta específica, principalmente para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, onde os pareceres não são mais como eram nas séries iniciais através de relatórios descritivos. Nas séries finais, são utilizadas menções que classificam os alunos baseados nas aquisições de seus conhecimentos, no seu comprometimento e empenho, usando as seguintes menções: A (Atingiu) AP (Atingiu Parcialmente) e NA (Não atingiu). Já para os alunos especiais incluídos nas turmas regulares, são utilizadas menções diferenciadas, associadas a pareceres descritivos, estas menções são: RA (Realiza com autonomia), RP (Realiza Parcialmente), SR (Solicita Auxílio para Realização) e SD (Segue em Desenvolvimento).

Os integrantes das turmas Multisseriadas são alunos que apresentam grandes comprometimentos cognitivos e que já chegaram à escola com uma enorme defasagem em relação a suas idades séries. Conforme relatado pela Orientadora, existem alunos adultos que estão adquirindo a habilidade da leitura e escrita agora, na turma de jovens e adultos das séries finais. São “ambientes de passagem”, pois, após demonstrarem alguns avanços pedagógicos, busca-se a inclusão em turmas regulares.

Conforme descreve o Diretor,

Nestas turmas são trabalhadas além dos conteúdos específicos para cada um no seu ritmo e interesse, as oficinas da vida diária, nome dado por ele para as atividades extracurriculares que para este grupo estão incluídas no currículo, como oficina de teatro, dança, arte terapia, culinária. Entre estas, saliento as aulas vivências, como a que antecede o momento da culinária, onde as professoras acompanham os alunos ao supermercado que fica próximo a escola e fazem com que vivenciem as situações de compras, valores totais e trocos, todos levam calculadoras e lá mesmo concluem quanto gastaram e qual o valor que lhes sobrarão. Situações essas que as famílias muitas vezes não oportunizam por superproteger seus filhos, visto que para eles serão sempre “pequenos”, apesar das idades.

Outro espaço considerado importante é a Oficina de Reciclagem. Nela, qualquer aluno pode participar e a proposta, segundo a equipe diretiva, é fazer com que este trabalho adquira dimensões maiores e o papel reciclado, futuramente seja convertido na fonte de renda dos alunos com necessidades educacionais especiais.

4.1.1 Dos percursos ao trabalho de inclusão

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico, a escola Mediação fundou sua sede na Zona Norte da Capital, em março de 1979, com o objetivo de servir a juventude e fornecer a comunidade atividades nas áreas de lazer e esportes.

Oficialmente instalou-se em 1980 o trabalho com pré-escola e antigo 1º grau, ministrando o ensino somente até a 4ª série. A partir de 1994, foi autorizado o funcionamento da 5ª e 6ª série e em 1996 o funcionamento da 7ª e 8ª séries do ensino fundamental.

Com a implantação em 1996 da nova LDB a escola começou a planejar os novos rumos que tomaria, em 1999 passou a estruturar pequenas iniciativas num projeto educacional inclusivo, resultando na sensibilização, valorização das diferenças e aperfeiçoamento profissional.

Em 2001 recebeu os primeiros alunos com necessidades educacionais especiais, alguns eram irmãos de alunos da escola e outros foram encaminhados por psicólogas e psicopedagogas que ministraram durante o ano anterior o curso de formação continuada para os professores e equipe diretiva sobre o tema “Inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular”.

De acordo com a entrevista com a Orientadora os esforços buscavam a inclusão, mas a resistência, o medo do desconhecido era grande. “Os professores no início não concordavam com a postura da escola em trabalhar com esta clientela e demonstravam acreditar que os lugares deles eram nas escolas especiais”.

(...) colocar na criança a marca da incompetência (...) passa a ser natural e esse aluno que causa a mínima estranheza no professor mediante a sua aprendizagem é identificado como inapto. E isso se reproduz em toda a sociedade pela dificuldade em aceitar e lidar com as diferenças (...) É o aluno que não aprende, ele é o desinteressado (...) O “problema” é e está no aluno (...) (COCARO, 2001, p.11-12)

Como o autor acima refere, é mais cômodo transferir todos os problemas pela não aprendizagem do aluno, exclusivamente para ele próprio, se eximindo de qualquer responsabilidade pelos seus fracassos escolares.

Referindo-se ao processo da inclusão na Escola, a Orientadora... afirma:

Hoje a unidade desenvolve um trabalho efetivo junto a estes sujeitos da Educação Especial e é interessante até comparar as falas de alguns profissionais que antigamente traziam a questão: “eu não tenho habilitação” para isto, bem como o “eu não sei o que ele tem”, “preciso de um diagnóstico médico”, para os dias de hoje que falamos em flexibilizações curriculares, respeito ao tempo de cada um e o evidenciar de potencialidades, enxergando em um pequeno avanço, um crescimento expressivo do aluno. Esta caminhada é longa de formações continuadas, conversas e reflexões, implantando as acessibilidades, não só arquitetônicas secundárias frente às acessibilidades pedagógicas que necessitam ser realizadas em todas as salas de aula, indo desde uma monitoria em cada sala, até uma prática pedagógica diferenciada. Sabemos que de nada resolve um diagnóstico médico e habilitação na área da Educação Especial, pois as dificuldades não desaparecem se não modificarmos as possibilidades, as condições e principalmente se não criarmos diversas situações de aprendizagens que contemplem um alunado heterogêneo, que aprende de diferentes formas, tendo dificuldades e habilidades distintas. (Relato do Diretor da escola)

Atualmente, todas as turmas têm alunos incluídos. Um aspecto interessante refere-se às turmas com nomes de pássaros quando, por exemplo, Educação Infantil recebe o nome de Beija Flor, o primeiro ano de Sabiá, o segundo ano de Pardal e assim por diante. Questionei com a Orientadora o porquê desta nomenclatura e esta explicou:

No início não existia turma Multisseriada ou Classe Terapêutica na escola, todos os alunos especiais estavam incluídos nas séries regulares. Em 2003 começamos a pensar em alternativas para os alunos que estavam com uma defasagem idade série muito grande e em 2004 fundamos a Turma Multisseriada Águia, com um cunho transitório para que os alunos tivessem oportunidade de resgatar conhecimentos e futuramente retornassem para suas turmas de origens, melhor embasados para acompanhá-los. Assim a primeira turma ganhou nome de pássaro, onde a Diretora da Gestão anterior pensou nesta proposta para mostrar que era uma turma que seria incentivada a alçar vôos mais altos para logo retornar ao seu grupo de origem. Desta forma em 2005 mudaram os nomes de todas as outras turmas, para que não fosse apenas esta que recebesse nome diferenciado. Atualmente todos os alunos referem-se a sua turma pelo nome que foi dado, na época, os alunos pesquisaram sobre os pássaros, ajudaram a escolher os nomes para cada turma, orientados pela coordenadora que dava sugestões para que tivesse relação com a fase do desenvolvimento que cada turma se encontrava.

4.1.2 Fundamentos e princípios pedagógicos norteadores da escola mediação

Segundo o Projeto Político da escola, a Rede de Ensino Mediação utiliza pressupostos da Tendência Progressista de Educação em sua proposta pedagógica. O processo educativo oferece experiências múltiplas que favoreçam as relações com o outro e o meio ambiente, a responsabilidade e o compromisso bem como atitudes solidárias e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, também daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Em relação a estes alunos, é observado o que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na Resolução CNE/CEB nº 2, da mesma forma, cumpre estabelecido no Artigo 8º. no que se refere a provisão e previsão de professores; distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais; flexibilizações e adaptações curriculares, bem como serviços de apoio pedagógico especializado e outros.

A escola enfatiza o estabelecimento de relações entre as áreas do conhecimento, através dos projetos. Valoriza o patrimônio e a produção cultural no espaço escolar proporcionando o acesso a diferentes expressões culturais.

O currículo escolar propõe um Núcleo de Conhecimento nas diferentes séries e disciplinas. Tem como referencial teórico as apostilas que são elaboradas pelos professores da Rede de Ensino sendo suas atividades organizadas por trimestre e realizadas pelos alunos.

Os trabalhos em grupos são espaços pedagógicos organizados que favorecem a responsabilidade, a sociabilização, a troca de saberes e o exercício da cidadania.

A construção do conhecimento acontece na interação do aluno com o meio, com os professores e seus colegas, entendido como processo individual e também coletivo, ao longo da sua história.

Os fundamentos que norteiam a prática pedagógica atendem a uma linha comum desde a Educação infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental, envolvendo toda a comunidade escolar.

A avaliação é concebida como forma de acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem, considerando a pessoa como um todo e exercida de forma contínua e sistemática. Observa os avanços e dificuldades evidenciadas, organizando situações para que o aluno possa reverter estas últimas, buscando consolidar sua aprendizagem.

Aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais são oferecidas modalidades diferenciadas de avaliação, conforme refere o Art. 8º da Resolução nº 2 CNE/CEB.

“◊ VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/ etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série” (BRASIL, 2001)

4.2 CLASSE TERAPÊUTICA NO CONTEXTO DA ESCOLA MEDIAÇÃO

Baseado nos relatos das professoras a Classe Terapêutica iniciou seus trabalhos em 2006, com cinco alunos: um que havia cursado a Educação Infantil no ano anterior na escola e os demais que faziam apenas atendimentos com a psicopedagoga e ainda não se encontravam matriculados em nenhuma escola. Frequentando apenas clínicas, tais alunos já haviam passado por inúmeras instituições escolares. Todas alegavam ser impossível realizar um trabalho em que permanecessem quatro horas em sala de aula.

A equipe Diretiva ciente dos desafios que estavam por vir optou, no ano anterior ao da abertura da turma, por realizar primeiramente o atendimento individualizado com estes educandos. Para tanto, a psicopedagoga, que já atendia na escola para realizar atendimentos em uma das salas de aula, assumiria o trabalho.

Os encontros aconteciam duas vezes por semana. A duração era de duas horas. Os atendimentos eram individualizados e o maior objetivo era criar uma ambientação na escola a fim de que futuramente fossem atendidos durante o horário escolar regular.

Com a difícil situação do aluno com diagnóstico de autismo severo, que estava frequentando a educação infantil, e a vontade dos pais dos alunos que solicitavam a tentativa de um ensino mais formal em termos de tempo de permanência na escola para seus filhos, decidiu-se formar a Classe Terapêutica, para alunos com TGD.

A inclusão começou aos poucos, com o aumento do tempo de permanência gradativamente. Como perfil da turma, os alunos apresentavam condutas agressivas, com diferentes estereotípias, sem hábitos escolares (até porque longe da escola seria difícil adquirir tais hábitos).

A professora que iniciou a lecionar nesta turma e permanece até hoje é a mesma pedagoga, que também tem formação em psicopedagogia, que fez a adaptação dos educandos ao ambiente escolar.

A fala a seguir relata como foi o início do trabalho desenvolvido com esta turma.

A sala era bem afastada das outras, faziam intervalos separados das outras turmas, pois havia casos de psicóticos agressivos. Não interagiam, caminhavam pela sala o tempo todo, as atividades iniciais eram voltadas basicamente para a aceitação da presença de outros alunos junto com eles, visto que no início o atendimento era individualizado. Mostravam-se profundamente incomodados, uns gritavam, outros se auto agrediam, urinavam no meio da sala, batiam palmas em um movimento de estereotípias constantes. Não vou mentir, no início pedia para a monitora ficar um pouco para que pudesse ir ao banheiro chorar. (Professora Titular)

Atualmente a turma é composta por seis alunos com diagnóstico de TGD, alguns casos mais severos e outros mais leves, uma monitora e uma professora. Ambas estão envolvidas com a turma desde seu surgimento. Retomando o histórico da Classe Terapêutica, relatam o quanto foi frustrante no início, planejavam as aulas com propostas de interações através do lúdico e tinham pouco retorno. Acabaram dedicando praticamente todo o primeiro ano para que construíssem algum vínculo entre si e como afirmam as professoras, quando se tem verdadeiramente uma proposta pedagógica por trás das ações, isso acaba sendo muito frustrante. Mas como afirmam Kupfer e Petri (1996, p.86),

O fato de uma criança autista estar na escola pode significar a possibilidade de buscar o reordenamento simbólico, para que ela venha conseguir constituir laços sociais. Dessa forma, se uma criança construiu vínculos e se familiarizou com o ambiente, é correto afirmar que ela concretizou aprendizagens, uma vez que essas habilidades são indispensáveis para que o autista encontre subsídios para progredir em seu desenvolvimento.

A socialização, que as professoras consideram como uma conquista menor é o primeiro e grande avanço quando nos referimos a escolarização de crianças com TGD, tendo em vista as dificuldades de estabelecer vínculos que estes educandos trazem consigo. A importância do ambiente escolar, neste aspecto, é fundamental. É impossível trabalhar a socialização exclusivamente no âmbito da clínica. Neste espaço, a formação de laços sociais é restrita, não há um grupo para trocar ou até para desestabilizar, visto que no início como relata a professora era o que acontecia, a presença de outros alunos dentro do mesmo ambiente era um fator perturbador.

Hoje a turma tem uma sala bastante integrada e próxima às outras turmas, os alunos fazem intervalos, lanches, passeios, participam de eventos com todos os demais alunos da escola. Não acontecem mais casos de agressividades, os alunos com TGD são bem recebidos pelos outros grupos, brincam juntos na praça. São sempre convidados ou até conduzidos pela mão por outros alunos a participar das brincadeiras. Considerando tais aspectos, é importante colocar que ainda há alunos mais isolados. As professoras, junto a

esses casos, fazem as intervenções necessárias. Há uma tolerância em relação as singularidades de cada um dos alunos.

As fotos abaixo retratam momentos significativos dos alunos da Classe Terapêutica no contexto da Escola Mediação.

MOMENTOS SIGNIFICATIVOS CLASSE TERAPÊUTICA



Figura 1: Brincadeiras na Praça



Figura 2: Saída de Campo Parque Farroupilha



Figura 3: Hora do Conto em aula



Figura 4: Pintura da Casinha da História de João e Maria

4.3 SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO: PECULIARIDADES E DIVERSIDADES

A Classe Terapêutica é formada por seis alunos, estes com diferentes diagnósticos e quando diagnósticos iguais, distintas características. Apresento a seguir alguns aspectos destes alunos. Trata-se de uma breve apresentação, que objetiva contextualizar a Classe Terapêutica. Nesse sentido, as descrições são pontuais, limitadas, não demonstrando as peculiaridades e diversidades destes sujeitos.

*Marcus*³, 10 anos, diagnóstico de Autismo primário. Desde os cinco anos, freqüentava escola infantil, há três anos estuda na escola, primeiramente na Educação Infantil e no ano seguinte na recém formada Classe Terapêutica. Atualmente encontra-se em atendimento clínico apenas com a psicóloga, toma Risperidona e Atensina. Segundo seu diagnóstico e observações realizadas em aula, o aluno não fala, conduz para ser entendido, quando contrariado se bate no rosto, leva tudo à boca. A sala de aula sofreu alterações logo após a sua chegada, sendo eliminados todos os objetos pequenos que pudesse engolir. Precisa de auxílio para ir ao banheiro e para o controle dos esfíncteres, dependendo do dia abaixa as calças e faz xixi no centro da sala. Conforme relatos da professora, apesar dos três anos que trabalham juntos, é o aluno que estabelece menor vínculo com todos da sala. Em termos cognitivos consegue realizar a inicial do seu nome, mas sempre que o faz, em seguida esconde sua produção realizando vários riscos sobre a letra. Os familiares atualmente querem que ele freqüente o 1º Ano do Ensino Fundamental em 2010, apesar da psicóloga alegar que ele ainda não está pronto para aprender devido seu quadro emocional. A escola ainda não se posicionou frente à solicitação da família, mas a professora acredita não ser o momento oportuno, pois todas as vezes que realiza tentativas para avançar em relação a sua alfabetização, o aluno contrariado se auto agride, demonstrando não querer.

Alexandre, 11 anos, diagnosticado com Transtorno Global do Desenvolvimento. Dos cinco aos oito anos freqüentou a Educação Infantil de outra escola, estuda na Classe Terapêutica há três anos. Encontra-se em atendimento clínico com fonoaudióloga e psicóloga, não toma medicação, pois não foi indicado pelo neurologista. É um aluno que se comunica utilizando as iniciais de algumas palavras. Aponta para o que deseja. Apresenta uma estereotipia consiste em gritar repetidos fonemas muito alto, principalmente quando esta com sua atenção focada para alguma finalidade, como por exemplo montar quebra cabeças, que

³ Todos os nomes são fictícios.

adora. Em termos pedagógicos, demonstra grande avanço em sua alfabetização nos últimos dois anos. Possui um caderno impecável e realiza, com monitoramento e incentivos, todas as atividades propostas. Encontra-se na fase silábico alfabético da aquisição da escrita. Em uma espécie de ditado, onde a professora ditava a palavra e mostra-lhe a figura, acertou sete das dez palavras ditadas.

Aline, 12 anos, diagnóstico de Psicose Infantil. Ingressou na escola há três anos, não havia antes freqüentado nenhum ambiente escolar, somente clínicas, onde fazia atendimentos com psiquiatra, fonoaudióloga e psicóloga. Aline necessitou atualmente ser afastada da escola, devido sua excessiva desorganização: perdeu o controle dos esfíncteres, comia suas fezes e arrancava seus cabelos, agredia os colegas. Considerando a gravidade do momento, a orientadora solicitou que a psiquiatra fosse contatada para tomar providências, visto que se acreditou não estar freqüentando a mesma e a menina estar sem medicação. O irmão informou que a irmã encontrava-se internada em uma clínica.

Bruno, 12 anos, diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento. Ingressou na escola há cinco anos, no início fazia atendimento com a psicopedagoga e não possuía nenhuma experiência escolar antes. Faz atendimento com psicóloga e fonoaudióloga, não faz uso de medicação. Sua comunicação se estabelece através da ecolalia dos fonemas das iniciais do que quer, grita muito quando quer chamar a atenção. Em termos pedagógicos, demonstra alguns avanços na aquisição da alfabetização realizando, com monitoramento e incentivos, as atividades de reconhecimento das letras relacionando-as com palavras conhecidas. Atualmente demonstra muita agressividade com os colegas.

Percebe-se que na maioria dos casos as crianças demoraram a ter a oportunidade de uma primeira vivência no âmbito escolar, estando exclusivamente em clínicas. Vasques (2003) ressalta que geralmente, isso é feito em nome de uma suposta 'estabilização' da sintomatologia, sobretudo daquela relacionada aos comportamentos. Privam-se, assim, esses sujeitos da possibilidade de inserção e circulação social. Comentando este fato, Kupfer (1996 apud VASQUES, 2003 p.20) ressalta:

Uma criança com transtornos graves não pode esperar que um longo tratamento psicanalítico [*incluir aqui qualquer tratamento*] devolva a ela sua inteligência em idade avançada demais para fazê-la recuperar a escolarização, em um tempo no qual suas chances de fazer trabalhar o laço social parcialmente recuperado já estão bem diminuídas antes.

Pedro, 10 anos, diagnóstico de Atraso no Desenvolvimento Global. Chegou à escola em 2007, nunca havia freqüentado um ambiente escolar antes. Em aula apresentava muita agressividade e resistência quando trocava de ambientes, como exemplo a professora cita quando se dirigiam para trabalhar no laboratório de informática e Pedro se desorganizava, chorava, batia nas professoras e gritava. Atualmente esta mais acessível às intervenções em relação ao início do ano, não agride mais e demonstra algumas atitudes de afeto com as educadoras e com os colegas. Quanto à aprendizagem, aos poucos aprende o traçado das letras do seu nome e as reconhecendo e associando em outras palavras que as contenham.

Thiago, 13 anos, diagnóstico de Autismo. Frequenta a Classe Terapêutica desde seus 10 anos. Até os 6 anos freqüentava uma escola infantil e em seguida foi encaminhado para uma clínica onde fazia atendimento com fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga, a quem se refere como a pessoa que lhe ensinou a ler e escrever. É um aluno que se destaca em meio ao grupo por ter uma fala bastante fluente, apesar de algumas vezes desconecta da realidade. Apresenta uma estereotipia bastante frequente, bate palmas repetidas vezes e se não chamado a atenção para cessar, segue fazendo no decorrer da tarde toda. A professora solicitou seu encaminhamento, em 2010, para uma turma regular. Considera que se enquadraria bem em uma 3ª série, visto que os conhecimentos que desenvolve com o aluno.

Em virtude desta solicitação da educadora, optei por aprofundar um pouco mais sobre este caso, visto que meu interesse em realizar a presente investigação ganhou maior intensidade quando recebi esta mesma solicitação da professora no término do ano passado.

Na época, reuniões foram feitas com toda a equipe, que consideraram a atitude muito precipitada, pois acreditavam que o aluno se desorganizaria e dificultaria o trabalho com o restante da turma devido sua constante estereotipia. Percebi um olhar de desilusão da professora, não porque gostaria de se livrar do aluno, mas em função de realmente acreditar no potencial de seu educando e, naquele momento, julgava que Thiago poderia alcançar níveis mais altos...

Propulsor de reflexões, este olhar me fez lembrar uma das anotações de Vasques ao descrever suas inquietações e preocupações a respeito do esvaziamento do espaço escolar:

... me lembro de Lacan dizendo que o importante é movimento, não importando tanto para onde - se para frente ou para trás, se para a direita ou esquerda, para cima ou para baixo. O problema é quando não há movimento, quando algo se estabiliza, cristaliza, cronifica (?). Preocupa-me o que ocorre com essas crianças e adolescentes. Percebo uma certa imobilidade, uma viscosidade em relação às questões da escola, do atendimento, da vida ... Isso me angustia! (...) creio ser

importante conhecer melhor o percurso realizado aqui, seja numa instituição ou na outra. Por isso, propus um trabalho interinstitucional onde se descobrisse quando, como e em que condições cada aluno ingressou, quais foram as nossas hipóteses acerca desse ingresso e quais encaminhamentos dados. Há quanto tempo estão aqui e em que medida estão se beneficiando dos nossos serviços? Não consigo crer que não seja também nossa a responsabilidade por uma pessoa que está há dez anos na primeira série e há seis anos em atendimento clínico e nada nesse quadro tenha mudado!... (VASQUES, 2003, p. 17)

O espaço escolar passa ser desinteressante para os alunos... não querem mais vir à aula... suas famílias não vêem mais finalidade no atendimento escolar, pois este se encontra há muito tempo com a mesma professora e com os mesmos colegas, trazendo uma estagnação questionadora...

Diante destas situações, que poderiam ocorrer com Thiago e na Escola Mediação, resolvi investigar mais sobre este aluno. Conhecer sua história de vida, suas potencialidades e dificuldades e, principalmente, pensar na viabilidade da inclusão deste aluno na 3ª série, sem gerar sofrimento tanto para o aluno que será promovido, como para a turma que o receberá.

O relato a seguir descreve como foi o início do trabalho desenvolvido com Thiago. Segundo a professora:

Thiago chegou no ano de 2006 muito desorganizado, empurrava os colegas e batia palmas a tarde toda, mesmo com minhas tentativas frustradas de chamar sua atenção para outras coisas, não cessava. Havia recém se alfabetizado com a psicopedagoga da clínica, algo que custei a perceber, pois se negava a participar de qualquer atividade. Caminhava o tempo todo de um lado para o outro, como se ansioso para o horário de ir embora chegar. Comecei a estabelecer um vínculo maior com ele quando descobri que adorava chocolates, verifiquei com a família se não haveria problemas e então passei a levar diariamente para as aulas, era um momento que permitia que chegasse perto dele e a partir daí começou a me mostrar cada dia mais o seu imenso potencial. Estabelecemos uma relação de confiança.

Quanto ao momento atual, afirma:

Atualmente participa de todas as atividades propostas, mostra-se interessado em cada vez aprender mais, seu caderno é um capricho, já elabora pequenos textos com auxílio, realiza operações matemáticas de adição, subtração e estamos iniciando na multiplicação. O ensinei a ver as horas e lhe dei um relógio de ponteiros, que usa com muito orgulho. Quando começa com as palmas, lhe entrego uma das almofadas, já sabe que ali pode bater palmas à vontade que não machucará suas mãos, permito que isto aconteça um pouco e depois digo para ele que deve se concentrar para concluir a atividade que iniciou. Assim ele trabalha sem dificuldades.

A fala da professora demonstra que ela encontra alternativas para enfrentar as diferenças e os conflitos que surgem em aula, acolhe e respeita a diversidade de cada um, transformando os impasses em momentos produtivos de ensino aprendizagens.

O relatório de avaliação a seguir, redigido pela professora, descreve um pouco da vivência desta turma e de que de forma ela trabalha as diversidades existentes neste grupo.

RELATÓRIO DAS APRENDIZAGENS COLETIVAS

1º SEMESTRE / 2009

O início do ano letivo de 2009 trouxe muitas novidades para o nosso grupo que já bem adaptado, mudou-se de sala, ganhando uma sala mais ampla e com mais recursos, pois recebemos um computador para trabalhar em aula.

Em relação aos interesses dos alunos, começamos o ano procurando atender os desejos de aprendizagens de cada um. Algumas curiosidades que surgiram ou foram renovadas.

Na área da linguagem, trabalhamos com momentos de literatura, jogos pedagógicos, atividades no livro didático ou caderno. Sendo importante ressaltar que nesta área do conhecimento a exigência foi de acordo com o nível de cada aluno.

Outras construções de aprendizagens realizadas foram na área do conhecimento lógico-matemático no qual os alunos classificaram, seriaram, relacionaram quantidades aos numerais, utilizando materiais concretos para realização das adições e subtrações...

...O espaço multimeios, é explorado nas quartas-feiras, neste os alunos ouvem histórias contadas e utilizam os computadores com o auxílio do professor da informática.

O momento dos jogos pedagógicos ocorre nos últimos períodos das terças-feiras, este horário é dedicado para a socialização dos alunos, combinações, além de aprendizagem de forma divertida. Para este espaço, disponibilizamos de jogos que estimulam a atenção, concentração e os que propiciam um reforço pedagógico. Em alguns dias eu escolho os integrantes dos grupos e os jogos e em outros momentos decidem o que irão jogar.

As situações de aprendizagem desta turma atingem resultados cada vez mais satisfatórios e positivos, com propostas ora em grupos, ora individuais respeitando o nível de conhecimentos e habilidades de cada um.

Ao longo deste trimestre, trabalhamos com questões constantes e diárias que envolveram autonomia, limites e boas maneiras.

Em relação a Thiago, apresento o relatório construído pela professora:

Thiago iniciou o ano letivo demonstrando felicidade por retornar ao grupo e ao ambiente escolar. Na área da linguagem, esteve envolvido com produções e interpretações de texto, assim como atividades de gramática e ortografia, demonstrando compreensão e entendimento. Na maioria das vezes foi preciso apenas explicar a proposta do trabalho para que o aluno concluísse de forma independente. Precisando apenas que eu ficasse lhe alertando que estava quase na hora do lanche ou de alguma aula especializada, salientando que ele só participaria junto ao grupo após concluir o que eu havia lhe pedido, então voltava rapidamente a realizar a atividade.

No momento da contação de história, posiciona-se adequadamente para ouvi-la, mostrando-se atento aos contos respondendo adequadamente aos questionamentos.

Em seu vocabulário, há desde suas próprias construções, fatos e acontecimentos do cotidiano, como imaginações do tipo: “a professora não vai usar peruca” e são, nestes momentos, que parece divertir-se mais.

Na área da matemática iniciou o trabalho de adição com transporte e a leitura do relógio analógico, sendo que em ambos os conteúdos compreendeu a explicação e realizou as atividades com êxito.

Organiza o pensamento de forma sequencial com percepção temporal, sabendo os dias e horários das atividades da rotina. Demonstra grande entusiasmo por passeios e festas, nas quais sempre tem se comportado de maneira adequada.

Na sala multimeios, estive familiarizado com o computador, compreendendo rapidamente a proposta do jogo. Quanto à biblioteca, envolve-se muito com os livros aproveitando bem o tempo neste ambiente.

Fico muito contente em acompanhar as evoluções pedagógicas e sociais de Thiago, acredito muito no seu potencial, tenho certeza que continuará neste processo crescente de desenvolvimento.

De acordo com Carvalho (2008), acredito que este seja um projeto curricular que permite que a “escola da vida entre para a vida da escola”, pois pode ser considerado de orientação inclusiva, desenvolvendo nos educadores e nos educandos as habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas; reconhecendo as características diferenciadas de seus corpos e organismos; contendo em si mesmo, a aposta de que todos aprendem, ainda que com ritmos e estilos de aprendizagens distintas.

4.4 DOS PROFISSIONAIS A PROPOSTA DE TRABALHO REALIZADA NA CLASSE TERAPÊUTICA

Trabalham na Classe Terapêutica dois profissionais diariamente, a professora titular, que possui formação em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial e Pós Graduação em Psicopedagogia e a monitora da turma, que possui magistério e cursa atualmente fisioterapia.

Também se envolvem com esta turma os profissionais da Ed. Física, da Biblioteca e da Informática, no qual realizam duas vezes por semana trabalhos com estes alunos.

Após observação e conversa informal com os mesmos, percebi que todos eles trazem uma fala carregada de encantamentos em relação a estes educandos, como diz o professor de informática a respeito de um dos alunos:

É impressionante o quanto este menino é esforçado, pois além de trazer toda uma dificuldade em estabelecer relações de aproximação com as pessoas, sem achar que esta invadirá o seu espaço, traz todo um fator que complica o desenvolvimento da sua motricidade fina, a atetose que dificulta muito a manipulação do mouse e este, no entanto consegue se adequar de uma forma toda diferenciada para realizar as atividades propostas, percebe-se que apesar da comunicação ser restrita somente por sinais, é notável sua felicidade e satisfação em estar participando ativamente dos nossos encontros semanais, e isto para mim é muito gratificante.

Este relato do professor vem confirmar o que COLL, PALACIOS & MARCHESI (1996), descrevem ao mencionar que a representação que o professor possui de seus alunos, o

que pensa e espera deles, as intenções e capacidades que lhes atribui (...) pode chegar, inclusive, em certas ocasiões, a modificar o comportamento real dos alunos na direção das expectativas associadas a tal representação, levando em consideração os avanços que os alunos tiveram frente ao comportamento que demonstravam logo no início quando chegaram na escola, segundo relato do mesmo, apertavam todas as teclas, desligavam os computadores e se desorganizavam.

Fomos gradativamente aumentando o tempo de permanência da turma no espaço multimeios, assim a estranheza e o desconforto que por si só o ambiente diferenciado gerava, foi sendo substituído por participações efetivas dos mesmos, com produções significativas de aprendizagens. Para isso dividimos a turma em dois grupos, enquanto a metade estava trabalhando na biblioteca, a outra trabalhava na informática, por isso a finalidade dos ambientes serem integrados, assim consigo com o auxílio da monitora, dar uma atenção bem individualizada, que é necessária para que consigamos obter êxito alcançando novas habilidades.

Este consiste em outro recorte que evidencia que a competência docente requer a habilidade de mobilizar conhecimentos e valores, tendo em vista às necessidades especiais de aprendizagens, das diferentes formas que cada um aprende, sendo capaz não só de acolher as diferenças, como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagens.

Dimenstein & Alves (2003), define o educador como o que já aprendeu mais, e para quem educar é ensinar o encanto das possibilidades, o que leva a entender que o bom professor é o que busca saber mais e não valoriza apenas os conhecimentos sedimentados, vejo que todos eles são encantadores de possibilidades.

Questionei a professora titular sobre a proposta pedagógica que norteava suas ações em sala de aula e esta me respondeu:

Minhas ações são baseadas na teoria sócio interacionista, abordada por Vygotsky, quando se refere ao papel do mediador e do trabalho que deve ser realizado na Zona de Desenvolvimento Proximal. Primeiramente investigo os potenciais reais dos alunos, isto é, o que conseguem realizar com autonomia, identifico os diferentes níveis de desenvolvimentos potenciais, o que fazem sendo auxiliados, então atuo nesta distância entre aquilo que fazem sozinhos e o que são capazes de fazer com intervenções, trabalhando assim as potencialidades e aptidões para aprender de cada um, respeitando seus ritmos e individualidades.

Tendo em vista a dificuldade que estes educandos da Classe Terapêutica apresentam em fazer relações com o meio e construir laços sociais, considero que a teoria sócio interacionista se enquadra perfeitamente no trabalho que deve ser realizado, pois

aprender com ajuda dos outros traz uma aprendizagem de vida em sociedade sempre necessária. Rego (1995), referindo-se à idéia de Vygotsky, ressalta:

O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. Assim, os processos elementares, de origem biológica, redimensionam-se na realidade de interação, favorecendo o desenvolvimento dos superiores ou dos psicológicos mais complexos, de origem sócio-cultural, o que reforça a concepção de Vygotsky de que ele se dá a partir das constantes interações com o meio social em que se vive, em especial, pela mediação do outro; é na ocorrência das mediações as crianças se aproximam do que a história humana construiu, passando, então, a internalizar estas construções, o que permitirá ao indivíduo realizar, sozinho, atividades que antes precisavam ser mediadas.

Propus à professora a leitura de alguns materiais sobre a Pedagogia Institucional, em função de perceber no decorrer das observações em aula, que tal proposta de trabalho também contemplaria o seu fazer pedagógico e as necessidades dos alunos.

A professora concordou, afirmando que gostaria de conhecer um material que falasse a respeito, finalizou relatando:

Não compactuo com tua fala quando te refere a turma como Classe Terapêutica, pois não concordo com este termo sendo empregado em um ambiente escolar inclusivo, visto que remete a meu ver, mais para o contexto de atendimento clínico e se os pais quisessem este tipo de atendimento para seus filhos não estariam apostando no trabalho que a escola oferece.

Fala que mostra o quanto esta profissional da educação acredita no trabalho que desenvolve e reflete também sobre as situações das famílias que trazem toda uma expectativa diferenciada quando deixam seus filhos na porta de uma escola de ensino regular.

4.5 ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA CLASSE TERAPÊUTICA... AÇÕES ALTERNATIVAS PARA ALÇAR VÔOS APARENTAMENTE IMPOSSÍVEIS

As adaptações curriculares surgiram primeiramente pelas exigências da resolução do CNE/CEB Nº2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 8º inciso III que menciona o dever das escolas da rede regular de ensino prever e prover na organização de suas classes comuns, entre outras, flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliações adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola.

Mas tais exigências só serão cumpridas se os professores se sensibilizarem, olhando atentamente às especificidades e às necessidades dos diferentes sujeitos que estão inseridos em suas turmas. Pois adaptar o currículo permite que a escola não seja apenas um espaço de socialização e convivência e sim de ricas aprendizagens, afirmando isso, não quero dizer que esses aspectos não sejam importantes, principalmente quando nos referimos a alunos com TGD, onde estes são os primeiros e fundamentais passos para adquirirem novas habilidades. Conforme afirma Carvalho (2008, p. 110):

Todos, sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende, exatamente, da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos interesses. Flexibilizar ou adaptar o quê (conteúdo), o quando (temporalidade, sequenciação de assuntos), o como (metodologia didática) e os procedimentos adotados na avaliação, é da maior importância para que os aprendizes que apresentam dificuldades desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver. Com essas afirmativas estou me referindo à equidade.

Para Minetto (2008), adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem, através da flexibilização do currículo. Para essa autora, qualquer modificação que necessite ser feita, por menor que seja, pode ser considerada uma adaptação curricular.

Comparando o relato da autora à prática pedagógica adotada pela professora da Classe Terapêutica observada e da Escola Mediação, são várias as alterações para atender as necessidades de cada educando. Mudanças em serviços de monitorias em praticamente todas as turmas, onde o professor e a monitora trabalham juntas, propondo atividades

diferenciadas para cada aluno, levando em consideração seus interesses e atuais habilidades. Opções de recursos e inovações pedagógicas, onde o aluno, por exemplo, pode trabalhar no computador, ou com os jogos pedagógicos, ou se preferir com os livros de literatura infantil. Podendo também desenvolver trabalhos no caderno ou material de apoio didático, sempre mediado pela professora. Esta também auxilia as brincadeiras deles na praça, para que enfrentem os seus medos em relação à altura e velocidade dos brinquedos.

Cito também o diferencial da sala da Classe Terapêutica ter várias opções de recursos, onde o aluno pode trabalhar no computador, ou com os jogos pedagógicos, ou se preferir com os livros de literatura infantil, pode também desenvolver trabalhos no caderno ou material de apoio didático, sempre mediado pela professora. Esta também auxilia as brincadeiras deles na praça, para que enfrentem os seus medos em relação à altura e velocidade dos brinquedos.

Nesse sentido, Kupfer e Petri alertam-nos que as crianças psicóticas aprendem muitas vezes mais do que supõe a Pedagogia. Porém, a escola nem sempre consegue visualizar esse crescimento, dado o fato de preocupar-se, na maior parte do tempo, somente com as questões da leitura e da escrita. E acrescentam: [...] as crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido. Podem por falta de sentido, de direção, porque não são utilizadas para enlaçá-las no Outro desaparecer, ou se transformar em estereotípias. Assim, a frequência à escola acaba sendo um instrumento crucial, se não de crescimento, ao menos de conservação das capacidades cognitivas já adquiridas (KUPFER e PETRI 2000, p. 116).

Batista (2006) propõe algumas mudanças interessantes, como a diferenciação entre ensino e aprendizagem. Para a autora, “aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada”, enquanto que “ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos sem exceção um mesmo conhecimento” e segue esclarecendo:

As práticas escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversidade de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um “ensino diversificado” para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. As atividades não são graduadas, para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que seus alunos as escolham livremente, de acordo com o interesse que têm por elas. (p. 13 e 14).

Ibidem

Sendo assim percebo que as professoras envolvidas com a Classe Terapêutica da escola Mediação, procuram realizar planejamentos e avaliações diferenciadas para cada educando, uma vez que estão em níveis de aprendizagens diferentes, tendo como maior desafio fazer com que a sala de aula se torne além de um espaço rico para o convívio com outras crianças, um local de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Era uma vez uma menina que tinha um pássaro como seu melhor amigo. Ele era um pássaro diferente de todos os demais: Era encantado. Os pássaros comuns, se a porta da gaiola estiver aberta, vão embora para nunca mais voltar. Mas o pássaro da menina voava livre e vinha quando sentia saudades... Suas penas também eram diferentes. Mudavam de cor. Eram sempre pintadas pelas cores dos lugares estranhos e longínquos por onde voava. Certa vez, voltou totalmente branco, cauda enorme de plumas fofas como o algodão. "- Menina, eu venho de montanhas frias e cobertas de neve, tudo maravilhosamente branco e puro, brilhando sob a luz da lua, nada se ouvindo a não ser o barulho do vento que faz estalar o gelo que cobre os galhos das árvores. Trouxe, nas minhas penas, um pouco de encanto que eu vi, como presente para você...". E assim ele começava a cantar as canções e as histórias daquele mundo que a menina nunca vira. Até que ela adormecia, e sonhava que voava nas asas do pássaro...

Rubem Alves

A presente pesquisa partiu das questões suscitadas durante os nove anos de trabalho que desenvolvo na Escola Mediação. Instituição que relatei fazer um trabalho interessante no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, realizando adaptações físicas e pedagógicas no seu dia a dia escolar.

O tema do presente trabalho é a modalidade de atendimento intitulada de Classe Terapêutica, destinada aos alunos com diagnóstico de TGD. Tal espaço e proposta são propulsores de muitas reflexões, questionamentos. Tendo em vista às dúvidas que temos em relação a estar trilhando o caminho certo com esta turma e a estagnação que me preocupa em virtude de há três anos estes alunos permanecerem nesta classe, que foi criada com o intuito transitório e adaptativo, para que futuramente pudessem ser incluídos nas turmas de ensino regular.

No livro *Gaiolas ou Asas* de Alves (2004), o autor cita a existência de dois tipos de escolas: as que são gaiolas e as que são asas! Escolas gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo, assim podem ficar sob controle. Escolas asas existem para dar aos pássaros coragem para voar. Classe Terapêutica: Asas ou Gaiolas...

Historicamente alunos com TGD encontram-se excluídos da escola regular. São poucos os recursos, as experiências de escolarização e, tradicionalmente, o atendimento clínico é priorizado em detrimento da escola. O encontro com tais sujeitos, pelas características que apresentam, desestabiliza o ambiente escolar, trazendo impasses e questionamento à gestão escolar, a sala de aula, a professora e demais instancias envolvidas com a escola. Tais impasses podem fechar as portas para estes alunos ou, ao contrário, podem conduzir ao questionamento, a busca de respostas e propostas de acolhimento e escolarização.

Esse foi o caminho adotado pela Escola Mediação e a Classe Terapêutica nasce desta aposta na possibilidade de construir um trabalho pedagógico valoroso para tais alunos. Frente ao desconhecido, ao desestabilizador, ousou-se acredita que o lugar destas crianças é na escola regular.

O presente estudo procurou construir algumas das trajetórias da Escola Mediação e, sobretudo da Classe Terapêutica. Através da observação, de entrevistas com professores, direção e da análise documental, é possível observar a aposta em um espaço diferenciado, atento as singularidades dos alunos com TGD. Nesta trajetória, a dimensão da inclusão escolar ganha espaço e força. Os alunos, por sua vez, apresentam conquistas importantes em relação à aprendizagem e a socialização. Através da adaptação curricular, da construção de estratégias e da oferta do conhecimento sistematizado, alunos que não admitiam conviver e dividir espaços com outros, hoje brincam juntos com todos os outros alunos da escola. Alguns deles estão em processo de alfabetização, outros já estão alfabetizados. A turma desenvolve projetos de ciências, trabalham na informática, constroem trabalhos didáticos e tantas outras atividades do contexto escolar. O bater de asas, o movimento em direção a novos vôos é visível e fascinante...

Acredita-se que a dimensão institucional possui um lugar importante nesta trajetória. Compreender dificuldades como fator de enriquecimento; a aposta na educabilidade de todos os alunos; a invenção de espaços e propostas pedagógicas; o grupo como elemento diferencial; o professor como mediador das aprendizagens; a cooperação entre professores e

alunos. A instituição desponta, assim, como *locus* propulsor de novos vôos, para alunos e professores. Não há garantias de que todos possam voar... tampouco uma delimitação *a priori* das trajetórias de vôo. Há, contudo, um cuidado, uma gentileza com as singularidades, com os sujeitos, suas vozes... cantos...

Espero que este trabalho possa contribuir com a construção de um novo olhar sobre as possibilidades educacionais e subjetivas desses sujeitos. A dimensão institucional, a aposta na educabilidade e os preceitos da inclusão escolar são fatores fundamentais para a construção de novas formas de reconhecimento e legitimação de suas expressões e percursos. Uma escola capaz de imprimir para si e para o outro novos vôos e sentidos...capaz de encantar-se com os diferentes cantos...

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A. **Gaiolas ou Asas – A arte do voo ou a busca pela alegria de aprender.** Portugal: Asas Edições, Coleção: Em Foco, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papyrus, 1995.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Org.) **A educação de um selvagem: as experiências de Jean Itard.** São Paulo: Cortez, 2000.

BAPTISTA, C.R. **Educação especial e o medo do outro: attento ai segnalati!** In: BAPTISTA, C.R. (org.) *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.* Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Aprender e Ensinar; Ensinar a Aprender. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php>. Acesso em: 14 de out. 2009.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. e cols. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, ARTMED, 2002 (a).

BATISTA, Cristina A. Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília. MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994

_____. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Secretaria de Educação e Cultura, p.7-43, 1996

_____. Uma Nova Concepção de Proteção às Pessoas Portadoras de Deficiência: Assistência Social em tempos de Seguridade Social. Ministério da Previdência e Assistência Social, Secretaria de Assistência Social e CORDE. Brasília, 1997.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Trad. Edílson Alkmin da Cunha. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica/Secretaria de Educação Especial/MEC: SEESP, 2001.

_____. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **A Deficiência Mental como produção de Itard à abordagem histórico Cultural**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto. (Orgs.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COLL, César, PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (organizadores). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORDE **Política Nacional de Atenção à Pessoa Portadora da Síndrome do Autismo. 2001** Disponível em <Http: www.mj.gov.br/sedh/dpdh/biblioteca/corde>. Acesso em 30/09/09

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS - CID 10/Parte de Psiquiatria/OMS/ONU, 1991. Disponível em < Http:www.psiqueweb.med.br/cid/cid10 > Acesso em 02/10/2009.

DEMO, P. **Pesquisa e Informação Qualitativa: Aportes Metodológicos**. São Paulo: Papirus, 2001.

DIMENSTEIN, G. & Alves, R. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papirus, 2003.

FOREST, M., & PEARPOINT, J. **Inclusão: um panorama maior**. In M. T. E. Mantoan, et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* (p.138). São Paulo: Memnon, (1997).

GAUDREAU, Jean. **Itard e il “sauvage” dell’ Aveyron: la ricerca convergente di un’**

identità. In: CANEVARO, Andrea; GAUDREAU, Jean. *L'educazione degli handicappati: dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma, La nuova Italia Scientifica, 1989.

KUPFER, Maria Cristina. **Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida: Um dispositivo para o tratamento de crianças com DGD.** *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas. Dossiê: Psicoses e Instituição*. São Paulo: EDUSP, Ano 1, n.1,1996. p.8 –17.

_____. PETRI, Renata. **“Por que ensinar a quem não aprende?”** *Estilos da Clínica*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Vol. 1, n.1 (1996).

LEBOYER, M. **Autismo Infantil: Fatos e Modelos**. São Paulo: Papyrus, 1995.

MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores?** In: Mantoan, Maria Teresa E. (org.). *A integração de pessoas com deficiência – contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon. Ed. SENAC. São Paulo, 1997.

MANUAL DIAGNÓSTICO e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV). 4. ed. , Trad. Cláudia Dornelles, Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Phillippe. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: Ibpex, 2008.

PERRENOUD, P. **Organizar e dirigir situações de aprendizagem**. In: PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000

PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

REGO, T. C.. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes. 1995

VASQUES, Carla Karnoppi. **Um coelho branco sobre a neve. Estudo sobre a escolarização de crianças com Psicose Infantil**. Porto Alegre:UFRGS, 2002, 77 f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002 (qualificação em 09 de setembro).