

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS**

**ANA CRISTINA DEL GRANDE GUARALDO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO:**

**O CASO LAURA**

**PORTO ALEGRE – RS**

**2012**

**ANA CRISTINA DEL GRANDE GUARALDO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO:**

**O CASO LAURA**

Monografia elaborada para o Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Rodrigues Freitas**

**PORTO ALEGRE – RS**

**2012**

*Eu dedico este trabalho*

*Ao **Lucas**,  
por sua curiosidade e pelas tantas teorias  
que cria para conhecer e explicar o mundo;*

*Ao **Gabriel**,  
por sua paixão pelos livros  
e pelas perguntas inquietantes que nos faz...  
porque as respostas não estão num só lugar;*

*Ao **Luiz Eduardo**,  
por ter plantado em mim, com amor,  
estas duas sementes de vida;*

*Ao **Marcelo e Nina Rosa**,  
pelo laço de sangue e de amor.*

*Ao **Eudônio e Irene Francisca**,  
por fazerem minha memória existir.*

*Eu agradeço...*

Às *colegas das Escolas Infantis* onde trabalhei, especialmente a Escola Caminho do Meio, porque aprendi sobre o ofício de ser professora, sendo professora **com elas**.

Às colegas *Dóris, Juliana, Rejane, Vera, Ana e Andréa* por terem me acolhido com afeto e reconhecimento.

À professora Doutora *Cláudia Rodrigues de Freitas* por ter me possibilitado uma autoria, cuidando deste texto com respeito e paciência.

*Evidentemente, não são as crianças com vida vegetativa e amarradas a uma cama cheia de tubos que estamos recebendo em nossas escolas a partir das novas políticas públicas e pedagógicas de inclusão escolar. Essas estão excluídas da inclusão, o que já mostra que nem mesmo a inclusão é para todas. Mas, trazê-las aqui, [...] ajuda a pensar por que mantermos todas vivas, por que as mantemos todas incluídas na vida, ética que fundamenta a inclusão escolar.*

*[...]*

*Quem pode dizer como se desdobrarão, dentro dos limites de um corpo que a Medicina apenas pode vislumbrar, as vicissitudes que marcarão um sujeito?*

*(KUPFER, 2001).*

## **Resumo**

Esta pesquisa teve como intenção reconhecer os efeitos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre o trabalho com bebês e crianças pequenas. Para isso foi realizado um estudo de caso que inicia com os relatos/lembranças da autora como professora de Laura, uma aluna em uma Escola Infantil da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Ampliando e dando consistência ao que se chamou “Caso Laura”, realizou entrevistas com a atual professora e monitora, assim como direção da Escola Infantil de Laura; professoras do AEE e duas coordenadoras da Educação Especial da SMED/Porto Alegre. Durante o processo de pesquisa, ainda foram realizadas observações nos atendimentos de AEE com Laura. Tinha-se como pressuposto que as intervenções da Escola Infantil e do AEE constituem marcas estruturantes que operam sobre o bebê e a criança pequena num tempo primordial em que nada está dado de modo absoluto sobre o desenvolvimento futuro desses sujeitos. Para entender este processo a pesquisa trabalhou sobre três eixos: Inclusão, Atendimento Educacional Especializado e Educação Infantil, estes aparecendo de forma transversal no decorrer do texto. O estudo contou com o referencial teórico da psicanálise articulada a autores que dão ênfase à aprendizagem como processo. A pesquisa dá evidências de que a escola produz inscrição social a partir das relações entre sujeitos e reafirma-conclui que para a inclusão escolar se efetivar é imprescindível um processo de formação contínua do professor/educador e que a interdisciplina seja tomada como eixo condutor na rede de trabalho com o aluno.

**Palavras Chave:** Educação Infantil. AEE. Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial. Educação Especial. Inclusão Escolar.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENTRELAÇAMENTO POSSÍVEL E FUNDAMENTAL.....	11
1.1 Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: marcos históricos e normativos .....	11
1.2 Atendimento Educacional Especializado: Porto Alegre é vanguarda no cenário Nacional.....	14
1.3 O AEE na <i>Escola Buenos Aires</i> .....	18
2. PREPARANDO O CENÁRIO PARA APRESENTAR LAURA: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	22
3. IMAGINANDO LAURA.....	25
4. A INTERDISCIPLINA COMO EIXO CONDUTOR DE UM TRABALHO.....	33
4.1 Laura, o que queres? .....	37
4.2 A caminhada de Laura no AEE .....	43
5. LAURA NO OLHAR E NO ESPELHO .....	47
6. FORMAÇÃO DO EDUCADOR: O PROJETO INCLUSÃO .....	50
Considerações finais.....	58
REFERÊNCIAS .....	61
ANEXO .....	64

## INTRODUÇÃO

Metálogo<sup>1</sup>:

**Professora:** *Por que a senhora quis inscrever seu filho na escola?*

**Mãe:** *Porque aqui ele vai aprender coisas, vai brincar com os amiguinhos e eu vou poder trabalhar. A minha vizinha tem um filho aqui e ela fala super bem dessa escola.*

Trabalhei como professora em uma escola na periferia de Porto Alegre, e ecoam na minha memória falas como essa, para lembrar as tantas entrevistas feitas com as mães, quando vinham nos trazer informações sobre seus filhos e seu contexto de vida. Cada uma, à sua maneira, considera a escola como um lugar de encontros para conviver e para aprender. Além disso, a escola é tida como um lugar de referência na comunidade, é assunto falado entre “as comadres” e, também, possibilidade de reorganização familiar, favorecendo o acesso ao mercado de trabalho – especialmente para as mulheres. Como se vê, a escola assume funções primordiais: socializar, promover aprendizagens e também zelar pela criança para os adultos trabalharem.

Assim, concordo com cada uma dessas mães quanto à importância da escola, particularmente por sua potencialidade para promover encontros e aprendizagens. Acredito que a escola tem função fundamental na constituição de um sujeito no laço social, laço esse que se origina no seio familiar e que pode se derivar na vida escolar através das interações, do encontro com pares e com figuras de autoridade. O acesso à escola representa uma das primeiras separações vivenciadas na infância, quando a criança é incluída num novo caminho que é inaugurado ao se distanciar do familiar e se aproximar do social.

Com esta convicção, penso que a escola deve ser um lugar para todos, para aprender interagindo e produzindo significações para as coisas do mundo. Acredito que um sujeito produz tais significações na sua interação com os outros, com os

---

<sup>1</sup> Bateson (1999) diz que “um metadiálogo é uma conversa acerca dum assunto problemático. Esta conversa deve ser tal que não só o problema seja discutido pelos participantes, mas a estrutura da conversa como um todo seja também relevante para o mesmo problema” (1989, p. 7). Segundo Freitas (2011a, p.128) “Em algumas traduções para o espanhol, encontramos o uso do termo metálogos e em português (de Portugal, s/d) encontro o livro Metadiálogos (O título do original inglês: Metalogues - 1972).”

objetos tangíveis ou imaginários, com os espaços e temporalidade. Assim, uma escola para todos é aquela que reconhece e favorece espaços para a inscrição e circulação das produções de cada um dos sujeitos nela implicados – crianças e adultos.

Então, o que acontece quando uma criança tem algum transtorno no desenvolvimento orgânico, cognitivo ou subjetivo? Ela poderá frequentar uma escola? Esta questão se coloca aqui para introduzir um dos eixos de sustentação deste trabalho, que é a discussão sobre inclusão. Sabemos que há um pressuposto legal de acesso universal à escola, mas ainda que a letra fria da lei abra algumas portas, não garante processos inclusivos. Para isso é necessária uma postura de reflexão e ações que envolvam os sujeitos de uma escola, considerando suas particularidades, potencialidades e os desafios que se colocam para a constituição de um trabalho educativo.

Dessa forma, como favorecer acessibilidade à escola quando está em jogo alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou habilidades diferenciadas? Através desta outra pergunta, apresento o segundo eixo de interesse deste trabalho, que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para abordá-lo, foquei a Rede Municipal Educação de Porto Alegre, que conta com um serviço especializado que articula a Educação Precoce (EP) para crianças de zero a três anos e a Psicopedagogia Inicial (PI) para as de três a seis anos. Este tema tem me chamado atenção e é a partir da minha experiência como professora que se dá a empatia para pesquisar sobre o AEE na Educação Infantil. Assim, este trabalho que apresento agora ganha importância e envergadura à medida que é necessário aproximar a Educação Infantil da Educação Especial, não somente na reflexão sobre práticas inclusivas, mas, sobretudo, na circunscrição deste espaço ainda indefinido e amorfo no cenário educacional brasileiro.

Algumas reflexões sobre a infância e suas vicissitudes talharam em mim uma tendência ao trabalho com bebês e crianças pequenas. Essa tendência foi se estabelecendo porque considero que as crianças estão em pleno processo de constituição de uma estrutura de base orgânica, cognitiva e subjetiva (inclusive relacional). Neste tempo, inscrições primordiais e aquisições instrumentais fundamentais estão operando e, por isso, defendo a ideia de que é imprescindível que um trabalho com crianças de tenra idade tenha em consideração esses pressupostos. Baseada nisso, então, desenvolvi a respeito do terceiro eixo deste

texto, que é a Educação Infantil, refletindo sobre uma articulação necessária entre duas funções imprescindíveis para configurar uma escola infantil: cuidar e educar.

A partir da minha experiência, tenho a suposição de que o trabalho do AEE produz efeitos sobre o sujeito. Então, aparando arestas para definir esta pesquisa, me perguntei: como dar visibilidade aos efeitos do AEE sobre o sujeito? E, assim, penso que não haveria como falar em efeitos do AEE sem refletir sobre inclusão, pois considero que o funcionamento e intervenções do serviço especializado favorecem a inclusão (e vice-versa). Nesse âmbito, AEE e inclusão operam como pilares de sustentação do sujeito no laço social porque, como falei, na escola se estabelece um lugar de inscrição social, de relação com outros sujeitos. Por isso mesmo, então, investiguei sobre este serviço na Prefeitura de Porto Alegre, dando visibilidade aos seus efeitos no âmbito da inclusão e tendo um estudo de caso como disparador e mote para promover o diálogo entre os diferentes pontos que compõem este trabalho. Como consequência, esta pesquisa mostra como vem acontecendo algumas ações no contexto da escola e do AEE, envolvendo um grupo de pessoas que se tomam do desafio de trabalhar numa perspectiva inclusiva.

Para apresentar as reflexões sobre inclusão e circunscrever o AEE, desenvolvi um estudo de caso sobre uma menina que foi minha aluna em uma turma de berçário em uma escola infantil da Prefeitura de Porto Alegre. Aqui vou chamá-la de Laura, um nome fictício tão carismático quanto a personagem que irá representar. Para contextualizar este trabalho e dialogar com alguns dados, apresento informações que resultam de duas fontes, quais sejam, entrevistas com educadoras da escola e com as professoras do AEE, assim como meus registros pessoais da época em que fui professora de Laura. Para a leitura desta realidade estudada contei com referenciais da psicanálise, articulados a autores que dão ênfase à aprendizagem como processo.

Sendo assim, convido o leitor a seguir na leitura, tendo em mente que as intervenções da escola e do AEE adquirem caráter de marcas estruturantes que operam sobre o bebê ou pequena criança num tempo primordial em que nada está decidido ainda e que, por isso mesmo, pode derivar inúmeras possibilidades. O destino de uma criança não está dado de modo absoluto, ele será tecido numa trama de palavras que podem ser ditas, nos silêncios, toques, cheiros, gostos, olhares... e, também, nas significações, no que esta criança virá a saber ou não saber quando encontra um outro.

# 1. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ENTRELAÇAMENTO POSSÍVEL E FUNDAMENTAL

## 1.1 Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: marcos históricos e normativos

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Infantil (EI) são dois campos que se articulam em torno de um mesmo ponto, qual seja, o sujeito-criança. Ao longo das disciplinas do curso de Especialização, que estou concluindo através desta monografia, procurei fazer aproximações entre ambos e percebo um terreno ainda incipiente, que demanda articulações e circunscrições.

Para discutir sobre o AEE na faixa etária dos zero aos seis anos, é necessário contextualizar a Educação Especial na realidade brasileira, recorrendo a algumas referências fundamentais. A primeira delas é a ‘Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva’, que data de 2008<sup>2</sup>, a qual retoma uma cronologia com marcos históricos e normativos que interessam sobremaneira a este texto. Conforme este documento

[...] a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado **substitutivo** ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados

---

<sup>2</sup> Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. O Grupo de Trabalho é composto pelos seguintes componentes: Claudia Pereira Dutra, Cláudia Maffini Griboski, Denise de Oliveira Alves e Kátia Aparecida Marangon Barbosa [MEC/Secretaria de Educação Especial]; Antônio Carlos do Nascimento Osório [Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS]; Cláudio Roberto Baptista [Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS]; Denise de Souza Fleith [Universidade de Brasília - UnB]; Eduardo José Manzini [Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, de Marília/SP]; Maria Amélia Almeida [Universidade Federal de São Carlos – UFSCar]; Maria Teresa Eglér Mantoan [Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP]; Rita Vieira de Figueiredo [Universidade Federal do Ceará – UFC]; Ronice Müller de Quadroa [Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC] e Soraia Napoleão Freitas [Universidade Federal de Santa Maria – UFSM]. Este documento foi publicado em “Inclusão: Revista de educação especial, Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC), Brasília, v.4, n.1, p.7-17, jan-jun.2008”.

nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência [...].<sup>3</sup> (MEC, 2008)

Organizando uma cronologia, esta Política de 2008 refere à data de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4024/61, que orienta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino. Por sua vez, a Lei nº 5692/71, que modifica a LDBEN anterior, retrocede não contemplando as necessidades educacionais especiais no sistema de ensino e, portanto, reforça o lugar dos alunos com deficiência nas classes e escolas especiais. Assim, as ações educacionais orientadas pelo governo da época<sup>4</sup> tinham um caráter assistencial, com uma caracterização clínico-terapêutica, funcionando nas classes e escolas especiais.

Em 1988 a Constituição Federal introduz um divisor de águas prevendo no artigo 206, inciso I, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e, no artigo 208, estabelece o dever do Estado de ofertar atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino (grifo meu). Ainda em relação ao direito de acesso à escola, o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, Lei nº 8069/90, determina que “os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (artigo 55). Assim, com esses dois balizadores legais, podemos supor que começam a ser introduzidos pressupostos para a escola se abrir para todos, inclusive a clientela da Educação Especial.

Em 1994 a Política Nacional de Educação Especial introduz o processo de “integração instrucional” que reafirma um padrão de homogeneidade entre os alunos e não reformula um contexto que problematize as práticas educativas no sentido de valorizar diferentes potenciais de aprendizagem, mas, ao contrário, ainda prevê que a responsabilidade em relação aos alunos com deficiência é da Educação Especial. No mesmo ano, a Declaração de Salamanca<sup>5</sup> influencia a formulação de políticas

---

<sup>3</sup> Grifo meu.

<sup>4</sup> Cabe lembrar que neste período vivíamos em uma ditadura Militar.

<sup>5</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social. Ela é resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70. A Declaração de Salamanca é também considerada inovadora porque, conforme o seu próprio texto, situa a educação especial dentro da estrutura de educação para todos.

públicas de educação inclusiva que vão influenciar a nova LDB que está em gestação e que é promulgada em 1996, dando caráter **preferencial** ao atendimento de educandos portadores de necessidade especiais:

A modalidade de Educação Especial, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais [...] A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Artigo 58).

Este processo toma fôlego e, na composição do cenário de alguns municípios, como é o caso de Porto Alegre, produz a Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2011, que abre as portas da escola **para todos**.

Outra leitura sobre os processos escolares começa a se firmar a partir dessa influência. Conforme seu caráter de propositor de políticas, em 2006 o MEC inicia um debate nacional que culmina em 2008 com o estabelecimento da 'Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva'. Em relação a este novo rumo dado aos processos de escolarização dos alunos, em 1999 a Educação Especial passa a ser modalidade transversal a todos os níveis de ensino, enfatizando a sua atuação complementar ao ensino regular (Decreto nº 3298 que regulamenta a Lei nº 7853/89 para dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência).

Essa retrospectiva contextualiza a Educação Especial e sua relação com o acesso à escolarização no cenário nacional, sendo também importante referir a legislação mais recente que regula o AEE - Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual "institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial". Além destes, conforme mencionei acima, a 'Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva', constitui um divisor de águas no que tange à contextualização dos processos de inclusão e suas possibilidades de operacionalização nas escolas. Estreitando um pouco mais essa discussão,

---

Além disso, ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja qual for o motivo. Segundo o documento, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas e as escolas inclusivas devem responder às necessidades de seus alunos, considerando ritmos e estilos diferentes de aprendizagem e, assim, assegurar educação de qualidade a todos através de currículo apropriado. (In: <http://pt.scribd.com/doc/55735156/Declaracao-de-Salamanca-resumo>. Consultado em 13.06.2012)

chegamos às bases para o AEE na Educação Infantil na faixa etária de zero a três anos. O AEE é previsto por meio de serviços de estimulação precoce para otimizar o desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (p.16). Com relação à faixa etária de quatro a seis anos não há referência. Por outro lado, a título de ilustração da Política proposta pelo governo, na introdução do documento do MEC *Saberes e Práticas da Inclusão* (2006) são colocadas duas atuações para o professor especializado no âmbito da Educação Infantil: através de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (professor atuando como itinerante ou em sala de recursos) e de Serviços de Atendimento Especializados, dentre eles, o Programa de Intervenção Precoce (do nascimento aos três anos).

Como se vê essa descrição ou previsão legal soa como imprecisa e bastante ampla. A seguir vou apresentar o contexto da Prefeitura de Porto Alegre, onde o leitor poderá identificar um campo de atuação do AEE específico e condizente com práticas inclusivas, cujo processo teve início ainda no final da década de 80.

## 1.2 Atendimento Educacional Especializado: Porto Alegre é vanguarda no cenário Nacional

A Prefeitura de Porto Alegre tem uma postura de vanguarda em relação à inclusão e aos dispositivos que cria para sustentar esta política que produz elementos na contramão dos pressupostos legais nacionais. Em 1995 institui o trabalho nas primeiras Salas de Integração e Recursos (SIR) como apoio aos alunos com necessidades especiais nos ciclos do Ensino Fundamental, época contemporânea às orientações da LDB e da Secretaria de Educação Especial do MEC que pretendia uma “classe especial em cada escola brasileira”. Assim, na contramão desta Política Nacional, Porto Alegre fecha sua última classe especial em 1998 e amplia os dispositivos de inclusão.

Especificamente na faixa etária dos zero aos seis anos, este caráter de vanguarda, inicia em 1991 com o trabalho em Educação Precoce (EP) em uma das Escolas Especiais da rede e se amplia para as demais dez anos depois, em 2001.

Atualmente a Prefeitura de Porto Alegre oferece o serviço especializado de apoio à inclusão através da Educação Precoce (EP - dos zero aos três anos) e da

Psicopedagogia Inicial (PI - dos três aos seis anos) e cujo funcionamento acontece nas Escolas Especiais do Município.

Estes serviços de apoio buscam qualificar a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação infantil da cidade. Dessa maneira, a Rede Municipal oferece os serviços que transcrevo conforme folder elaborado pela Coordenação da Educação Especial para divulgação e informações/2012:

*Educação Precoce* – atendimento a crianças de 0 a 3 anos com problemas de desenvolvimento detectados antes, durante ou após o nascimento (prematuridade, síndromes, paralisia cerebral, hidrocefalia, etc).

*Psicopedagogia Inicial* – atendimento destinado a crianças de 3 anos a 5 anos e 11 meses (individual e/ou em grupo), buscando, através do brincar e de outras experiências significativas, a ampliação das possibilidades de aprender e de encontro com o outro.

*Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial Visual* – serviço oferecido a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses com deficiência visual (cegas ou com baixa visão), tendo outras deficiências associadas ou não. Este trabalho visa à inclusão das crianças em seu meio social, através do brincar e de outras experiências significativas, buscando a ampliação das possibilidades de aprender e potencializando os sentidos remanescentes.

*Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial para Crianças Surdas* - serviço oferecido a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses com surdez ou deficiência auditiva significativa. Oferece também aulas de libras aos pais e/ou responsáveis pelas crianças.

*Altas Habilidades* – serviço de avaliação e assessoria na área das altas habilidades e superdotação, oferecido às escolas municipais e instituições de Educação Infantil conveniadas com a PMPA.

*CEAPP – Centro Especializado e Apoio Pedagógico e Produção* – para pessoas cegas ou com baixa visão – produção e adaptação de materiais de acordo com a demanda das escolas.

O AEE para a faixa etária dos zero a seis anos funciona no atendimento aos alunos matriculados na rede municipal, conveniada e, também, às crianças da comunidade (ainda não frequentando escola infantil) que se inscrevem no cadastro. Segundo Alice<sup>6</sup>, uma das coordenadoras da Educação Especial da SMED, “o trabalho de EP e PI nasce para a inclusão, não necessariamente a inclusão escolar,

---

<sup>6</sup> Este nome é fictício assim como todos os utilizados nesta pesquisa.

porque [...] é para o sujeito ser incluído socialmente”. Ela refere que “o trabalho da SIR, nos ciclos, não é o mesmo da EP e PI, mas o aluno é primeiro da escola, da escola comum, e nós somos o Serviço de Apoio. É assim que a gente entende que deve ser, nessa ordem”.

Conforme a Política da SMED, o aluno é primeiro da escola comum e o AEE é o serviço de apoio, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Durante essa entrevista, foi comentado que houve um movimento muito significativo para o trabalho de apoio à inclusão, o qual passou a funcionar mais sistematicamente através das assessorias às escolas e creches conveniadas. Assim, a presença regular e as intervenções das professoras do AEE no interior das escolas infantis dão um novo caráter ao trabalho e isso constitui um divisor de águas, ampliando o campo de atuação dessas professoras e constituindo uma nova significação para este trabalho.

Tal significação pode ser representada pela fala de Débora, uma das professoras do AEE, durante uma reunião de formação em uma Escola Infantil, quando afirmava que “o trabalho do AEE não tem sentido se não estiver articulado com a escola infantil.” No que tange às intervenções junto às professoras nas escolas infantis, Renata, professora do AEE, comenta sobre duas faces de uma mesma moeda, quer dizer, sobre a importância de refletir sobre o trabalho mas também, de reconhecer e valorizar o educador. Renata refere ainda que apesar das dificuldades e resistências que, porventura, venha a ter na relação com os envolvidos no trabalho

[...] tem um reconhecimento: assim como, numa família, tu reconhece o lugar da mãe, reconhece o lugar do pai, tu tens que reconhecer o lugar do professor. E, às vezes, mesmo pra aquele professor que esteja com muita dificuldade de estar naquele lugar – às vezes o professor não quer - mas, bem, é com esse professor que tu tens que trabalhar, porque esse é o lugar que a escola deu pra ele. Tu tens que poder trabalhar com essa questão, e descobrir algum jeito de *linkar* ele com o trabalho e com a criança. (Renata)

Durante a entrevista com duas das coordenadoras da Educação Especial, Cláudia refere que entre as escolas pode haver uma ideia de que é satisfatório “se a criança com necessidades especiais está bem, está feliz, esta se socializando [...] não exigindo mais dela, não apostando e pensando que ela pode ir além”. No seu entendimento, é necessário “um investimento que gere uma amplitude de demanda”

e isso pode ser favorecido pela assessoria da educação especial que vai constituir um olhar de fora que ajude a escola. Esta professora acredita, ainda, que “há situações em que é necessário dizer coisas que são óbvias para que, com isso, sejam resignificadas no contexto das escolas”, pois, “à medida que as práticas se aproximam, aprendemos uns com os outros”.

A fim de ter elementos que permitam circunscrever o Serviço Especializado na Educação Infantil na Prefeitura de Porto Alegre, questionei todas as professoras do AEE entrevistadas quanto **ao que elas imaginavam que seriam os pressupostos a partir dos quais não poderiam se distanciar para não descaracterizar o trabalho e o serviço**, quer dizer: **quais seriam os referenciais orientadores do AEE da Educação Infantil?**

A esse respeito, Alice comenta que “pretendemos escrever e rever com este grupo de professoras. Isso a gente não escreveu, mas sabemos que é consenso no grupo. A gente acredita”. Ao longo dessa entrevista, o primeiro **pressuposto** que colhi me soa como universal, quando afirma “que a relação com os pares é definitiva porque é fundamental uma criança estar com seus pares”. [...] “A escola é um lugar para viver a infância, é lugar de estar com outras crianças fazendo coisas de criança.” Esse *pressuposto* se baseia na premissa de que “o contexto pode modificar as pessoas e que, dependendo das experiências, isso pode interferir tanto organicamente quanto no sujeito de fato”. Ainda nesta entrevista, referiu o AEE como um trabalho de apoio à inclusão e de sustentação também a nível instrumental. Com isso, enfatiza a importância do uso de recursos e recorre às orientações do MEC para afirmar que “o professor especialista deve favorecer os recursos para o aluno acessar a aprendizagem” e citou como exemplo “a prancha de comunicação, o adaptador para tesoura ou outros instrumentos”. Durante a conversa, deu visibilidade a essa questão quando sublinhou “que é função, sim, do professor do AEE concretizar um instrumento que seja utilizado por um aluno que não fala, para ele conseguir efetivamente se comunicar na escola e assim, aprender.” Com isso, afirma “que esse é o sentido do serviço de apoio à inclusão: se é para ajudar a aprender, então é preciso pensar e criar instrumentos que efetivamente auxiliem a acessar a aprendizagem”.

### 1.3 O AEE na *Escola Buenos Aires*

Ao iniciar o trabalho nesta escola, e após algumas discussões de como se daria, mudanças e enlacs foram propostos. As lentes que vislumbravam a inclusão diziam que este trabalho tinha que ultrapassar as fronteiras da escola. (FREITAS; ROSA; MILANESI, e STONA, 2006, p.45)

*Escola Buenos Aires* é um nome figurativo, escolhido por causa da representação que tem para mim. No livro *Psicanálise e Clínica de Bebês*, ELSA CORIAT (1997) conta a trajetória de sua mãe, a doutora Lydia Coriat, na criação de uma nova disciplina que se constituiu, desde o início, num trabalho interdisciplinar. Essa trajetória começava a acontecer no entrecruzamento das concepções de organismo e subjetividade para intervir sobre o que fazia obstáculo ao desenvolvimento de bebês e pequenas crianças. Dessa maneira, Elsa Coriat nos conta como nasceu a *Estimulação Precoce* em meio aos questionamentos e impasses que determinados pacientes provocavam na médica pediatra que se graduou doutora em neurologia e que atuava em *Buenos Aires*:

*Cabe ao Hospital de Niños de Buenos Aires a honra de ter sido, talvez, o primeiro lugar no mundo onde, na década de 60, foi criada e posta em prática uma nova disciplina: a Estimulação Precoce. [...] Hoje em dia a Estimulação Precoce é a disciplina mais depurada da clínica de bebês, fonte de nossas interrogações, lugar desde o qual a nossa intervenção é convocada. (CORIAT, 1997, p.40).*

Assim, estou falando da origem da Estimulação Precoce e é por este motivo que, alegoricamente, escolho *Buenos Aires* para ser o nome da escola onde, a partir de 2012, passei a trabalhar no AEE e, também, onde se passa o trabalho com Laura. Dessa forma, estou remontando a origem de um campo conceitual que, analogicamente, também representa um princípio para mim.

JULIETA JERUSALINSKY (2002) discute sobre a nomeação do trabalho específico com bebês que estamos problematizando aqui. Segundo esta autora, na atualidade “estímulo” está associado à ideia de comportamento e de um “puro golpe perceptivo recebido de modo anônimo desde o meio” (p.67) para desencadear reações de estímulo-resposta que vão causar automatismos no desenvolvimento. No entanto, na perspectiva desta mesma autora, a leitura a partir da psicanálise nos possibilita propor “estímulo” como “marca, inscrição e escrita” (p.66). O trecho que transcrevo a

seguir pode contribuir para a compreensão do sentido dado à “estimulação”, assim como abre espaço para pensar o motivo pelo qual, no serviço que é referência para este estudo, o trabalho foi nomeado como “Educação Precoce”. Vejamos:

A questão da constituição de um bebê como sujeito não se resolve ao conceber um terapeuta “em posição de ensinante”, para que o bebê reproduza a mecânica que está implicada em produções específicas ou para “ensinar” aos pais como se conduzir com esse bebê. Se há educação na clínica com bebês, o há no sentido amplo: no sentido de que o tratamento do bebê possibilite o marco de uma transmissão consciente e inconsciente, como a colocação em ato das inscrições simbólicas que [...] são constituintes do bebê e que lhe permitirão estabelecer as referências a partir das quais virá a fazer escolhas na vida (p.68).

Conforme comentário de algumas das entrevistadas, o serviço de Educação Precoce (EP) nasceu no limite entre saúde e educação e recebe este nome imaginando-investindo em um trabalho que terá efeito a posteriori na Educação do sujeito. Conforme comentou Alice, por estar situada no campo da Educação, conseqüentemente na EP e PI está em jogo uma perspectiva pedagógica em um caráter instrumental.

Por outro lado, reunindo o depoimento das professoras entrevistadas, posso concluir que existe outra perspectiva, a partir da qual o sentido humanizante de educar é um dos eixos que conduz o trabalho de AEE que se funda no Município de Porto Alegre, especialmente o desenvolvido na Escola Buenos Aires. Assim, nesse contexto, o filhote humano em condição puramente biológica será marcado pelo desejo parental lhe destinando um lugar de filho. A carne passa a ser corpo e, portanto, o funcionamento de funções vai ser interpretado, significado, enfim, humanizado.

No que tange ao trabalho realizado na Escola Buenos Aires, a EP tem um objetivo que é estrutural, ou seja, intervir sobre a filiação, lugar do sujeito no desejo parental e as incidências dessa relação sobre o funcionamento das funções do corpo. Articulando processos de independência produz um descolamento do corpo materno desencadeando autonomia e diferenciação entre a criança e quem se ocupa da função materna.

Na PI a intervenção é no sentido de sustentar as portas que se abriram para o laço social, aonde a filiação vai se desdobrar na relação com os semelhantes. No contexto da escola, o semelhante é a outra criança e a professora/educadora vai

compor como autoridade, fazendo funcionar as aprendizagens formais. Nesse sentido, Vânia, professora da PI na escola Buenos Aires afirma que

[...] nós temos que fazer uma seleção e priorizar as crianças com deficiência, com atrasos que são intelectuais [...] Nós não somos psicólogas, então, para uma criança ser atendida por nós é necessário que tenha uma questão de inteligência, quando as aprendizagens não vão bem. É com essa criança que nós temos que trabalhar e priorizar na questão instrumental.

Dito de outra maneira, as intervenções da EP e PI têm o objetivo de desenvolver o brincar, a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e expressiva, a motricidade (construção e aquisição dos deslocamentos), o jogo simbólico, o desenvolvimento do pensamento e cognição e os hábitos de vida diária (alimentação, sono, higiene, dentre outros). Todos esses aspectos vão ser construídos a fim de constituir a diferenciação do outro parental que opera a função materna, buscando a inserção de um terceiro (função paterna) que pode ser representado, por exemplo, não só pelo pai, mas, também, pela escola. Essa ideia pode ser ilustrada pelas seguintes reflexões:

O trabalho da PI é para conectar a criança lá fora, e não só aqui dentro. A gente trabalha aqui a história dela, conecta e pensa o lugar da criança na sua família. A gente tem que conectar com a escola, com o lugar onde ela vive, com os trajetos que faz na vida dela, que a família dela faz para que ela possa estar junto e isso se ampliar. Não que a gente não trabalhe pontualmente algumas coisas, tanto que eu me pergunto sobre a questão instrumental da criança [...] porque diz respeito à questão pedagógica e da educação formal mesmo, de construir conceitos com ela, de ajudar a construir esses conceitos. (Renata)

[...] tem que ajudar, por exemplo, a criança a fazer um relatório de uma atividade. Não é reforço escolar, mas a criança tem que ter instrumentos para expressar suas aprendizagens. (Alice)

Viver com os outros é o que constitui e tece, de modo estrutural, a teia e o tecido de um sujeito. Se algo na história de uma criança a está impedindo de enodar com o outro, de fazer laço social, então buscar o reordenamento simbólico desse sujeito, tratar dele é, entre outras coisas, levá-lo, mais uma vez, à trama social. Ao meio da rua, às escolas. (KUPFER, 2001, p. 77)

As falas de Alice e Renata encontram lastro nas palavras de KUPFER e nos servem de convite para uma reviravolta, a partir de onde vamos olhar por dentro o AEE realizado na Escola Buenos Aires. A seguir, convido o leitor para conhecer Laura, a personagem central deste enredo.

## **2. PREPARANDO O CENÁRIO PARA APRESENTAR LAURA: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo de caso, tendo como intenção apresentar a personagem principal desta trama que entrelaça a escola e o serviço especializado para viabilizar a sua inclusão. Faço a seguir um relato para descrever como se deu a pesquisa e, mais que isso, o que foi realizado para preparar o cenário para Laura, uma pequena menina que foi minha aluna numa turma de berçário em uma escola infantil da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, a qual chamei de forma alegórica, de Escola Caminho do Meio<sup>7</sup>.

Conforme o planejamento da pesquisa era preciso ter o consentimento das direções para a realização de entrevistas com as professoras/educadoras que tinham envolvimento com Laura. Por isso, solicitei permissão à escola onde Laura frequenta a Educação Infantil e, também, à escola onde ela frequenta o AEE. Em um segundo momento entrevistei duas das Coordenadoras da Educação Especial-SMED de Porto Alegre. Nesses contatos, foram combinados encontros onde coloquei algumas questões para colher informações que contribuíssem para a circunscrição dos três campos que compõem a investigação, quais sejam: Inclusão, AEE e Educação Infantil.

Para relatar a investigação, imaginei contar ao leitor sobre o processo de inclusão de Laura na escola na ocasião em que fui sua professora e, então, como material de pesquisa, recorri algumas lembranças e registros feitos naquela época, tais como fotografias, vídeos, anotações de reuniões, planejamentos e avaliações. Para obter informações sobre a continuidade de Laura na escola, dando um caráter mais amplo sobre o processo de inclusão, entrevistei a professora e uma das monitoras da equipe que trabalhou com ela nos anos seguintes nos maternais 1 e 2. Ao realizar tais entrevistas, de início tive a suposição de que iria colher informações que não estivessem tão ‘contagiadas’ pelo encantamento que tenho por Laura, mas, todavia, obtive um relato igualmente encantado que reconhece o carisma e potencialidades de Laura. Ainda nessa escola – Caminho do Meio – entrevistei a

---

<sup>7</sup> Escola Caminho do Meio é um nome que representa o caminho através do qual cheguei até Laura e, também, onde aconteceu boa parte da minha trajetória de trabalho como professora na Educação Infantil, com bebês.

diretora e vice-diretora para saber sobre o que a escola pensa sobre inclusão e a caminhada e amadurecimento do grupo em relação aos processos inclusivos.

Além disso, entrevistei as professoras de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI) envolvidas no trabalho com Laura a fim de ter elementos para apresentar o AEE, o qual referenda o atendimento e acompanhamento de Laura, bem como o de suas professoras/educadoras e cuidadoras. À medida que esta pesquisa avançava, passei a integrar o grupo de EP/PI de uma escola especial da rede de Porto Alegre, onde aquelas professoras especializadas também trabalham. Este novo 'pertencimento' influencia o estudo de caso em questão e, dessa maneira, entendi que esta nova atividade poderia vir ao encontro do desenvolvimento da pesquisa. Assim, se abriu a possibilidade de interlocução com as colegas de EP/PI desta escola e, então, algumas aprendizagens e conhecimentos sobre o serviço especializado estão acontecendo na prática e nas trocas que tenho realizado com elas e nos diferentes espaços de trabalho relacionados à nova função que assumi. Dito isso, espero que fique claro que, nesse percurso, fui observando e coletando questões que senti necessidade de avançar, ou seja, de propor ao corpo da pesquisa novas pessoas a serem consultadas e entrevistadas.

Esta ampliação de pessoas entrevistadas diz respeito a duas observações que aconteceram ao longo do tempo da pesquisa. A primeira observação é sobre a afinidade de trabalho que percebi entre o grupo de colegas de EP/PI, quando passei a integrar o grupo<sup>8</sup>. Isso me sugeria que seria interessante entrevistar as outras duas colegas de PI, para que também se pronunciassem sobre o seu trabalho. Além disso, em conversas informais ou em reuniões comentavam sobre pressupostos e efeitos dos atendimentos e assessorias às escolas ou, ainda, numa retrospectiva histórica, sobre como este serviço de EP/PI se constituiu na rede. Sendo assim, decidi também entrevistar estas duas colegas como forma de registrar a riqueza de informações que me favoreceriam.

A segunda observação está relacionada ao encontro com as demais colegas de EP/PI que atuam nas outras escolas da rede. Pude perceber que há diferentes formas de compor o serviço, diversificando pressupostos e leituras de realidade que são compatíveis com a formação inicial e a identidade teórica das professoras. Por

---

<sup>8</sup> Na ocasião passei a trabalhar em EP com este grupo que era formado por uma professora de Educação Precoce (EP) e três de Psicopedagogia Inicial (PI).

isso mesmo, compreendi que seria importante entrevistar duas das coordenadoras da Educação Especial da SMED, como forma de obter informações sobre as balizas deste serviço, as quais orientam o seu funcionamento em todas as escolas da rede.

Para desenvolver a pesquisa busquei material teórico que desse sustentação para compreender o processo de acolhida de Laura e a organização do trabalho tanto na educação infantil quanto no AEE. Alguns pressupostos teóricos eu já tinha no início, assim como uma definição sobre quais pessoas gostaria de entrevistar sem, no entanto, deixar de estar atenta à ideia de que outras rotas seriam realizadas ao longo do processo de investigação. Elas foram aparecendo como necessidade de obter outras respostas e de aspectos novos a serem procurados teoricamente. As novas dúvidas foram aparecendo durante o processo e, por isso mesmo, fiz novas consultas, novas perguntas, falei com outras pessoas. Assim, a coleta, articulações e derivações dessa amplitude de informações estão apresentadas ao longo deste texto à medida que vou circunscrevendo e apresentando os espaços escolar e do AEE onde Laura se coloca como personagem central.

### 3. IMAGINANDO LAURA



---

<sup>9</sup> *His Majesty the Baby*, por Arthur Drummond.

### 3. IMAGINANDO LAURA

Há uma diferença marcante se isto se efetiva em nome da criança, considerando-se os transtornos que apresenta, ou se ocorre em nome da inclusão de uma representante da minoria. Ou seja, que o estandarte da entrada da criança na escola seja seu desejo de aprender e de estar entre outras crianças, faz diferença e é constituinte. Pelo contrário, que uma criança seja levada a uma escola regular em nome dos “Down” é desorganizador para ela. Porque ali, o traço biológico é colocado na dianteira do seu desejo. Não é como “Down” que uma criança deve entrar em uma escola, mas sim como alguém que possui um nome, que sendo “portadora de ...”, encontra-se em condições de sustentar seu desejo de aprender, com as diferenças que aí se revelarão. A inclusão supõe um trabalho integrado com pais, com professores auxiliares, com o suporte da experiência de professores de escolas especiais e de profissionais especializados. Não é um processo que se estrutura pela via única da pedagogia.

[...] A educação inclusiva supõe um giro no qual o professor se coloca em um lugar a partir do qual registra, em sua classe, as diferenças, em nome das quais será capaz de acompanhar as crianças na via do aprender. As estradas serão múltiplas, mas, ele, como ponto de ancoragem poderá sustentar essas travessias, reconhecendo a cartografia singular de cada autor. (MEIRA, 2001, p.50-51)

Para um bebê existir, precisa ser imaginado e nomeado e, além disso, precisa ser idealizado por um adulto que, em sua função parental, vai filiar o filhote para humanizá-lo. Assim, à medida que o tecido orgânico se estrutura no ventre materno, também se tecem palavras e sentidos quando se imagina que o bebê vai ser capaz de...; que vai gostar de...; que vai se chamar...; vai se parecer com... O bebê é a “majestade” (FREUD, 1914, p.108) e, então, em torno dele, há certo júbilo e encantamento. Sua potente condição de realizar o desejo parental é – quase - infinita e, assim, ele nascerá embalado num berço idealizado sobre um lastro de sonhos e fantasias.

Na escola infantil a cada ano nos envolvemos com expectativas, esperando a chegada de nossos alunos para iniciarmos um trabalho. Como acontece com a maioria das crianças, Laura chegou a nós antes mesmo da sua presença física, com recortes de uma história de vida que foram trazidos por Neuza, uma das cuidadoras da instituição onde a menina vive abrigada.

Laura foi apresentada à escola envolta num manto de cuidados especiais e, por consequência, de impossibilidades. Assim, ficamos sabendo que “usava sonda e não poderia comer nada pela boca (nem água)” e, também, que tinha uma síndrome de nome difícil, que não conhecíamos.

Obviamente essas informações são importantes quando recebemos uma criança na escola, pois afinal, dizem respeito a uma das suas particularidades. No entanto, que efeitos causam quando são informadas para uma equipe de educadoras? Quem “chega” primeiro: a deficiência da criança ou a criança que tem, dentre outras características, uma deficiência? Indo um pouco mais além, essa questão remete a pensar sobre os efeitos de resistência que determinados enunciados causam nos educadores, quando estão conhecendo uma criança. Assim, ao fazermos uma leitura deste contexto, podemos sugerir que essa resistência é um ponto onde se revelam obstáculos, dificuldades, recusas explícitas ou silenciosas e que, por isso mesmo, vão demandar que se intervenha para constituir um trabalho educativo articulado.

Devido à sua idade, Laura foi agrupada na turma Maternal e iniciou a adaptação sendo acompanhada por uma das cuidadoras do abrigo e, também, por Júlia, a estagiária de inclusão. Passados alguns dias, a professora desta turma fez comigo comentários sobre o que vinha observando e interagindo com Laura. Percebia que ela era “uma criança muito inexperiente” e disse “que não tinha preensão manual, que não caminhava, que a expressão oral era precária e tinha tônus baixo”. Já não lembro se foram exatamente essas as palavras que a professora usou, mas foi assim que eu entendi. Ao longo dos anos que fomos colegas, aconteceu de esta professora receber no maternal algumas turmas de berçário com quem eu havia trabalhado e, portanto, trocávamos ideias sobre aspectos mais específicos do trabalho com um berçário ou maternal. Considerando a maneira como ela conheceu e avaliou a pequena Laura, hoje penso que a sugestão desta colega para “re-enturmá-la” no berçário seja porque acreditava que era importante que Laura tivesse algumas vivências e aprendesse junto a outras crianças que estavam experimentando e construindo aprendizagens semelhantes. Estas aprendizagens tinham relação com o cuidado com uma criança em posição de bebê: os cuidados e mapeamento corporal, o desenvolvimento dos deslocamentos, a constituição da linguagem compreensiva e expressiva. Além destas e outras

construções, está em jogo num berçário a possibilidade de fazer circular o manhês<sup>10</sup>, que é a palavra que embala o bebê representando o desejo de um adulto estar com ele, olhando para ele e dando sentido às coisas do mundo que os envolvem. Um bebê só vai existir se estiver no olhar de alguém, recebendo a seiva vital das suas palavras – a linguagem - que vão lhe destinar um lugar e uma possibilidade de ser. Assim, faço uma retrospectiva e uma leitura do que ocorreu na época e deduzo que, no contexto da escola, gradualmente foi se configurando a ideia de reenturmar Laura, porque a colega estava percebendo uma menina que funcionava como um bebê e que, por isso mesmo, poderia se beneficiar com uma passagem pelo berçário. Baseada nos argumentos desta professora, a direção da escola encaminhou esta questão e, assim, Laura chegou!

Como afirmei, a colega, professora no Maternal, referia uma certa “inexperiência” de Laura. Mas o que isso significava?

Após nascer, é através da função materna que o organismo vivo do bebê vai ser transformado em superfície e orifícios, organismo esse constituído de funções e respectivos funcionamentos. Isto é, um organismo que passa a ser corpo à medida que é investido de afeto, sensorialidade e significações que tem origem nas marcas significantes e lugares de satisfação que esse outro parental lhe oferece. “Assim, a função materna assegura a satisfação de necessidades fisiológicas e organiza esse funcionamento, interpretando suas reações” (MARIOTTO, 2009, p.70).

Levando em conta que Laura foi abrigada desde bebezinha em uma instituição, penso que PIEROTTI et all (2010) coloca uma questão que nos interessa para refletir sobre esse contexto que, nas palavras da professora do Maternal, se justificava como uma certa “inexperiência”. Assim, a autora afirma que “considerando que o exercício da função materna não é necessariamente realizado pela mãe biológica, nos perguntamos como crianças institucionalizadas precocemente são marcadas ou não pela voz [e desejo] de seus cuidadores” (p.429). Dessa maneira, ainda que a colega não tenha colocado a sua percepção nestes termos, não teria

---

<sup>10</sup> No artigo “O manhês: costurando laços” PIEROTTI et alli (2010) comentam o seguinte a respeito do manhês: “De nada adiantaria falar apenas mecanicamente, é necessário que haja força libidinal nas palavras ditas pela mãe. Ela vai falar com seu bebê na tentativa de dar nomes às suas manifestações, acolhendo-o. Então o bebê chora e a mãe diz: “deve estar com cólica”, “está com frio”, “deve ser fome”, e assim por diante. Este diálogo entre mãe e bebê chama-se “manhês”. É um tipo de prosódia especial que a mãe utiliza quando se dirige ao filho. Qualquer adulto que esteja nesse papel, verdadeiramente investido libidinalmente na criança, irá conversar com o bebê nesse “idioma” especial.

sido por esta via que identificava a necessidade de Laura frequentar uma turma de bebês?

Laura nasceu em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e, aos oito meses, foi abrigada por causa da impossibilidade de seus pais para cuidarem dela. Não temos informação sobre por qual motivo ela veio para a capital. Na instituição de “abrigagem” vivem crianças e jovens de diferentes idades, sendo a maioria em “estado vegetativo”. Durante uma reunião de orientação para a escrita deste texto, a orientadora levantou a questão sobre o motivo pelo qual Laura teria sido alojada nesta instituição: “Teria sido por causa da necessidade da sonda?” Também não temos informações precisas sobre isso, mas podemos problematizar sobre o imaginário que circula na instituição onde todos – ou quase todos – são alimentados por sonda ou via oral com papa. Esse é um dos sentidos que damos ao que é “vegetativo”, ao que não funciona na sua função de alimentar. Assim, a estrutura da casa está preparada para atender pessoas cujas funções vitais ou relacionais não funcionam bem, tais como evacuação, deslocamento, comunicação, dentre outras e, por consequência, não evacuam sem as fraldas, não se deslocam ou se expressam precariamente. E, assim, essa é a concretude de um estado “vegetativo”: “não funciona!” Para dar conta de exigências relacionadas aos moradores da casa, é comum as cuidadoras comentarem que não tem tempo para “brincar ou dar atenção” para as crianças, porque tem muitos afazeres no dia-a-dia.

A maneira como aqueles sujeitos são tomados na condição da sua impossibilidade me faz lembrar um momento que recentemente eu observava, quando passei a integrar a equipe do AEE (EP/PI <sup>11</sup>) em uma escola da rede de Porto Alegre: nesta ocasião a professora da EP convidou a fisioterapeuta de um dos bebês para participar do atendimento, numa interconsulta. A fisioterapeuta dizia que “ele é um caso muito difícil, ele tem muitos reflexos patológicos ainda” (sic) e, assim, só o considerava na sua condição de deficiência. Fazer “furos” nessa imagem absoluta de impossibilidade é poder olhar para um bebê que tem um nome, é concreto e precisa constituir uma identidade que se desloque para além da patologia.

Mas... se não é suposto que possam algo, quem vai olhar para esses sujeitos para encontrar e apontar possibilidades? Quem vai querer saber qual sua vontade?

---

<sup>11</sup> EP- Educação Precoce e PI - Psicopedagogia Inicial.

Quem vai secar a lágrima que é chorada para fazer um pedido? Obviamente que reconhecemos a existência de quadros orgânicos que impõem diferentes restrições e limitações. No entanto, aqui queremos perguntar: Quem vai levantar a cortina do cuidado técnico e também dar lugar ao cuidado que vem como um sopro de afeto e de possibilidades?

Neuza abriu uma fresta e Laura veio à escola trazida por ela que, a partir da sua função de cuidadora, se oferece à menina como “avó”. Neuza nos contou sobre Andréa, uma ex-aluna da escola que também vive na mesma instituição. Disse que Andréa tinha certa atenção diferenciada dos demais, e que a chegada de Laura na casa mobilizou ciúmes nela. No entanto, Neuza valoriza uma relação fraternal entre ambas.

Como se vê, Neuza desempenha um importante papel de filiar as meninas, lhes oferecendo uma disponibilidade afetiva e uma posição maternal, tomando essas meninas numa dimensão que é do seu desejo. Por hipótese podemos pensar que esta disponibilidade e oferecimento de Neuza tem efeitos para Laura que, então, chega à escola com uma história pregressa contada por essa narradora.

No dia-a-dia a “avó” nos contava sobre gostos, preferências, reações de birra da pequena Laura... Trazia Laura vestida e enfeitada com presilhas no cabelo, roupas cor-de-rosa e mochila organizada com capricho. Quando Neuza chegava à porta da sala no final da manhã, a menininha se mostrava altiva e esticava os braços para encontrá-la.

Laura é uma criança carismática e nos cativou na escola. Já tendo informações sobre os cuidados que envolviam seu estado orgânico, combinamos em equipe<sup>12</sup> que, de início, não iríamos pesquisar sobre a sua síndrome, pois primeiro nos dedicaríamos para saber sobre os seus gostos, estimular sua relação com as crianças e educadores, conversar sobre as nossas dúvidas. Era um tempo de firmar um conhecimento recíproco. Como já comentei, a chegada de Laura na escola gerou um clima de receio frente às recomendações e cuidados que demandava: o uso da “sonda gastroenteral”, o temor que tal sonda saísse do lugar, a impossibilidade de se alimentar via oral. Quando lancei na nossa equipe a proposta de não pesquisarmos logo de início sobre a síndrome, minha intenção era diminuir

---

<sup>12</sup> Na ocasião, no mesmo turno, a equipe era composta por mim (professora), uma monitora e duas estagiárias e, no outro turno, duas monitoras e uma estagiária, sendo as três estagiárias do curso de Pedagogia.

os efeitos de resistência que pudessem advir, quer dizer, pretendia que primeiro conhecêssemos a Laura e que, na sequência, buscássemos as informações pertinentes ao seu quadro orgânico conforme a necessidade para estruturar nosso trabalho. Essa construção foi muito interessante e vou relatá-la ao longo deste texto.

Trabalhei em outra EMEI<sup>13</sup> no ano seguinte em que fui professora de Laura, mas quis retornar à escola Caminho do Meio para desenvolver minha pesquisa com um estudo de caso sobre essa menina pelos tantos aprendizados que ela favoreceu. Durante a entrevista que realizei com a direção, questionei sobre quais movimentos Laura pode ter provocado na escola. Nair, a vice-diretora, afirma que “acho que é isso, de desestabilizar o grupo, de fazer pensar, de o pessoal ir atrás – não só com a Laura, mas desde a Andréa<sup>14</sup>...”. Complementando a ideia, a diretora Luísa comenta sobre um clima de receio que havia no coletivo da escola, e isso é representado na sua fala:

[...] acho que na época da Andréa havia muito mais receio. A Laura veio e a gente começou a perder mais o medo. Por exemplo, ela tem aquela sonda, e isso me apavorou bastante no início, e eu pensava ‘meu Deus! Se essa sonda sai do lugar, tem que levar ela pro hospital pra recolocar!’. Que coisa perigosa... Eu imaginava que as crianças iam tocar, iam puxar... Mas, no fim, nunca aconteceu nada assim.

Na sequência desta entrevista Nair anuncia um amadurecimento no grupo e introduz essa ideia dizendo que “é essa coisa de perder o medo mesmo. Ela (a Laura) foi pioneira. Tanto que depois, quando veio o Pedro, que também usa sonda, e ninguém achou tão assim...”. Luísa também afirma que

[...] a gente começou a perceber um avanço aqui na escola, porque no início, quando começaram as crianças de inclusão, a gente escutava muitas reclamações nas reuniões de equipe, nas reuniões de segmento. Era uma dificuldade que todo mundo tinha. E agora não.

Ambas referem este amadurecimento e percebem movimentos cooperativos entre os educadores na escola como, por exemplo, uma educadora dispensar a

---

<sup>13</sup> Escola Municipal de Educação Infantil.

<sup>14</sup> Andréa foi uma das primeiras crianças de inclusão da escola e mobilizou bastante a todos em função da especificidade das suas demandas.

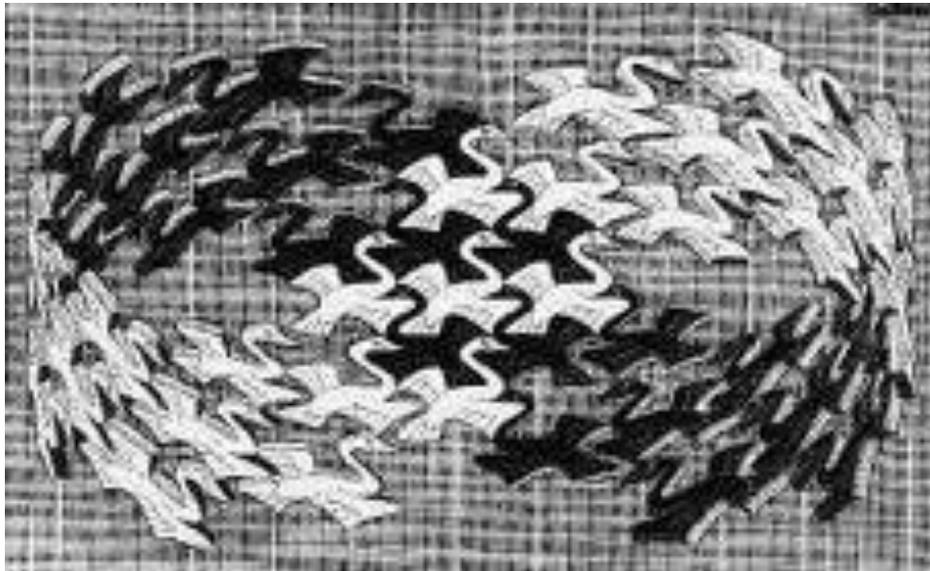
volância<sup>15</sup> para estar na turma que tem mais necessidade ou, ainda, da própria direção perceber uma maior disponibilidade das volantes para estar em qualquer uma das turmas, o que, até certa época, precisava levar em conta que algumas pessoas eram mais resistentes. Este clima institucional constitui o meio através do qual foi possível encontrar Laura, apesar dos receios que possa ter provocado. No entanto, como bem observamos nessas afirmações da direção, já havia uma caminhada de inclusão e, assim, um amadurecimento entre o grupo de educadores para o enfrentamento de desafios que as crianças de inclusão nos apresentam.

A seguir, para dar sequência ao texto, vou desenvolver sobre um dos pressupostos que considero fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de inclusão, que é o diálogo interdisciplinar.

---

<sup>15</sup> Nas Escolas Infantis a volância é uma função de apoio e costuma ser feita por uma monitora ou estagiária, auxiliando no trabalho da professora ou monitora em duas ou mais turmas (por exemplo: na troca de fralda de uma criança, na realização de uma atividade, na organização do refeitório antes de uma refeição, dentre outros).

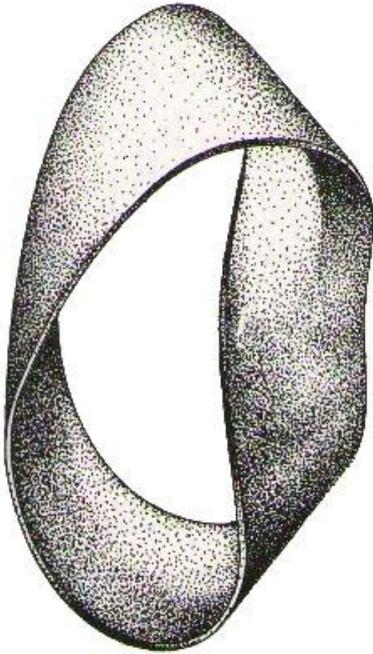
#### 4. A INTERDISCIPLINA COMO EIXO CONDUTOR DE UM TRABALHO



---

<sup>16</sup> *Pássaros Moebius*, de Maurits Cornelis Escher

#### 4. A INTERDISCIPLINA COMO EIXO CONDUTOR DE UM TRABALHO



Eu entendo que tem que ser uma educadora que se identifique, que tenha empatia, que acredite nas crianças e no trabalho [...] pra ajudar as crianças e as outras educadoras, porque todo mundo aprende, todo mundo cresce.

[...] No início foi um medo, fiquei meio assustada, meio apavorada. Mas aí depois eu digo: “bom, [...] eu vou ter pessoas pra me ajudar, eu não estou sozinha. E isso foi muito importante. E as gurias – da direção - sempre me disseram: “Anelise não te preocupa, a gente está aqui pra te ajudar”. Então eu fui enfrentar o desafio. (Anelise, professora)

17

Neste ponto do trabalho, busquei uma imagem que representasse os movimentos dessa pesquisa e, assim, me ocorreu a “Banda de Moebius”. GRANON-LAFONT (1985) explica que

se trata “de um objeto físico que pode ser facilmente construído. Para tanto é suficiente que se tenha uma tira de papel, colando-a sobre si mesma com um movimento de torção. [...] O direito e o avesso desta tira passam a se encontrar em continuidade [...] e estão contidos um no outro. Assim, um homenzinho [...] que caminhasse sobre um dos lados desta superfície se encontraria, também, [...] no seu avesso, do outro lado. [...] É somente após uma segunda volta completa que ele retorna, enfim, a seu lugar de origem, já pelo lado direito. Apenas um acontecimento temporal diferencia o avesso e o direito, uma vez que eles estão separados pelo tempo que se leva para fazer uma volta suplementar. [...] O tempo, como um contínuo, é que faz a diferença entre as duas faces” (p.25, 26).

A Banda de Moebius insere neste texto a ideia da continuidade e articulações inerentes ao trabalho em interdisciplina. Além disso, aqui o significante *Moebius* é quase uma curiosidade porque fui surpreendida pela percepção de que *Moebius* é, também, o nome da Síndrome de Laura. Portanto, este significante figura ora pelo avesso, ora pelo direito de um trabalho que não se esgota em uma única

<sup>17</sup> A Banda de Moebius, aqui representada por GRANON-LAFONT, 1985.

perspectiva. Assim, convido o leitor a acompanhar este capítulo a partir de uma leitura *moebiana*.

Acredito que nenhum de nós está livre de sofrer resistência em relação a alguma criança no contexto de um trabalho e isso também aconteceu comigo. Nos primeiros tempos, Laura causava em mim a impressão de que era “muito frágil”, afinal, foi assim que ela nos foi recomendada. Lembro um dia em que as crianças estavam indo para a praça e ela ficou um pouco mais atrás, ainda na sala. Júlia e eu estávamos com Laura, incentivando que se deslocasse até a porta. A estagiária a chamava dizendo que estava esperando por ela e, então, Laura se colocava em posição para o ‘gateio’, mas em seguida, escorregava e caía. Eu me senti aflita ao vê-la escorregando, tive um impulso de ir até ela, mas pude perceber o quanto a presença e incentivo de Júlia estavam sendo importantes para Laura se deslocar, ainda que precariamente. Júlia era firme em sua chamada, mas, também, afetuosa e isso foi decisivo para sustentar Laura naquele deslocamento. A determinação das duas me surpreendeu e depois que Laura havia avançado um trecho adiante, Júlia se aproximou e a ajudou a seguir depois de um carinhoso abraço.

Enquanto trabalhei naquela escola, aprendi que o espaço das Reuniões de Equipe é um dispositivo institucional importante para se trabalhar em torno dos efeitos de resistência. Geralmente estas reuniões aconteciam quinzenalmente com a presença da equipe de educadoras da turma e, vez ou outra, da coordenadora pedagógica e/ou direção. Falar sobre os impasses e receios, buscar auxílio de outrem, criar estratégias para o trabalho, estudar, planejar, conquistar são ações que construímos nessas reuniões, acreditando que é na interlocução que fazemos circular questões e articulamos um trabalho.

A esse respeito, Anelise, a atual professora de Laura, reitera afirmando que o trabalho em equipe é um ponto chave para a inclusão. Segundo esta professora, é importante “a gente sentar para conversar, eu sentar com as gurias da direção e com as outras da equipe pra gente poder alinhar tudo, deixar as coisas claras.” E continua, já pensando em estratégias de trabalho nestas conversas:

Mas não é fácil (por causa da correria do dia-a-dia), é algo que tem que ser assim: tem que trabalhar, tem que parar em reunião, pegar material científico, artigos, leituras [...].

Devido à sua colocação de que este trabalho “não é fácil”, questionei sobre o que Anelise percebia como necessidade de abordagem na equipe. Então, ela responde:

Eu percebo que é importante as pessoas terem claro as suas funções, saberem o que elas estão fazendo, a importância do trabalho que elas fazem e delas na equipe. E, também, de a gente estar sempre se comunicando. Por isso, por exemplo, existe o caderno de registro.

A afirmação dessa professora reitera o que coloquei acima sobre as reuniões de equipe como um espaço de interlocução, estudo e caracterização dos papéis desempenhados por cada uma das educadoras.

Conforme comentei anteriormente, dois anos depois de ter sido professora de Laura, passei a integrar a equipe de EP/PI de uma das escolas especiais da rede de Porto Alegre. Em uma das reuniões de formação com os educadores de creches e escolas infantis onde realizamos assessorias, foi comentado que, num primeiro tempo, é importante colocar o saber técnico a serviço da criança para sabermos qual o seu diagnóstico. No entanto, é igualmente fundamental podermos esquecer, denegar esta imagem que a frieza técnica impinge para, dali, advir um sujeito que precisa ser visto, considerado, desejado enquanto tal. Assim, enquanto a primazia da técnica a serviço do diagnóstico estiver operando, o sujeito fica obscurecido. A compreensão desta premissa ficou explicitada pela fala de uma das professoras presentes nessa reunião de formação, ao afirmar que “para lidar com as crianças não pode haver rejeição”. E, diríamos mais: é preciso haver um apaixonamento pela criança.

Durante a entrevista que realizei com a direção da escola Caminho do Meio, a diretora Luísa fez o seguinte comentário relacionado a esta ideia de encantamento:

A Laura encanta todo mundo. Como eu falava com a Rita (monitora) “o que a Laura tem que todo mundo se encanta com essa guria?”. E com ela foi assim: o Marcelo (da Guarda Municipal) era apaixonado por ela e nós fomos todos nos apaixonando por ela, desde o momento que ela chegou. E, agora, é muito mais, porque ela está externalizando muito, ela faz os gestos, a linguagem, ela tem demonstrado que se sente bem aqui na escola.

Dessa maneira, conforme defende o grupo de EP/PI que agora estou integrando, é preciso realizar uma aposta simbólica, uma suposição sobre a

possibilidade de o sujeito ser, de brincar, aprender, se relacionar no contexto da escola. Esta aposta simbólica é o que sustenta o sujeito para buscar encontrar uma ideia de possibilidade que lhe oferecemos quando lhe dizemos algo, demandamos que se desenvolva e se estruture.

Ainda nesta época, estávamos indo até o refeitório e Laura caminhava por aquele corredor de mãos dadas com Janaína, a atual professora da PI e eu, que estava observando aquele atendimento. Ela caminhava e ficava visivelmente faceira quando recebia elogios das pessoas. Durante a refeição, Janaína me perguntou se eu imaginava que um dia veria aquela cena acontecer. Eu lhe respondi que sonhava com aquilo quando era professora da Laura, mas não sabia quando ou se iria ver. Laura comia arroz, feijão, frango e salada de alface. Depois, uma maçã raspadinha que fez um tremendo sucesso! Nesta pequena cena, estamos falando da aposta simbólica que eu e toda a equipe do berçário fizemos quando a tomamos como aluna. Atualmente, fazendo uma retrospectiva, posso dizer do quanto foi importante para mim presenciar a postura da estagiária Júlia naquela situação que comentei acima, investindo na possibilidade de Laura para se deslocar através da sala para ir brincar na praça. Isso porque eu recém estava conhecendo Laura e presenciei, em ato, a aposta simbólica que Júlia oferecia para ela.

#### 4.1 Laura, o que queres?

Agora ela se apropriou, tomou conta desse espaço da escola, [...] interage mais com os colegas, os brinquedos, está mais íntima do lugar. A Laura demonstra o que não quer, não fica parada. Antes ela não tinha muita voz. Agora tem voz, literalmente. Ela está falando. [...] Quem viu a Laura chegando na escola e todo o esforço que a gente fez pra ela estar assim... eu até me emociono. (Rita, monitora)

Além das que relatei acima, outras lembranças são igualmente significativas para contextualizar algumas reflexões. Por isso mesmo, vou trazer recortes da época em que fui professora da pequena Laura, conforme descrevo a seguir:

Num dia de calor, quando voltávamos do pátio com as crianças, Laura salivou muito ao ver que estávamos oferecendo água para seus colegas e isso gerou mal estar porque pensamos que ela estava com sede e não podíamos lhe dar nada para

beber. Pedi à fonoaudióloga que viesse à escola para conversarmos pois queríamos saber sobre as possibilidades e condições de deglutição de Laura naquela ocasião e, então, fomos autorizadas a oferecer água para tomar na canequinha. Isso favoreceu o reposicionamento dessa menina no grupo: agora ela poderia ver e ser vista tomando água, participando ativamente de um momento da rotina. Isso também promoveu uma aproximação e cumplicidade maior entre as crianças e ela, além de uma sensação de que estávamos fazendo parte do que acontecia em favor do seu desenvolvimento.

Laura resistia para se deslocar. Como tinha paixão pelos livros, colocávamos a caixa a certa distância para que chegasse até eles e, então, ela armava o gateio. Quando trouxe o andador para a escola, nós o incluímos numa brincadeira e fizemos um circuito com brinquedos que tem rodas para que, assim, as crianças conhecessem seu andador pondo ênfase no movimento e brincadeira e não no apoio para a Laura andar.

Certo dia, lhe ofereci os blocos de encaixe para brincarmos e ela recusou, apontando para os utensílios de cozinha. Ela colocava colheres e copos na boca e, assim, no brincar, seu desejo enlaçava esse buraco da boca, que até certa época parecia um vazio sem função. No final do ano já estávamos oferecendo pequenas quantidades “de papa de legumes” liquidificadas, que eram misturadas ao caldinho de feijão oferecido para todos durante o almoço. A participação de Laura nestes momentos de refeição também favoreceu um reposicionamento na relação com os colegas. Isso começou a aparecer através de uma curiosidade recíproca, quer dizer, eles queriam conhecer como era a comida que ela trazia de casa (a papa liquidificada) e, por sua vez, Laura queria conhecer a comida que era oferecida para seus colegas. Assim, ‘esticava’ os olhos para ver o que tinha dentro das baixelas, queria tocar os alimentos, bater os talheres no prato. Entendíamos que essas manifestações significavam a intenção de Laura se apropriar de elementos relacionados à alimentação porque, nestes horários de refeição, nem sempre aceitava o alimento que lhe era oferecido, mas participava ativamente tocando alimentos ou utensílios, observando os colegas comendo, tomando água. Na instituição onde mora não existe o convívio de encontrar os outros em torno da mesa para nutrir o corpo e os afetos porque a maioria se alimenta por sonda, no seu próprio leito.

A alimentação coloca questões para Laura e para os outros com quem convive. Na constituição do sujeito, o caminho do desejo se inaugura por uma pergunta fundamental que vem do outro que opera a função materna (a mãe ou seus substitutos). Assim, ao perguntar, a mãe reconhece que o bebê (sujeito) pode existir noutro lugar que não é mais unicamente no seu corpo e no seu desejo. Na interação com os outros, ao fazer 'isso ou aquilo', ao escolher 'este e não aquele', Laura coloca em cena esta posição mais ativa e diferenciada do outro que encarna a função materna porque ela deseja escolher e decidir. Isso é algo que está além do ato de alimentar seu organismo, porque reconhece sua posição ativa, reconhece suas possibilidades e potencialidades. Assim, nos momentos de refeição Laura tem seu desejo em curso e, na relação com os outros, responde à interpelação: *o que queres?*

Laura é reconhecida por seus pares numa posição de quem também pode comer e o caldinho de feijão teve uma importância ímpar para promover um pertencimento ao grupo também na hora do almoço, sendo esse caldo o elemento de liga, o alimento que é servido a todos.

Podemos pensar que aquela curiosidade e experimentações de Laura estão mais associadas a um caráter instrumental<sup>18</sup> da alimentação, o que também inclui o exercício da musculatura da boca para ingerir e deglutir. Mas havia um aspecto que estava além desta experimentação, que é o prazer da degustação. Em um dia de programação especial, reunimos as crianças para uma oficina de culinária, onde preparamos um "danoninho caseiro". Escolhemos uma receita cujos ingredientes fossem pastosos, pensando no tipo de alimento que Laura estava habilitada para ingerir naquela ocasião. Antes da preparação, cada um dos ingredientes foi apresentado e oferecido às crianças em pequeninas colheres e foi muito intenso o momento em que lhe ofereci o leite condensado, pois ela piscava os olhinhos e suspirava, numa expressão prazerosa.

FERNÁNDEZ (2008) enfatiza a importância de diferenciar as ações de intervir e interferir referindo o seguinte: "Inter-vir (vir "entre"). Inter-ferir (ferir "entre"). Maravilha dos nossos idiomas. Nossa tarefa consiste em "intervir" e conseguir que o meio não "interfira" negativamente" (p.2).

---

<sup>18</sup> Vide Nota de Rodapé 23, na página 49.

A possibilidade de estar na escola, frequentar o AEE e as terapias promovidas pela substituta de sua família (instituição de “abrigagem”) constituem espaços de “inter-vir” e favorecem as experiências de Laura em movimentos alternantes, porém articuladores e complementares. Considero que são movimentos onde manifesta a sua singularidade como, por exemplo, estar impossibilitada de ingerir qualquer alimento via oral ou, ainda, escolher as ‘panelinhas’ para brincar. Por outro lado, favorecemos a constituição dos movimentos de identificação com o grupo, de estar num contexto social como, por exemplo, integrar-se a uma rotina de beber água depois do pátio ou explorar um jogo com seus colegas. Portanto, são movimentos que revelam, na sua essência, leituras de realidade e ações inclusivas que vamos construindo no dia-a-dia na escola. E é, também, efeito do trabalho dialógico que se constitui quando intervimos numa perspectiva interdisciplinar.

Interdisciplina supõe o encontro e colaboração de um profissional com outro(s) para promover um trabalho. Este conceito eu não busquei nos livros, mas construí ao longo da minha experiência e, para isso, ter sido professora de Laura foi muito significativo porque exigiu que passássemos a porta da sala de aula para dialogar com outros profissionais que também trabalhavam com ela. Com isso, do ponto de vista da escola, o que se acentuou para nós foi que não havia um contexto – escolar ou terapêutico - mais importante que outro. Eles eram, sim, complementares.

Quando Laura chegava à escola, seus olhos brilhavam e ela queria vir logo para a sala de aula, para o encontro com os colegas e educadoras. Nas rodas de conversa ou de outras propostas, ficava atenta e tinha um especial gosto pelas histórias que contávamos para os pequenos. Nesses momentos, ficava um bom tempo com o livro nas mãos tocando e observando as imagens. Certo dia, estávamos às voltas com “Pelegrino e Petrônio”, uma história do Zivaldo sobre dois pés que estavam em conflito porque um queria ser bailarino e o outro queria ser jogador de futebol. Assim, o tema do futebol trouxe as bolas para a roda quando Gustavo pegou uma delas e se sentou em frente à Laura para jogarem, reencenando a parte da história que comentávamos.

Nesta pequena cena, ilustra-se o encontro de Laura com outra criança que a convida para brincar. Que fantástico! Neste convite, lhe foi destinado um lugar, uma parceria. Um empurrava a bola para o outro e, por isso, as outras crianças também quiseram brincar... Quantas aprendizagens se fizeram ali? Inúmeras! Portanto, a

esse respeito, ZORTÉA (2011) vai afirmar que a escola é um lugar privilegiado de experiências sociais significativas, “de encontro, de estar e aprender com outras crianças, com uma mediação qualificada do adulto-educador” (p.24). Essa autora traz tal argumento para justificar que um espaço clínico não substitui o espaço escolar e comenta que há casos em que se situa o atendimento clínico individualizado como uma melhor alternativa para a criança com necessidades especiais. Sublinha, ainda, que cada profissional tem seu conhecimento específico e que assim como o pedagogo não diz ao médico ou fisioterapeuta como realizar o seu trabalho, não há porque estes ou outros especialistas dizerem aos educadores e pedagogos o que fazer dentro da escola para dar conta das aprendizagens dos seus alunos.

Penso que a partir destes argumentos, então, cria-se uma circunstância onde se pode situar a interdisciplina, tendo em vista que os alunos com necessidades especiais podem colocar em jogo um “não-saber” do educador para lidar com a tarefa de fazer escola com estes sujeitos.

A escola, aqui, figura um caráter moebiano na função de enlace social. Uma face diz respeito às crianças que, no encontro com o outro – adultos e crianças – se estruturam como sujeito, constroem conhecimento, se relacionam com figuras de autoridade e, assim, constituem um lugar que é reconhecido no social. A outra face se refere ao educador que precisará sair do casulo da sua sala de aula para buscar outros especialistas com quem articule conhecimento para responder às questões que seu trabalho lhe coloca. É nesse ponto que se pode responder à possibilidade de construção de um trabalho através da interdisciplina. Isso supõe a ideia de que nenhum campo de conhecimento se sobressai ao outro, sendo, portanto, complementares.

Anteriormente mencionei um momento de impasse, quando oferecíamos água para as crianças e observamos que Laura salivava. O encontro com a fonoaudióloga que a acompanhava, as informações que trouxe sobre as condições de deglutição naquele momento e a autorização para oferecermos pequenas quantidades de água foi uma experiência de interlocução orientada pela interdisciplina e, em contrapartida, lhe comentamos sobre algumas preferências de Laura na escolha de brinquedos que possibilitavam colocar em jogo as situações de alimentação e de experiências com a boca e articulação vocal. Assim, ela brincava com copos e colheres no faz-de-conta ou produzia vocalizações tais como “brum” ou “óto” (para

“carro” e “moto”) ou “éa” (para janela). Dessa maneira, comentamos com a fonoaudióloga sobre a leitura que fazíamos a respeito destas produções de Laura: ela manifestava seu desejo de deslocar a impossibilidade orgânica que fazia da sua boca um órgão – quase – sem função.

Na época em que fui professora de Laura, nos encontros com a assessora da Educação Especial conversávamos sobre mudanças qualitativas no seu desenvolvimento e, como parceiras, nos reuníamos com os cuidadores da instituição para colocar questões que promovessem a transição do bebê (pois era vista como tal) para a pequena criança. No AEE Laura já inaugurava o penico para evacuar e experimentava alguns alimentos. Quando vinha à escola a assessora nos trazia questões pertinentes, inclusive contribuindo na articulação da leitura sobre o mapeamento da boca como zona de satisfação e com possibilidade de funcionamento. Em uma das vezes, problematizou conosco sobre uma determinada cadeira que oferecíamos para ela sentar durante a higiene das mãos. A assessora nos apontou que aquele tipo de cadeira estaria sendo restritivo caso Laura se autorizasse a levantar e sair dali (a cadeira tinha um pino de madeira acolchoada entre as pernas). Justifiquei que optamos por aquele modelo para ser usada naquele momento de higiene porque quando a colocamos em uma das cadeiras que tínhamos na sala, aconteceu de Laura cair para frente e isso nos preocupou. Quando sentava, ela não alcançava os pés no chão e, com isso, não fazia um ângulo de 90° com os joelhos de modo que pudesse evitar cair. Fizemos tentativas de colocar um apoio para os pés para que tivesse uma base, mas isso não funcionou.

O apontamento feito pela assessora teve um efeito de abertura para nós. Nossa escolha por aquele tipo de cadeira foi para dar segurança à Laura, mas ficamos atentas para identificar quando ela estaria em condições de sentar de outra forma e assim o fizemos. Em algumas propostas de exploração da tinta, por exemplo, organizávamos as crianças nas mesas e, assim, a própria mesa já promovia um continente que evitaria que Laura caísse. Com o passar do tempo, foi se mostrando com maior controle do corpo e habilidade de deslocamento, o que também teve efeito para dispensarmos gradualmente a cadeira diferenciada.

Na interlocução com aquela assessora algumas intervenções eram feitas para nos provocar para pensar que Laura estava realizando conquistas significativas para a passagem de uma posição de bebê para a pequena criança. Laura experimentava

a boca como zona de prazer na alimentação (comer, sentir sabores, texturas, temperaturas), a comunicação através da manifestação de afetos (beijos) e dos gestos e a fala (onomatopeias, fonemas que são parte de palavras). Nos deslocamentos escolhia a motoca para andar pela praça e deixava que seus colegas brincassem com o seu andador porque ela preferia nos pedir a mão como apoio para caminhar. Na cena do AEE estava experimentando o penico para evacuar, mas na escola ainda não estava demonstrando curiosidade ou interesse em relação a deixar as fraldas. Na interação com as educadoras manifestava suas vontades e preferências, inaugurando uma posição mais ativa na relação com os outros, já que, até então, era levada de um lugar a outro, alimentada, trocada... Assim, sua posição subjetiva para manifestar vontades e preferências faz consonância com uma época de iniciar gradualmente a alimentação via oral e os deslocamentos (aquisição da marcha), o que demarca uma passagem ao tempo de pequena criança.

A seguir apresento a caminhada de Laura no AEE e convido o leitor pensar neste recorte tendo em mente a narrativa colocada até aqui. Com isso, poderá identificar pontos de encontro entre a intervenção da escola e do AEE.

#### 4.2 A caminhada de Laura no AEE

##### ***Os olhos de Janaína brilham***

*As conquistas que Laura faz...*

*A Laura adora aquela pia, mexer na água, brincar na frente do espelho...*

*No espelho a linguagem aflora.*

(Janaína, professora da PI, ao se referir à Laura).

Se até então apresentei o AEE na Educação Infantil através de seu conceito ou importância, agora pretendo visualizá-lo por dentro, quer dizer, no interior do trabalho que se processou com Laura na Escola Buenos Aires. Para isso, vou buscar a narrativa das professoras do AEE para dar visibilidade e concretude (ao que não tem) a uma caminhada na EP e PI com a pequena Laura.

Débora atendeu Laura em EP. Considerando que Laura vive institucionalizada, ela contou que um dos primeiros objetivos do trabalho era introduzir o eixo da filiação, isto é, ter alguém que ocupasse um lugar da função

materna para Laura. Como já comentei anteriormente<sup>19</sup>, Neuza se toma dessa demanda, “funcionando como uma avó” e, dessa maneira, o trabalho em EP, nas palavras de Débora, foi montando essa “rede de maternagem” para Laura.

Débora comentou, ainda, que na instituição Laura era vista como uma “bonequinha, com fragilidades e doentinha”. Na cena da EP, expressava seu desejo de crescer, e sua subjetividade estava se estruturando. Assim, outro flanco do trabalho foi o de abrir espaços “de vida” para Laura, que a diferenciasses da maioria dos outros moradores da casa, que só se alimentam por comida liquidificada ou por sonda. Ainda nessa linha, a entrada na escola infantil seria importante para favorecer o encontro com outras crianças e educadores e, assim, a escola passou a operar uma função paterna colaborando para ela crescer. Nesse processo, “aos poucos Laura foi surpreendendo e, na EP, começou a caminhar, falar algumas coisas, usar o banheiro para fazer xixi e cocô, além de constituir um brincar simbólico”.

Em sua narrativa Débora também valoriza a interdisciplina, comentando que ia até a instituição onde Laura vive e fazia reuniões com a dirigente e cuidadoras, bem como interconsultas com a fonoaudióloga e fisioterapeuta a fim de “abrir caminhos para Laura crescer”. Nesses encontros justificava que “Laura já pedia coisas: queria comer, falar, andar”. Com isso, era fundamental “Laura ser vista como menina e deixar de ser a ‘doentinha’ que usa sonda”. Isso implicaria “sair do significante da doença e deslocar para um lugar de vida como, por exemplo, sair da cama junto aos bebês hospitalizados”. Dessa maneira, um dos desdobramentos desse processo, foi quando Laura passou a vir para a escola com enfeites no cabelo e roupas que a caracterizavam como menina.

Ainda nessa perspectiva interdisciplinar, a professora comenta que “na escola Laura desabrochou” e fala sobre os efeitos das intervenções feitas através das assessorias. Um dos exemplos que trouxe foi o de ter trabalhado com a equipe “para Laura sair da cadeira<sup>20</sup> onde era muito protegida”, enfatizando que era importante saber cair, conhecer seu corpo e controlá-lo, “fazer coisas como as outras crianças e se integrar à rotina escolar”. Na sua leitura, “a professora da turma também tomou Laura como um bebê que podia aceder à posição de pequena criança, sempre

---

<sup>19</sup> Vide página 30.

<sup>20</sup> Vide página 42.

tentando produzir uma antecipação simbólica de um lugar de menina que pode crescer”.

Quando Laura se situou nesse lugar de menina, foi para a PI porque já podia suportar o trabalho instrumental mais direcionado às aprendizagens formais. Dessa maneira, com 3 anos e 5 meses, a passagem da EP para PI foi um divisor de águas com um brincar mais instrumentalizado, que daria suporte para a escola infantil. Na perspectiva da assessoria, Débora fala de um “efeito bumerangue”, isto é, afirma que “o que a gente subsidia no trabalho instrumental aqui (no AEE), a criança consegue fazer na escola”.

A professora Janaína relata que “Laura chega à PI no ano de 2011 numa posição de criança que vinha frequentando a escola e com questões sobre a construção de aprendizagens”. Como não era mais um bebê, vivencia nos atendimentos a evacuação no banheiro e a alimentação via oral, ainda que isso seja um ponto onde se cria uma tensão, tendo em vista que no AEE é estimulada a se apropriar desse funcionamento mais independente e, na sua casa, ainda acontece de, por exemplo, usar fraldas.

Para contar sobre as brincadeiras e atividades que realizam na PI, Janaína diz que

Laura adora o balanço, a gente brinca, ela canta. Laura tem uma necessidade grande dos registros corporais e, assim, vou brincando com ela e mapeando aquele corpo, dando nome, favorecendo sensações, registros... Ela ama aquilo! E também gosta de cantar as músicas, do trabalho de mesa com papel para desenhar. Gosta dos livros, ler histórias, contar histórias. É um atendimento bem bom, com muitas coisas boas que acontecem. (Janaína)

Em relação à escola, Janaína relata que percebe Laura circular no grupo, ser parte dele porque ela fica com os iguais. E festeja: “Isso é bom!”. Por outro lado, comenta que “aqui (na PI) Laura tem um olhar mais individualizado” e, na sequência, problematiza: “Na casa onde ela mora Laura é uma tagarela, fala muito. Aqui é mais no apontamento, ela não revela essa linguagem”. Assim, a partir dessa colocação sobre como Laura se expressa nos atendimentos, fizemos juntas a seguinte reflexão, que já não sei o que é palavra minha ou de Janaína. O que fica destaque assim:

Na casa Laura não pode ser ativa porque lá todos estão acamados, parados, e, então, ela ativa a linguagem, só pode se movimentar falando. Na PI é um lugar onde ela pode colocar o corpo em ação.

Laura só pode se movimentar se alguém acolher. E aqui a gente acolhe.

O trabalho em PI ainda está em processo e, por isso mesmo pode sustentar novos rumos para as questões de identidade que estão em jogo para Laura, especialmente no que tange à identificação de ser “entubada” ou deixar de ser. Usar fralda ou deixar de usar.

Questionei Janaína quanto aos pressupostos do trabalho do AEE, a partir dos quais não podemos nos distanciar para não descaracterizar o serviço. Um dos pressupostos que definiu diz da possibilidade de criar espaços para refletir sobre o que fazemos para que isso tenha um retorno significativo na própria intervenção. Considero que a sua colocação é fundamental, pois reafirma o lugar da interdisciplina e seus efeitos para um trabalho que nunca estará pronto, acabado, porque há sempre um tempo adiante a ser constituído:

Um **pressuposto** é poder estar falando dessa menina, refletir sobre as marcas, tempos e compassos que acompanham o atendimento e que nem sempre conseguimos fazer essa leitura e reflexão solitariamente. Um trabalho de equipe é o que sustenta, enriquece e dá prazer quando fazemos esse trabalho, porque envolve essa dinâmica de poder estar construindo isso com um grupo. Acho muito bom quando um outro entra (no atendimento) e pode olhar com seus olhos, não tão tomados pelo dia-a-dia do trabalho porque, às vezes, não conseguimos enxergar. O outro pode ajudar a limpar e construir as interconsultas. (Janaína)

## 5. LAURA NO OLHAR E NO ESPELHO



*De repente, uma manhã,  
procurando-se no espelho  
para tecer tranças,  
não se encontrou.  
A luz de prata, cega,  
nada lhe devolvia.  
Nem traços, nem sombra, nem reflexos.  
Inútil passar um pano no espelho.  
Inútil passar as mãos no rosto.  
Por mais que sentisse a pele  
sob os dedos,  
ali estava ela  
como se não estivesse,  
presente o rosto,  
ausente o que do rosto conhecia.  
- Imagem minha, - murmurou aflita, -  
onde está você?*

---

<sup>21</sup> À procura de um reflexo, COLASANTI (1982)

## 5. LAURA NO OLHAR E NO ESPELHO

No ano em que fui professora da Laura, sua comunicação conosco era pela gestualidade, pois havia alcançado a linguagem oral de modo incipiente. Como já referi, à medida que se desenvolvia, ela começou a se posicionar mais ativamente e mostrar as suas vontades. A certa altura, nas discussões em equipe, decidimos que iríamos pesquisar na Internet sobre a sua síndrome e, assim, conversamos sobre isso numa reunião. Um dos pontos da descrição dizia que a pessoa que tem a tal síndrome não sorri. Lembro que a estagiária Tânia riu e disse “como que a Laura não sorri? Claro que ela sorri!”. Em seguida, ficou um certo silêncio, como se todas nós tivéssemos sido tomadas de dúvida sobre isso. Foi muito interessante. E, aí, nós pensamos que os músculos do rosto dela não sorriam, mas o corpo dela, como um todo, sorria. Portanto, nós líamos esse sorriso.

Enquanto alguém não olhar para a criança, imaginar que ela pode sorrir, se expressar, andar, tomar água porque está com sede, não tem criança. Enquanto o olhar não tocar a criança, ela está parada<sup>22</sup>, sem o viço do desejo do outro que opera as funções de maternagem, cuidado e/ou educação. Esse outro precisa supor uma possibilidade de a criança ser e, assim, com sua aposta simbólica, cria uma ideia que antecipa para a criança que ela vai existir e aprender. Ao se identificar com essa aposta que é endereçada a ela, a criança estrutura uma imagem, e essa imagem funciona como um espelho que lhe dá um continente e lhe vislumbra uma posição subjetiva. Na relação com as crianças, no contexto da escola, trabalhamos a partir dessa aposta simbólica que supõe um sujeito que deseja aprender e, por esse motivo, temos que ter olhos para ver isso.

Estamos falando do encontro do sujeito com o olhar do outro e, por isso, me vem à lembrança os primeiros dias de adaptação da Laura na escola, quando ainda estava enturmada no maternal. Quando eu a vi, já me encantei e perguntei à sua acompanhante de que turma ela era. Pelo seu tamanho achei que fosse de um

---

<sup>22</sup> Em “Corpos que não param: Criança, TDAH e Escola” FREITAS (2011a) desenvolve sobre a hipótese “que identifica hiperatividade associada a uma dimensão de desamparo, dirigida não só ao sujeito criança, mas a todos os implicados nessa rede. O desamparo, entendido como uma forma aguda de sofrimento de diversas ordens acaba por produzir uma existência de sofrimento. No entanto, a partir do olhar dirigido ao contexto, foi observado que crianças em estado de desamparo, quando encontraram o cuidado e a atenção personalizada, apresentaram uma mudança que se traduz em possibilidade de convivência e aprendizagem na escola.”

berçário, porque ela era miúda. A estagiária de inclusão Júlia vinha trabalhando com Laura e, quando a levava para conhecer outros espaços na escola, dava uma ‘passadinha’ na porta da nossa sala - acredito que por causa da sua transferência com o nosso trabalho no berçário. Quando Laura se aproximava, seus olhinhos se acendiam, ela via as crianças brincando, ficava atenta à movimentação e ao ambiente. Quando chegávamos perto para cumprimentá-las, Laura se mostrava ativa e receptiva à nossa presença e, assim, um enlace se fez entre nós do berçário e ela. Dito de outra forma, Laura encontrou nosso olhar, um olhar significado como possibilidade de abertura de um espaço para dar os ‘primeiros passos’ que um bebê constrói para se instrumentalizar<sup>23</sup> nos campos da linguagem, das aprendizagens, da motricidade, do brincar, do desenvolvimento do pensamento e das rotinas de vida diária, tais como higiene, alimentação e repouso.

Para que possamos constituir um tom acolhedor em nosso olhar, sabemos que a construção de um trabalho em escola requer, dentre outras coisas, o investimento na formação dos educadores. Esse será o tema do próximo capítulo, quando se discute sobre o desenvolvimento de um Projeto que chamamos “Inclusão”.

---

<sup>23</sup> “O conceito de *aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento* é apresentado por JERUSALINSKY e CORIAT, (1996). Nas interações com os outros, com os objetos tangíveis ou imaginários, com os espaços e temporalidade o sujeito desenvolve aquisições instrumentais, quais sejam, as da linguagem, psicomotricidade, hábitos, processos de pensamento e cognição e o jogo simbólico. Através do desenvolvimento de tais aspectos instrumentais resulta o desenvolvimento do tripé estrutural do sujeito biológico (especialmente o sistema nervoso central), cognitivo e psíquico, sendo essa tessitura sustentada pela produção do sujeito psíquico. O déficit nesses aspectos instrumentais causa transtornos e/ou atrasos no desenvolvimento, mas, no entanto, isso não impede o sujeito de se estruturar como tal. Por meio das aquisições instrumentais, do funcionamento das mesmas e das interações, um sujeito articula-se discursivamente, sendo o brincar a forma fundamental de articulação discursiva da infância.” (GUARALDO, 2009)

## 6. FORMAÇÃO DO EDUCADOR: O PROJETO INCLUSÃO

Projetar é como um *puzzle* cujas peças estão dentro da caixa, mas não há na tampa o desenho da figura final. Monta-se, tenta-se, procuram-se aquelas que têm conteúdo ou forma semelhante e, aos poucos, vai emergindo uma surpreendente figura. Os conteúdos são peças do quebra-cabeça e somente ganham significação quando relacionados em um contexto. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 34)

Conforme comentei anteriormente, acredito que o espaço das Reuniões de Equipe é um dispositivo institucional que possibilita às educadoras a circulação da palavra e a construção de significações individuais e coletivas relacionadas ao trabalho com uma turma e/ou na escola.

Em determinado momento daquele ano percebi que precisaríamos ser mais pontuais na discussão sobre o tema da inclusão. “O que é incluir? Quem promove a inclusão? Só se inclui quem é deficiente?”, eram algumas das questões que se colocavam na equipe, anunciadas de diferentes maneiras. Sendo assim, propus que articulássemos um projeto que seria desenvolvido por e entre nós educadores, com o objetivo de fazer circular no berçário o significado da inclusão, redimensionando os fazeres do dia-a-dia. Esse projeto teve a intenção de sistematizar conceitos, práticas, impasses e, inclusive, “desmontar” resistências. Enfim, nosso objetivo era articular as ações e ideias relacionadas à inclusão, o que, em última análise, significa dar sustentação ao trabalho com Laura. Quer dizer, precisaríamos aproximar a compreensão de cada uma de nós sobre esse pressuposto de trabalho, a fim de que isso alcançasse as crianças, intervindo na construção do trabalho com elas. Segundo BARBOSA e HORN (2008) “o que importa realmente na construção de um projeto de trabalho é a reflexão que fazemos sobre uma dada situação e o problema que se aponta a partir dela” (p. 51). Na ocasião em que esse projeto se estruturou no berçário, havia divergências entre algumas concepções, como, por exemplo, o entendimento sobre quem deveria se ocupar das intervenções com as “crianças de inclusão” ou se era necessário propor a essas crianças “atividades diferenciadas”. Naquele ano Laura e Yara eram crianças que compunham a turma de berçário e tinha cada uma, uma síndrome diferente da outra. Uma das estagiárias de inclusão acreditava que deveria intervir e interagir exclusivamente com as “crianças de inclusão” e, por sua vez, a outra estagiária tinha ideia contrária, estando

disposta a interagir com as crianças, independente de suas características mais peculiares (neste caso, a deficiência). Em relação às monitoras, alguns comentários foram feitos no sentido de apontar a sua inexperiência no trabalho com crianças com deficiência, o que lhes causava uma certa “insegurança”.

No que se refere ao trabalho com bebês, BARBOSA e HORN (2008) afirmam que

[...] os projetos com bebês tem seus temas derivados basicamente da observação sistemática, da leitura que a educadora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos (p.74).

Esse apontamento feito pelas autoras justifica o ‘Projeto Inclusão’ porque esperávamos que seus efeitos ecoassem sobre as crianças. Além disso, trabalhar pontualmente as questões relacionadas à inclusão promovia uma discussão que, em última análise, diz sobre a nossa identificação ao Plano Político Pedagógico da escola (PPP), o qual é um projeto maior que fundamenta e funciona como referência para o trabalho de todos os componentes dela.

Durante a entrevista com a direção da escola Caminho do Meio, uma colocação da vice-diretora Nair ilustra essa perspectiva de que a inclusão deve ser referência de trabalho para todos os educadores:

Falando especificamente da Laura, eu acho que toda a escola acolheu no processo de inclusão, inclusive o pessoal da cozinha, que faz comida especial, se preocupa, organiza o espaço no refeitório pra que ela se acomode bem, pra que ela participe. [...] Então, toda a escola tem esse compromisso, não só com a Laura, mas com outras crianças que mobilizam muito, que mexem com toda uma estrutura. De repente tu tens que deslocar uma pessoa e abrir mão de um serviço para que a Laura seja bem atendida e as outras crianças de inclusão. Acho que toda a escola faz parte desse todo, de que toda a escola seja inclusiva.

Além dessa caracterização de uma determinada escola, a Caminho do Meio, na cidade de Porto Alegre a inclusão é um dos eixos de sustentação do trabalho para as escolas da rede, o que, portanto, coloca esse **pressuposto** dos processos

inclusivos em um dos pontos centrais da execução desta política pública municipal, conforme o texto da Proposta Pedagógica da Secretaria de Educação<sup>24</sup>:

A inclusão é um desafio permanente nos nossos dias. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da inclusão de forma ampla significa oferecer múltiplas e sempre singulares condições para o crescimento e aprendizagem de cada aluno/a. É necessário formular políticas de inclusão e projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade e incluam as crianças, jovens e adultos da nossa Rede Municipal de Ensino, considerando as diferenças dos sujeitos e as especificidades de suas culturas e aprendizagens, garantindo a equiparação de oportunidades. Esse é o desafio que temos assumido na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Como se vê, as ações e as reflexões sobre a inclusão convergem na escola, que é o lugar onde se constroem os processos educacionais inclusivos a partir desse pressuposto que deriva desde a mantenedora. Sabemos que não há respostas prontas para a pergunta sobre como se trabalha com ‘essa’ ou ‘aquela’ criança, mas, considerando o que nos adverte BARBOSA e HORN (2008), não podemos perder de vista que a construção do trabalho na escola requer um educador atento aos movimentos e demandas cotidianas, a fim de formular respostas e ampliar possibilidades de atuação. Essa postura, no meu entendimento, concorda com um processo igualmente fundamental, que é a formação do educador, o qual vai buscar realizar uma leitura do contexto onde está atuando, levando em conta seus alunos, planejamento, avaliação, dentre tantos outros aspectos que compõem esse complexo cenário que é uma escola.

Assim, para ilustrar a caminhada na equipe onde trabalhei naquele ano com o berçário, vou trazer o recorte de uma das reuniões:

A reunião propunha um diálogo sobre *inclusão* e estavam presentes Sabrina (coordenadora pedagógica), Rita, Jussara e Mariana (monitoras), Tamara, Tânia e Júlia (estagiárias, sendo as duas últimas de inclusão) e Ana Cristina (professora). De início escutamos a música “Saiba”<sup>25</sup> (interpretada por Adriana Calcanhoto) e depois escrevemos e conversamos sobre o que a música nos fez pensar:

---

<sup>24</sup> In: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=265](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=265), consultado em 19.05.2012.

<sup>25</sup> Letra de Arnaldo Antunes com interpretação de Adriana Calcanhoto. CD *Adriana Partimpim*, BMG, 2005. A letra da música é a seguinte:

“Saiba: todo mundo foi neném / Einstein, Freud e Platão também / Hitler, Bush e Sadam Hussein / Quem tem grana e quem não tem

Saiba: todo mundo teve infância / Maomé já foi criança / Arquimedes, Buda, Galileu / e também você e eu

Somos todos seres humanos. Todos têm pai e mãe, mesmo que não estejam juntos. Todos nasceram e também morrerão. Então? Todos têm que ter as mesmas oportunidades, mesmos estímulos, mesmo respeito. (Sabrina)

Todos temos diferentes particularidades. Todos temos medos, segredos. E também eu e você. (Rita)

É preciso tentar, tentar, tentar. Sempre é tempo de recomeçar, aprender e reaprender. Mudança? Tem que acreditar. Não basta querer. (Tânia)

Respeitar as diferenças. (Jussara)

Inclusão: respeito ao ser humano. Não violência. Deficiência não! Jeito particular de fazer, de ser, que precisa ser respeitado. (Mariana)

Pré-concepção de ideias. O que significa infância? Incluir é não excluir em nenhum aspecto. (Júlia)

Nem todos somos iguais. Por que as crianças que tem *down* vão ser iguais? [...] Todos passamos por inclusões nas nossas vidas, pois temos que nos incluir na sociedade e nos adaptar às diferentes situações em que vivemos. A música me remete à ideia de novas experiências e aprendizados, principalmente na parte em que ela diz e canta 'e também eu e você'. Traz a sensação de que todos estamos na mesma situação. E vamos ter as mesmas experiências. Inclusão: temos que aceitar e respeitar as experiências de cada um. E acreditar na criança que está sendo incluída no grupo. Perceber que cada criança tem o seu jeito. (Tamara)

E também eu e você. Sabe, todo mundo foi... Neném... Teve medo... Meu filho me perguntou: Mãe, do que tu tens medo? (Ana Cristina)

Depois de escutarmos a música e comentarmos sobre o que escrevemos numa grande folha de papel pardo estendida sobre a mesa, para provocar uma reflexão e debate apresentei algumas ideias de outros autores, conforme abaixo:

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite que conseguem chegar (MANTOAN, 2002, p.4).

---

Saiba: todo mundo teve medo / Mesmo que seja segredo / Nietzsche e Simone de Beauvoir / Fernandinho Beira-Mar

Saiba: todo mundo vai morrer / Presidente, general ou rei / Anglo-saxão ou muçulmano / Todo e qualquer ser humano

Saiba: todo mundo teve pai / Quem já foi ou quem ainda vai / Lao Tsé, Moisés, Ramsés, Pelé / Ghandi, Mike Tyson / Salomé

Saiba: todo mundo teve mãe / Índios, africanos e alemães / Nero, Che Guevara, Pinochet / e também eu e você".

A escola infantil é um lugar onde as crianças aprendem as regras de convívio social, a integrar-se com outras crianças, a trabalhar em grupos e a dividir a professora, os brinquedos e os materiais, a cuidar das suas coisas (RICHTER & BARBOSA, 2010, p.93).

A forma como organizamos o espaço interfere significativamente nas aprendizagens infantis. Ou seja, quanto mais o espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens (BARBOSA e HORN, 2008, p.49).

A escolha desses trechos não foi aleatória porque representa a forma como eu pensava e procurava conduzir minha atuação junto às crianças e à equipe. Tenho o entendimento de que é função da professora coordenar o trabalho da equipe, levando em conta as particularidades de cada componente e buscando articular com as especificidades do trabalho com uma turma e a proposta pedagógica da escola. Conforme relatei anteriormente, havia diferentes entendimentos em torno do tema da inclusão, e isso demandava a organização de um projeto que favorecesse um espaço de fala, reflexão e construção de ações inclusivas. A leitura dessa demanda foi feita por mim quando, na época, estava na função de professora na turma e, por esse motivo, me ocupei de trazer uma proposta inicial de trabalho para a reunião a fim de oferecer às colegas alguns elementos que promovessem movimentos. Dessa maneira, uma costura de ideias foi estabelecida naquele momento, o que nos reuniu em torno do seguinte entendimento comum:

Inclusão implica conhecimento, conhecer as pessoas.  
Também implica colocar expectativas [...] O que esperamos da criança?  
Estamos falando das crianças que tem síndromes... São síndromes iguais, mas crianças diferentes. Cada criança é uma criança: com o tempo a gente vai descobrindo.

Conforme o leitor pode acompanhar acima, uma questão sobre as síndromes das crianças se apresentou nessa reunião e, então, entendi que se desdobrava uma demanda para estudarmos. A Síndrome de Down soava mais familiar para a equipe, provavelmente porque a escola tinha uma caminhada de alguns anos no trabalho com alunos com essa síndrome. A necessidade ou o interesse por saber mais sobre as peculiaridades de Laura estavam mais evidentes na ocasião e, então, combinamos que iríamos buscar informações sobre a sua síndrome.

No recorte deste texto onde se discutiu sobre “Laura no olhar e no espelho” é interessante acompanhar a ideia de que as caracterizações da síndrome se relativizaram para nós na equipe. Acredito que foi um divisor de águas muito importante o fato de termos nos permitido conhecer a pequena Laura identificando suas preferências e necessidades. Imagino que o leitor tenha lembrança da combinação feita com a equipe de, inicialmente, interagirmos e conhecermos a Laura para, depois, buscarmos as informações técnicas necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, quando acessamos tais informações de ordem mais técnica, conseguimos manter um distanciamento delas, relativizá-las, entendendo que essa caracterização não era absoluta nem era a totalidade da Laura mas, pelo contrário, é um dos articuladores da sua identidade – dentro outros tantos, obviamente.

Através do desenvolvimento do Projeto ‘Com os pés na Copa’ é possível ilustrar como se deu o entrelaçamento com o ‘Projeto Inclusão’ e, mais especificamente, os efeitos que pretendíamos promover: a interação das crianças e adultos e, por consequência, a construção de aprendizagens, de um aparato instrumental de constituição do brincar, da linguagem, motricidade, desenvolvimento do pensamento e hábitos de vida diária. Este objetivo se sustenta na ideia de que

O desenvolvimento dos humanos é sempre coletivo, e as transições são sempre produzidas coletivamente e partilhadas com outros que nos são significativos. Portanto, o nível de análise para o estudo da infância e das transições na vida das crianças deve ser sempre coletivo, o indivíduo em interação com outros num contexto cultural. (ZORTEA (2011, p. 21) apud CORSARO)

Se atravessarmos uma linha de tempo, durante uma entrevista feita recentemente, um dos comentários da vice-diretora Nair sobre o acolhimento inclusivo à Laura referenda a afirmação de ZORTÉA. Ela contou que Laura estava na sala da direção aguardando a chegada da condução para ir para casa e, nessa espera, ficou por um instante no colo de Marcelo, o guarda municipal, com quem tinha muita afinidade. Ele percebeu que Laura se entristeceu e perguntou o motivo. Depois lhe disse: “tu não queres ficar aqui, queres ir lá com os teus colegas?”. Laura fez um gesto afirmativo e, sobre isso, Nair afirma que:

[...] Por mais que a Laura goste de ser paparicada, ela quer isso, essa é a missão da inclusão na educação infantil: as crianças querem estar junto com as crianças. Querem fazer o que as outras crianças fazem.

Sendo assim, vou relatar outro recorte do trabalho com os bebês naquele ano, o qual integrou o texto coletivo do documento de avaliação (Portfolio) e ilustra essa ideia de favorecer um ambiente para as crianças “estarem juntas” e “fazerem coisas de criança”:

A Copa do Mundo iniciou em junho, na África do Sul. Exploramos fotos, imagens do jornal, pinturas, músicas e, é claro, as bolas. Pequenas, grandes, de meia, de plástico, coloridas... Todos gostam muito de brincar com as bolas. As crianças logo diziam “gol!” quando viam as bolas ou os jogadores nas imagens.

Sem os calçados, um pezinho brincou com o outro enquanto escutávamos a história dos pés que se chamavam “Pelegrino e Petrônio” (de Ziraldo). Depois, todos se envolveram no momento em que fizemos massagem nos pezinhos das crianças usando as bolinhas coloridas. As reações foram muitas: fechavam os olhinhos, puxavam a nossa mão para fazer de novo, ajudavam a fazer massagem em outra criança, riam de cócegas... Foi um intenso momento de interação.

Com a massinha feita de farinha de trigo modelamos os pezinhos das crianças e, assim, teremos uma lembrança que pode durar por um longo tempo.

Criamos nossos bonecos de meia e colocamos neles um uniforme de jogador que tinha a bandeira do Brasil, Austrália e Japão.

Também assistimos uma parte do DVD Saltimbanco (do Cirque Du Soleil), quando o artista apresenta um malabarismo com bolinhas.

Tivemos um dia especial quando recebemos o nosso amigo Pedro para um momento de integração. O Pedro trabalha na nossa escola, gosta de estar com as crianças e, por isso, fizemos o convite para ele vir brincar conosco (ele foi recebido carinhosamente). Algumas crianças trouxeram de casa as suas bolas, nós jogamos e inventamos outras maneiras de brincar (sentar na bola, rolar de barriga em cima dela).

O desenvolvimento do ‘Projeto Com os Pés na Copa’ estava articulado com um projeto coletivo da escola sobre a Copa do Mundo. Decidimos em equipe que iríamos trabalhar com as crianças o conhecimento do corpo e, mais especificamente, do segmento que tem evidência no futebol, que são os pés. Além disso, também

exploramos as bolas - que são a ‘ferramenta’ do jogador – confeccionando bolas com diferentes materiais, proporcionando o contato com diversas texturas e favorecendo movimentos na interação com esse brinquedo.

Considerando o relato apresentado acima sobre o ‘Projeto Com os Pés na Copa’, eu perguntaria ao leitor: é possível afirmar que o trabalho a partir do ‘Projeto Inclusão’ teve efeitos produtivos e inclusivos? Sim, é a minha resposta.

Mas por quê?

Através dos recortes do relatório individual de avaliação de Laura o leitor poderá identificar a presença dela no contexto relacional com o seu grupo e com suas educadoras. Vejamos:

Durante a história ‘Pelegrino e Petrônio’ o colega Gustavo buscou a bola e convidou Laura para jogar, empurrando a bola até ela. Ficaram nessa brincadeira por um tempo, um empurrando a bola para o outro, como se fosse a história. [...] Laura adorou receber massagem nos pés com a bolinha. Deitou-se no tapete, relaxou. Segurou a bolinha entre os pés. Quando sentou, perguntei se queria mais. Para me responder, Laura mostrou o rosto. Eu continuei a brincadeira e falava ‘estou fazendo massagem na bochecha da Laura’. (Rita, em junho)

Laura se envolveu intensamente na brincadeira com as bolas quando o Pedro veio nos visitar. Ela caminhou pela sala com a minha ajuda, indo atrás de uma bola para chutar ou indo até o Pedro para interagir com ele. Alguns colegas percebiam o seu interesse e traziam bolas para ela jogar. Na despedida, levantou os braços mostrando a intenção de abraçar o Pedro. (Ana Cristina, em julho)

No trecho transcrito acima, o qual compõe o relatório individual de avaliação de Laura, é possível identificar o quanto ela é procurada por seus colegas para interagirem, além da sua disposição para ampliar sua relação com as pessoas, procurando o visitante Pedro para brincar e, depois, se despedir dele. Ao longo do ano Laura se apropriava do espaço da sala, praça e demais ambientes da escola à medida que sua autonomia motora se armava. Por isso mesmo, Laura pode experimentar o ‘Projeto Com os Pés na Copa’ com maior desenvoltura, interesse e prazer na interação com seus colegas e educadores. Com esse relato, portanto, reafirmo a resposta afirmativa que coloquei ao leitor, configurando um argumento sobre a inclusão em processo naquele grupo de berçário.

## Considerações finais

Esta pesquisa foi realizada num processo bastante dinâmico onde o planejamento inicial da investigação sofreu modificações na busca do foco da questão orientadora, qual seja, **reconhecer os efeitos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre o trabalho com bebês e crianças pequenas.**

Investiguei e reconheci os efeitos do trabalho de AEE com bebês e crianças pequenas através de um estudo de caso de uma menina que foi minha aluna em uma escola infantil da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Neste estudo, que chamei “O caso Laura”, considerei que o funcionamento e intervenções do serviço especializado exercem forte influência no processo de inclusão. A partir do material coletado foi possível reconhecer como o AEE da Escola estudada tem efeitos estruturais e instrumentais para Laura, e que a articulação do AEE com a escola infantil opera como pilares de sustentação desse sujeito no laço social.

A nova função que passei a exercer no AEE da Escola Buenos Aires foi motivadora para o “dinamismo” da pesquisa porque ampliou meu campo de visão para responder à questão que orientou este texto. Estando nesta Escola pude observar os atendimentos das colegas em EP e PI, trocar ideias relacionadas ao trabalho, enfim, conhecer e contar sobre o serviço que, desde o princípio, me cativou e me levou a pesquisar. Mais que isso me permitiu “acompanhar”, mesmo que a certa distância, o atendimento oferecido a Laura em PI.

Este texto trouxe evidências da caminhada de inclusão de Laura na Escola Infantil com o apoio do AEE e o envolvimento interdisciplinar de uma rede de profissionais nesta tarefa. Em alguns trechos testemunho impasses, questões, conquistas em que estive envolvida e, em outros, relato experiências igualmente significativas narradas por quem foi entrevistado.

Desde o início dos meus estudos neste Curso de Especialização tive o AEE da Educação Infantil como foco de interesse. Eu queria saber o que as professoras do AEE **imaginavam que seriam os pressupostos a partir dos quais não poderiam se distanciar para não descaracterizar o trabalho e o serviço a que se**

**propõem.** Dito de outra forma, “**Quais seriam os referenciais orientadores do AEE para a Educação Infantil?**”

Alguns **pressupostos** tomam destaque a partir da pesquisa envolvendo três grandes eixos: a Escola Infantil, o AEE e a Assessoria à Escola Infantil.

A escola é um lugar onde, por excelência, se constituem relações com pares e com figuras de autoridade, favorecendo encontros para conviver e para aprender. Nas primeiras relações na infância, a escola representa um lugar terceiro que acena a possibilidade de enlaces sociais e assim, a criança se reposiciona, ampliando a relação dual com a mãe (ou quem estiver nesta função).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Educação Infantil (EI) são dois campos que se articulam em torno de um mesmo ponto, que é o sujeito-criança. Há uma circularidade entre AEE e escola porque a sustentação do serviço especializado terá efeitos para a criança na escola, assim como o que acontece com a criança na escola colocará questões para serem trabalhadas no AEE. Este serviço intervém quando está em jogo algum impasse que põe obstáculo ao desenvolvimento de uma criança e, se ela frequenta uma escola, o AEE também funciona como apoio à inclusão escolar.

Na relação entre esses dois campos a assessoria da professora do AEE implica auxiliar a escola infantil a refletir sobre o seu trabalho, buscando possibilidades junto às crianças com necessidades educacionais especiais ou não. Também cabe à assessoria reconhecer e valorizar a escola infantil como forma de construção de ações educacionais inclusivas. As formações e as intervenções promovidas pela assessoria tem a função de instrumentalizar o professor/educador para o que é pertinente ao seu trabalho. O AEE é um serviço de apoio à inclusão e de sustentação a nível instrumental. O professor especializado deve pensar e criar instrumentos que efetivamente auxiliem na construção das aprendizagens dos alunos, assim como propor estratégias que favoreçam ao professor/educador da escola infantil uma postura acolhedora e desafiadora de aprendizagens.

Esta pesquisa dá evidências de que a escola produz inscrição social a partir das relações entre sujeitos (crianças e adultos) e reafirma-conclui que **para a inclusão escolar se efetivar é imprescindível um processo de formação contínua do professor/educador e que a interdisciplina seja tomada como eixo condutor na rede de trabalho com o aluno.**

Proponho, agora, um intervalo para virar a página... E deixo algumas palavras como um algo mais a dizer quando “fica um resto que inquieta”.

[...] Olhar para essa menina como um sujeito que é possível e é capaz. Esse pressuposto tem que estar sempre, porque é um pressuposto da saúde, da vida, e que é fundamental. Precisamos acreditar que ali existe uma criança que pode fazer coisas, pode produzir e que mostra isso pra gente. Não dá pra abandonar essa crença. (Janaína, professora da Laura em PI).

## REFERÊNCIAS

- ANAUATE, Carla & AMIRALIAN, Maria Lúcia T.M. A importância da intervenção precoce com pais de bebês que nascem com alguma deficiência. In: **Educar**, Curitiba, nº 30, p.197-210, 2007. Editora UFPR.
- BAPTISTA, Cláudio R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago. 2011.
- BARBOSA, Maria Carmem S. & HORN, Maria da Graça S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BATESON, Gregory. **Metadiálogo**. Lisboa, Ed: Gradiva Publicações, Coleção: Trajectos, 1989.
- BENINCASA, Melina C. **Educação Especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- BERNARDINO, Leda M.F. A contribuição da Psicanálise para a atuação no campo da Educação Especial. In: **Estilos da Clínica**, Vol XII, nº 22, p.48-67, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 11/2010**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. In: **Inclusão: Revista de Educação Especial**. Brasília, v.4, n.1, p.7-17, jan./jun.2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**: introdução. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2006.
- COLASANTI, Marina. À procura de um reflexo. In: **Os doze reis e a moça no labirinto do vento**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982. p. 56-63.
- CORIAT, Elsa. **Psicanálise e Clínica de Bebês**: A Psicanálise na Clínica de Bebês e Crianças Pequenas. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Entrevista**. Revista Direcional Educador - edição 43 de agosto 2008. Entrevista concedida a Luiza Oliva .
- FREITAS, Claudia R. **Corpos que não param**: criança, "TDAH" e escola. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011a.

FREITAS, Cláudia R. **Atendimento Educacional Especializado**: Educação Infantil. Aula ministrada na disciplina 'Atendimento Educacional Especializado'. Curso de Especialização Educação Especial e Processos Inclusivos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. novembro de 2011b.

FREITAS, Cláudia R. **Atendimento Educacional Especializado de zero a seis anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um recorte de trabalho. Texto apresentado no Seminário de Educação Especial / Nova Almeida, 2011c.

FREITAS, Cláudia R. **Educação Precoce e Psicopedagogia Inicial**: atendimento educacional especializado de zero a seis anos na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Trabalho apresentado no Iº Seminário de Políticas Públicas do Rio Grande do Sul. Setembro de 2010a.

FREITAS, Cláudia R. **Jordan dos civilizados: ou o menino selvagem de novo, diante dos fazeres da educação**. Texto apresentado no EndiPE / Belo Horizonte, 2010b.

FREITAS, Cláudia R. Arquipélago de Oásis: As Estratégias do aprender e a possibilidade de desconstrução de rótulos. Uma trilha possível nos caminhos da Inclusão. In: **Tecendo Ideias na cidade** que aprende. Porto Alegre/RS. Secretaria Municipal de Educação/SMED, 2006. Vol II. p.31-40.

FREITAS, Cláudia R. de; ROSA, Dorisnei J. da; MILANESI, Rejane & STONA, Vera. De bebê à criança pequena: Uma trilha possível nos caminhos da Inclusão. In: **Tecendo Ideias na cidade que aprende**. Porto Alegre/RS. Secretaria Municipal de Educação/SMED, 2006. Vol II. p.41-54.

FREUD, Sigmund. (1914). Introdução ao Narcisismo. In: Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud. 1ed. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol. XIV. p.83-119.

GRANON-LAFONT, Jeanne. **A Topologia de Jacques Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

GUARALDO, Ana Cristina D.G. Tchau, mãe! Do seio familiar ao laço social. In: **Boletim da Saúde**. Escola de Saúde Pública/RS, Volume 23, nº 2, p.67-72, Jul-dez/2009.

JERUSALINSKY, Alfredo & CORIAT, Lydia (1978). Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 4, 1996, p.6-12.

JERUSALINSKY, Alfredo. Quantos terapeutas para cada criança? In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 5, 1998, p. 30-47.

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem**: a Psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. Salvador: Ágalma, 2002.

KUPFER, M<sup>a</sup> Cristina M. Duas Notas sobre a Inclusão Escolar. In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 6, 2001, p. 71-81.

MANTOAN, Maria Teresa E. Caminhos Pedagógicos da Inclusão. In: **Educação OnLine**. Dez/2002. Disponível em [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br) - Resgatado em 06.01.2011

MARIOTTO, Rosa Maria M. **Cuidar, Educar e Prevenir**: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Escuta, 2009.

MEIRA, Ana Marta G. Contribuições da Psicanálise para a Educação Inclusiva. In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 6, 2001, p. 41-51.

MEIRA, Ana Marta G. A Psicanálise, a Escola e a Família Hoje. In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 5, 1998, p. 79-85.

MILMANN, Elaine. Flicts e a inclusão educacional. In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 5, 1998, p. 95-100.

MOLINA, Sílvia. A pequena criança da Psicopedagogia Inicial. In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 5, 1998, p. 15-20.

MOLINA, Sílvia. O bebê da Estimulação Precoce. In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 5, 1998, p. 11-14.

MOURA, Francisco. Um olhar clínico na sala de aula: uma nova metodologia pedagógica? In: **Estilos da Clínica**, Vol. X, nº 18, 2005, p.36-53.

PIEROTTI, Mariana M.S. et all. O manhês: costurando laços. In: **Estilos da Clínica**, 15(2), 2010, p.420-433.

RICHTER, Sandra Regina S. & BARBOSA, Maria Carmem S. **Os bebês interrogam o currículo**: as múltiplas linguagens na creche. In: *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

TEZZARI, Mauren L. **"A SIR chegou..."** Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

VASQUES, Carla K. A história de um olhar: a escola, a clínica e a função constitutiva da educação. In: VASQUES, Carla K., SCHILICKMANN, Maria S. & CAMPOS, Rosania (org). **Educação e Infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: UNIJUI, 2009.

ZORTÉA, Ana Maira. Estar na escola – diferentes significados. In: MORAES, Salete C. (org). **Educação Inclusiva**: diferentes significados. 1 ed. Porto Alegre: Evangraf, 2011. p. 13-32.

TASCHEN. **M.C. ESCHER**. Ed. Taschen do Brasil, 1 ed, 2004.

**ANEXO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO  
EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

Aluna: Ana Cristina Del Grande Guaraldo  
Professora Orientadora: Dra. Cláudia Freitas

**TERMO DE CONSENTIMENTO E UTILIZAÇÃO DE DADOS  
COLETADOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
abaixo assinado (a), portador (a) da carteira de identidade n.º \_\_\_\_\_,  
expedida por \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, autorizo que os dados por mim  
fornecidos em entrevistas, reuniões e observações, sejam utilizados para a análise e  
discussão na pesquisa que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Ana Cristina  
Del Grande Guaraldo, intitulada “**Atendimento Educacional Especializado,  
Educação Infantil e Inclusão: o caso Laura**”, com a condição que minha  
privacidade seja protegida pela autora da pesquisa, pela não identificação como  
informante.

Estou ciente que a minha participação na pesquisa é voluntária, sem qualquer  
vantagem financeira, por ser uma pesquisa acadêmica desenvolvida em nível de  
Especialização no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Também estou ciente de que me é assegurado o direito de não participar ou  
de me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto represente qualquer  
tipo de prejuízo profissional ou pessoal.

Quaisquer dúvidas sobre o andamento da pesquisa, a pesquisadora fica à  
disposição para esclarecimentos.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012.

---

Participante da Pesquisa

---

Pesquisadora