

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

Pauline Braga Vargas

**Vivências de professora em contexto de educação inclusiva:
desvendando cenas do cotidiano**

**PORTO ALEGRE
DEZEMBRO 2014**

PAULINE BRAGA VARGAS

Vivências de professora em contexto de educação inclusiva:

desvendando cenas do cotidiano

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Liliane Ferrari Giordani

PORTO ALEGRE
DEZEMBRO DE 2014

Àqueles que amo... *Ronaldo, Carolina e Rafael*

Obrigada por darem sentido a tudo

Agradecimentos

Ao Ronaldo, meu amor bem lindo, por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava. Obrigada!!! Te amo!

A minha filha linda, Carolina... que é pequena, mas que consegue ser enorme quando é preciso. Te admiro muito e te amo mais ainda!!!

Ao meu filho, Rafael... o meu amor por ti é maior que o infinito! Como pode existir alguém tão especial??? Só eu e você sabemos!!!

Ao Bubbalo que me acompanhava enquanto eu tcczava.

A minha orientadora, Liliane Giordani, por ser tão generosa e me fazer acreditar que eu poderia “voar”.

Ao meu pai que queria tanto ver uma filha formada na UFRGS. Pai, eu consegui!

A minha mãe que mesmo de longe sempre esteve perto.

A minha amiga Rafaela por “andar de mãos dadas”¹ comigo nesses anos de graduação.

Ao Eduardo, que me mostrou que os encontros são possíveis quando estamos dispostos e abertos para isso.

Aos pais do Eduardo, sem a permissão de vocês esse trabalho não seria possível.

¹ Peguei emprestada a expressão que utilizo no texto para o Eduardo e seu amigo na escola, que demonstra a relação de amizade entre eles.

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) busca problematizar a minha experiência de professora em contexto de educação inclusiva seguindo a análise dos estudos culturais a partir da filosofia da diferença, baseado nas leituras de SILVA (2009) e HALL (2000). Para coleta e análise dos dados segui a orientação dos estudos da cartografia sendo guiada por COSTA (2014) e atendendo as pistas “Cartografar é habitar um território existencial” de Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2009) e “Cartografar é acompanhar processos” de Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup (2009). Apresento trechos extraídos do meu diário de campo buscando um diálogo entre as situações cotidianas de sala de aula e a minha ação enquanto educadora, baseado num percurso de atuação docente referente ao primeiro semestre de 2014, em escola de educação infantil na relação de trabalho com aluno autista. Foi possível observar que na formação docente devemos estar disponíveis para os encontros e que podemos buscar um novo olhar sobre o que já está dado para que possamos perceber e atender as necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Experiência docente; Inclusão escolar; Cartografia.

SUMÁRIO

1. TRAÇANDO AS LINHAS	8
2. MAPAS LEGAIS: CONTEXTO DO CENÁRIO NACIONAL	14
3. FILOSOFIA DA DIFERENÇA: TENCIONANDO OS PADRÕES INSTITUÍDOS PELA NORMALIDADE	17
4. O CENÁRIO E OS ENCONTROS	20
4.1 A Escola.....	20
4.2 O Encontro.....	22
5. OLHAR QUE ME LEVA	24
5.1 “O Eduardo não fala”	24
5.2 Fora de cena.....	26
5.3 Entrando em cena com o amigo	27
5.4 Estar Só	29
5.5 Quebrando a cabeça	32
5.6 “Quer ir ao banheiro?”	34
5.7 Devagar... ..	35
5.8 Hora de ir embora	37
6. JUNTANDO AS LINHAS	40
REFERENCIAS	43
APÊNDICES	46

*...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com
balanças nem barômetros etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento
que a coisa produza em nós.*

Manoel de Barros

1. TRAÇANDO AS LINHAS

*Escrever é um caso de devir,
Sempre inacabado, sempre em via de fazer-se
E que extravasa qualquer
Matéria visível ou vivida.
É um processo, ou seja, uma passagem de vida que
Atravessa o visível e o vivido.
Deleuze*

Meus caminhos com a inclusão foram sendo traçados logo no primeiro semestre do curso, assim como as linhas que constituem a minha formação. Desde o início da graduação o que mais me mobilizou e despertou interesse foi a educação especial e a inclusão. Tive a oportunidade de me dedicar à área trabalhando com bolsas de monitoria e Iniciação Científica o que aguçou ainda mais a minha curiosidade, vontade aprender e me dedicar às diferenças.

Para este Trabalho de Conclusão de Curso pretendo revisitar minha experiência de professora em contexto de educação inclusiva, apresentando trechos extraídos do meu diário de campo, ao problematizar permanentemente a minha ação enquanto educadora a partir de um sujeito que me desafia a pensar na minha própria prática. Desta forma, busco questionar como se efetiva a formação docente em práticas cotidianas de Inclusão escolar, tendo como objetivo analisar as cenas pedagógicas de uma sala de aula em contexto de educação inclusiva.

Na primeira conversa com a minha orientadora fui surpreendida com a sugestão de desenvolver a pesquisa com noções cartográficas. Conforme a conversa acontecia ficava cada vez mais claro de que esse era o caminho que deveria ser seguido, pois atendia as necessidades da pesquisa que estava sendo desenhada, uma vez que propõe que o pesquisador esteja envolvido na pesquisa, não só como o pesquisador, mas como um sujeito que também está sendo pesquisado.

O método da cartografia foi proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, é voltado para os estudos no campo da subjetividade, tem como objetivo acompanhar os processos e não encontrar soluções ou resultados fechados. Assim como nos traz Costa (2014)

Se formos entender a cartografia enquanto metodologia, precisamos pensar nas perguntas que ela pode nos oferecer. Ao invés de perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo pergunta pelo seu encontro com as coisas durante a pesquisa. No lugar de o que é isto que vejo?(pergunta que remete ao mundo das essências), um como eu estou compondo com isto que vejo? Este segundo tipo de pergunta nos direciona ao processo, entendendo o cartógrafo enquanto criador de realidade, um compositor, aquele que com/põe na medida em que cartografa. (COSTA, 2014, p.70)

Seguindo as linhas que são desenhadas pelo meu olhar, buscando as formas que elas tomam, tentando uni-las de algum jeito, formando laços, desfazendo laços e permitindo que a pesquisa se confunda com a minha própria formação. Procurando localizar a experiência docente para articulá-la com as intenções da pesquisa, pois "ao tentar conhecer o conhecer, acabamos por nos encontrar com nosso próprio ser" (SADE; KASTRUP, 2011, 144). Assim a cartografia mostrou-se como a ferramenta que deve ser utilizada para mostrar o caminho que esse olhar deve seguir e costurar as linhas que vão sendo permanentemente desenhadas.

Baseando-me nos princípios da cartografia revisei os registros das atividades desenvolvidas, observações e considerações minhas destas atividades e arquivos das produções dos alunos do período de estágio não curricular que realizei em uma escola de educação infantil. Esses registros constituíram o meu diário de campo, onde relatei situações, fatos, cenas, falas, desenhos que foram surgindo durante esse período. Com este material me senti mais confiante para ingressar em uma análise dos princípios da cartografia, pois existe "uma prática preciosa para a cartografia que é a escrita e/ou desenho em um diário de campo ou caderno de anotações" (BARROS; KASTRUP, 2009, p.69). Para Barros e Kastrup

a escrita do relato não deve ser um mero registro de informações que se julga importantes. Longe de ser um momento burocrático, sua elaboração requer até mesmo um certo recolhimento, cujo objetivo é possibilitar um retorno à experiência do campo para que possa então falar de dentro da experiência e não de fora, ou seja, sobre a experiência. (BARROS; KASTRUP, 2009, p.70-71)

Fazer uma pesquisa com bases cartográficas requer um desprendimento do pesquisador, exige atenção, tempo e espaço, disponibilidade em olhar e perceber o que esta ao seu redor e assim permitir ser tocado por essa experiência, "o cartógrafo, de certa forma, é um amante dos acasos, ele está disponível aos acasos

que seu campo lhe oferece, aos encontros imprevisíveis que se farão no decorrer do caminho” (COSTA, 2014, p. 70-71). Estar no território, perceber os movimentos dos corpos e os efeitos que são produzidos faz parte da formação do cartógrafo. "A cartografia introduz o pesquisador numa rotina singular em que não se separa teoria e prática, espaços de reflexão e de ação. Conhecer, agir e habitar um território não são mais experiências distantes umas das outras" (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 149).

Na prática cartográfica o pesquisador está dentro da pesquisa, afetando e sendo afetado permanentemente e atento aos processos que compõem a subjetividade. Nesse sentido, Costa (2014), apresenta a cartografia como uma prática de pesquisa suja, pois,

O cartógrafo ao estar implicado no seu próprio procedimento de pesquisa, não consegue (e não deseja) manter-se neutro e distante – eis o sentido de sujeira aplicado à sua prática. Ele se mistura com a pesquisa, e isto faz parte da cartografia. A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível à contaminação e variações produzidas durante o próprio processo da pesquisa. A cartografia exige do pesquisador posturas singulares. Não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento. A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária.

O método cartográfico, não apresenta regras que devem ser seguidas, em vez disso, utiliza pistas como referências que “concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio caminhar no percurso da pesquisa” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009, p. 13). As pistas permitem relatar, discutir e coletivizar a experiência do cartógrafo (KASTRUP, 2009)

Concentrei-me em duas das sete pistas que compõem o livro “Pistas do método da cartografia” organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. A primeira é “Cartografar é habitar um território existencial” de Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2009, p.131-149). Através dessa pista é possível observar que a cartografia propõe uma imersão do cartógrafo no campo de pesquisa, passando a habitar um território e que “não se trata de uma pesquisa

sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor um território existencial, engajando-se nele” (ALVARES e PASSOS, 2009, p.135). Dessa forma, é preciso

considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam (ALVARES e PASSOS, 2009, p.131).

Nesse sentido, a pesquisa apresenta-se aberta aos encontros e mostra que a “implicação do aprendiz-cartógrafo deve posicioná-lo sempre ao lado da experiência” (ALVARES e PASSOS, 2009, p.142) e uma relação de “saber com” e não “saber sobre”. O “saber com” possibilita implicar-se

com o território e aprender com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades. Compreende de modo encarnado que, mais importante que o evento em geral, é a singularidade deste ou daquele evento. Ao invés de controlá-los, os aprendizes-cartógrafos agenciam-se a eles, incluindo-se em sua paisagem, acompanhando os seus ritmos. (ALVARES e PASSOS, 2009, p.143).

Nesse processo, o cartógrafo não ingressa o território conhecendo, de antemão, o que pretende “buscar” e que menos do que execução de normas técnicas, é a disposição por compor com o território que possibilita habitá-lo.

A segunda pista é de Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup “Cartografar é acompanhar processos” (2009, p. 52-75). Nela as autoras trazem que para cartografar um campo é preciso habitar um território que até então, não se habitava. Dessa forma “o pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial” (BARROS e KASTRUP, 2009, p.56).

Estar no campo, intervir e implicar-se com ele, requer o acompanhamento de processos. Muitas vezes “quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há [...] um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações” (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 58).

A processualidade da cartografia está implicada nos modos de pesquisar. As pesquisas tradicionais seguem passos que são organizados separadamente e seguem uma ordem sequencial. Na cartografia eles não se separam “o caminho da

pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar e “a processualidade está em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também [...] na escrita” (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 58-59).

Dessa forma, é recomendada a manutenção de um diário de campo, onde possam ser relatadas, não apenas as informações objetivas, mas também as situações e impressões que são despertadas na relação com o campo, “podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimentos e modos de fazer” (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 70).

Os registros selecionados para a pesquisa compreendem o primeiro semestre de 2014, no período de março a junho, com encontros diários e duração de quatro horas. A partir desses registros fiz um recorte do meu diário de campo de algumas situações, cenas e desenhos que considere importantes no âmbito da discussão proposta por esta pesquisa. Para compor o material de análise selecionei três desenhos, dentre os oito que possuía, por expressarem com mais força o teor desse trabalho. Serão apresentados registros feitos em espaços de sala de aula, pátio, recreação e relatados a partir da minha subjetividade, do meu olhar enquanto docente, para aquilo que mais me destacava.

No capítulo “Traçando linhas”, trago as motivações que me levaram a escolha do tema, os caminhos que foram percorridos e também a importância da cartografia na condução do olhar para a realização desse trabalho.

No capítulo “Mapas legais: contexto do cenário nacional” apresento um breve contexto histórico a cerca da Educação Especial e os caminhos delineados até o momento.

No capítulo “Filosofia da diferença: Tencionando os padrões instituídos pela normalidade” traço os contornos das questões referentes a identidade e diferença e o processo da construção social da diferença.

No capítulo “O cenário e os encontros”, apresento a escola em que a pesquisa aconteceu e os encontros com o meu aluno que, permanentemente me desafiou a pensar a minha prática pedagógica.

No capítulo “Olhar que me leva” trago para o diálogo as cenas que foram mais significativas e que se apresentaram a mim de forma mais marcante, na minha relação de professora com o meu aluno autista.

Por fim, no último capítulo “Juntando as linhas” trago algumas considerações e as reflexões a cerca da minha formação e experiência docente que me foi proporcionado e presenteado pela presença desse aluno tão especial.

2. MAPAS LEGAIS: CONTEXTO DO CENÁRIO NACIONAL

Nos últimos 20 anos, a partir da Declaração de Salamanca², na qual o Brasil foi signatário, as escolas regulares passaram a receber alunos com deficiência que anteriormente não tinham acesso ao ensino nas escolas comuns. O princípio que fundamenta a Declaração de Salamanca é o de que toda criança tem direito à educação como meio de alcançar um nível adequado de desenvolvimento, em que características individuais, habilidades e necessidades, que lhe são particulares, serão respeitadas. Mas, para que isso fosse possível foi preciso um longo processo de tencionamento dos movimentos sociais e implicação de profissionais da área para qualificar a constituição de políticas educacionais inclusivas, pois é através das políticas públicas que se busca garantir os direitos dos cidadãos e reduzir as desigualdades existentes na sociedade.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4.024/61 aponta pela primeira vez os direitos dos “excepcionais” à educação e preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Com a nova LDB, em 1996, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, há a indicação de que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurando a terminalidade específica para aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar.

A LDB de 96 retrata o texto da Constituição Federal de 1988, que em um dos objetivos busca “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, IV) e a garantia do atendimento educacional especializado.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 estabelece em seus objetivos e metas a educação de estudantes com deficiências em classes comuns. O plano nacional segue dois marcos internacionais para a educação inclusiva que são a Declaração de Salamanca (1994) que diz

² A Declaração de Salamanca foi criada a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Salamanca (Espanha), em junho de 1994, tendo como objetivo as discussões sobre a atenção educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais.

que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

e a Convenção da Guatemala (1999) na qual

afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2008, p.09)

Em 1989, a aprovação da Lei nº 7.853 determinou a obrigatoriedade de matrículas de alunos com deficiências em estabelecimentos públicos ou particulares oficiais. A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de janeiro de 2008, apresenta uma nova visão do processo escolar de pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento e

tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008,p.14)

O texto orientador da Política de Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva vincula a sua efetivação à mudança estrutural e cultural da escola. A escola deveria ser o local da Diferença, em que o aluno seja estimulado a se manifestar das mais diferentes maneiras, segundo suas ideias, experiências, sentimentos e conforme a situação que se apresenta possa interagir com outros colegas e compartilhar sua vivência de mundo. Dessa forma o aluno passará a ser centro do processo e o professor que vai mediar, que vai guiar esse aluno.

Para isso, o professor precisa buscar sua formação e essa formação se dará na ação. A formação não se efetiva apenas na teoria, mas também no trabalho diário com a diferença, e é com as crianças em sala de aula, que esse professor, vai poder entender como as diferenças se manifestam e terá que desenvolver estratégias e buscar ajuda para conseguir trabalhar as situações cotidianas e desafiadoras de uma sala de aula.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE) entrou em vigor em junho de 2014 e estabelece diretrizes, metas, estratégias educacionais para os próximos 10 anos da educação brasileira. A partir do momento em que o PNE passou a valer, todos os planos estaduais e municipais devem ser criados ou adaptados conforme as diretrizes e metas estabelecidas por ele.

As 20 metas traçadas no PNE, abrangem desde a educação infantil até o ensino superior, dando atenção às melhorias da taxa de escolaridade, formação e plano de carreira dos professores, financiamento da educação e a educação especial. A meta 4 fala especificamente da Educação Especial, e trata da redução das desigualdades e à valorização da diversidade, diz que

Toda a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Neste sentido, há uma potencialidade de marcos legais promovendo a criação e recriação de espaços educacionais inclusivos, formações docentes e reconhecimento da diferença. É preciso que os sistemas educacionais incorporem outras práticas e que as barreiras atitudinais sejam as primeiras a serem derrubadas.

3. FILOSOFIA DA DIFERENÇA: TENCIONANDO OS PADRÕES INSTITUÍDOS PELA NORMALIDADE

A garantia da matrícula na escola comum para todos os alunos é um direito constitucional, mas ele por si só não basta, é preciso pensar com seriedade em uma efetiva inclusão. Para que isso possa acontecer é necessária uma transformação na sociedade, com a quebra das barreiras atitudinais, adequações arquitetônicas e também investimento na formação de professores. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) pensar em educação inclusiva implica em “uma mudança estrutural e cultural da escola” possibilitando assim um ensino significativo para todos os alunos.

Apesar de hoje, a educação especial, estar vivendo um momento de grandes avanços quanto às políticas públicas pensadas para que se efetive uma educação de qualidade, ainda temos um longo caminho para percorrer e as necessidades sejam atendidas e uma educação significativa possa estar disponível para todos os alunos. Atualmente o grande desafio que encontramos é fazer cumprir a legislação em vigor, garantindo aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ingresso, permanência e aprendizagem na escola.

Atualmente, nas escolas, as discussões acerca da construção da identidade e da diferença tem como foco principal os processos de interação e de respeito as diferenças, buscando o fortalecimento do dialogo, o consenso entre grupos e o reconhecimento da diversidade. Entretanto, as questões relativas a diferença e identidade são produtos da cultura e da sociedade, e por isso devem ser discutidas e problematizadas e não podem ser restringidas ao respeito e a uma simples “aceitação” do outro.

Os sujeitos são constituídos não de uma, mas por diversas identidades, como raça, gênero, nacionalidade, religião. E essas identidades são móveis, transformam-se conforme os sujeitos sofrem a ação do meio e da cultura que estão inseridos, assim como a sociedade. Frequentemente passamos por processos sociais que tentam fixar uma identidade em detrimento de outra, significa querer afirmar que uma possui maior validade sobre a outra. O outro que fica estabelecido nesse meio cultural é aquele tido como a diferença ou o diferente, para Hall (2000) a identidade só pode ser compreendida se relacionada diretamente com a produção da diferença.

A diferença é produzida culturalmente e manifesta-se nos processos de construção da identidade. A identidade se constitui a partir da diferença e do contraste do outro e o sujeito é uma produção social e cultural.

O processo de criação da identidade e da diferença depende do modo como as sociedades produzem e classificam suas preferências seus modos de afirmação e de marcação de determinada identidade, como afirma Silva (2009):

Dividir o mundo social entre “nós” e “eles” significa classificar: O processo de classificação é central na vida social. Eles pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2009, p.82)

O que difere uma identidade da outra, normalmente, aparecem marcadas por oposições binárias. Podemos encontrar vários exemplos dessas oposições no sistema de classificação social, como ser homem ou mulher, o bem e o mal, o rico e o pobre. E em todos os casos pode-se perceber a valorização de um em razão de outro, uma relação de poder que mostra o que é válido e o que não é, ou o que serve e o que não serve, conforme Silva (2009):

“Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado. As relações de diferença e identidade ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. (SILVA, 2009, p. 83)

As relações de poder que produzem as diferenças nas escolas tentam homogeneizar a educação para que todos aprendam da mesma forma e também sejam avaliados igualmente, não permitindo que cada aluno possua a sua individualidade e subjetividade. Os alunos incluídos tem feito com que as escolas repensem suas formas de ensinar e de agir frente às diferenças. A inclusão faz com que a escola reveja as formas como os alunos estão aprendendo, pois não se limita

apenas aqueles com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizado, mas abrange todos os demais no processo de ensino aprendizagem.

4. O CENÁRIO E OS ENCONTROS

4.1 A Escola

Este trabalho foi realizado em uma escola montessoriana de educação infantil, da rede particular do município de Porto Alegre, que há 36 anos atende crianças de 0 a 6 anos de idade. Atualmente, a escola possui 14 turmas, com um total de 230 crianças. Todas as salas de aula e demais espaços da escola são pensados para atender as necessidades das crianças. O mobiliário é adequado ao tamanho das crianças para que possam explorar melhor os ambientes, dando-lhes oportunidades de escolher com maior liberdade o trabalho que desejam realizar, desenvolvendo assim maior autonomia.

Nos documentos legais da escola não há referência às questões da inclusão, o Projeto Político Pedagógico (PPP) está em processo de reformulação, no entanto a escola tem como uma prática pedagógica acolher as diferenças, que é favorecida pela Metodologia Montessoriana que foi construída a partir do estudo da criança com deficiência e passou a buscar uma ampliação da sua proposta pedagógica para atender também crianças tidas como “normais”. Montessori acreditava que toda criança poderia aprender:

[...] conforme a referida autora, partindo do trabalho desenvolvido com crianças deficientes, Montessori elaborou o pressuposto de que existe entre as crianças consideradas normais e aquelas com deficiência, uma semelhança de comportamentos e respostas. A diferença centra-se nos momentos e ritmos diferentes, sendo que ambas têm, de acordo com as premissas dessa estudiosa, a possibilidade de aprender e de se desenvolver. (TEZZARI, 2009, p.129)

A metodologia apresenta muitos fatores que podem ser considerados atuais e facilitadores no processo inclusivo. Apresenta uma filosofia de respeito às diferenças de cada criança, a aprendizagem é vista como um processo, e a avaliação é feita diariamente através das observações do professor. O planejamento é feito conforme as limitações dos alunos e visa o seu pleno desenvolvimento. O professor, nesse método, não aparece como uma figura central, mas sim como um mediador e “atua tanto como auxiliar da aprendizagem quanto como facilitador da cooperação” (GOMES, 2006, p.28).

A avaliação é processual, continua e faz parte de todos os momentos da sala de aula. O professor deve registrar em seu diário o que a criança está aprendendo, as atividades que mais lhes despertam interesse, aquelas que menos trabalham e as que encontra maior dificuldade. Através desses registros o professor poderá acompanhar o progresso de cada um, assim como saberá quais as necessidades específicas que devem ser abordadas com seus educandos e elaborar um planejamento pensado para atender essas especificidades. Para Montessori, “os conhecimentos que se aplicam em sala de aula devem fundamentar-se na observação e na experimentação, especialmente no estudo individual de cada educando, tendo como foco a criança em sua livre manifestação” (ANTUNES, 2005, p.30).

Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, no método montessoriano, realizam os seus trabalhos juntamente com os demais alunos, uma vez que a metodologia leva em conta que cada criança é única e possui a sua própria maneira de aprender. Dessa forma as questões de diferenças individuais, formas de aprendizagens e ritmos de cada um já estão contemplados pelo método.

Os materiais confeccionados por Maria Montessori são concretos, o que possibilita a manipulação das peças e desenvolvendo a educação dos sentidos, a educadora “defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor” (FERRARI, 2008, p.32). Esses materiais são manipulados e explorados pelas crianças, normalmente, em “tapetes” que servem para delimitar o espaço de trabalho e permitem que elas utilizem esse local com liberdade e autonomia. A utilização do material montessoriano:

Por um lado, favorece o desenvolvimento interno da criança: especificamente, a preparação que deve preceder a estruturação de cada função do ego. Por outro lado, ele ajuda a criança a adquirir novas perspectivas na sua exploração do mundo objetivo. A criança toma consciência de certas qualidades dos objetos, suas interrelações, a existência dos princípios diferenciação entre as categorias, sequencias organizacionais, e técnicas especiais para o manuseio dos objetos. Ele desafia a inteligência da criança, a qual mostra-se primeiro intrigada, e depois, completamente absorvida. A cada descoberta, acende-se na criança uma centelha de “insight” que a leva a repetir interminavelmente o exercício que o havia provocado, e mesmo depois de dominar completamente este conhecimento, ela

continua a aplicá-lo no manuseio de todo o tipo de objetos. O material não transmite à criança conhecimentos prontos. Em lugar disso, ele torna possível que elas reorganizem seu conhecimento de acordo com novos princípios, o que aumenta sua capacidade de aprender. Pelo fato do material servir a esse propósito, Montessori referia-se a ele como “abstrações materializadas”. (MONTESSORI JR, p.39-40)

Para que haja a inclusão, é necessário que se pense em atender à diversidade da sala de aula, elaboração de um planejamento que contemple essas diferenças, o respeito aos tempos e limites de cada um dos alunos. Dessa forma o método montessoriano pode favorecer muitas crianças terem suas necessidades atendidas.

Apesar de hoje, a educação especial, estar vivendo um momento privilegiado quanto às políticas públicas pensadas para que se efetive uma educação de qualidade, ainda temos um longo caminho para percorrer e as necessidades sejam atendidas e uma educação significativa possa estar disponível para todos os alunos. Atualmente o grande desafio que encontramos é fazer cumprir a legislação em vigor, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais ingresso, permanência e aprendizagem na escola.

4.2 O Encontro...

Estar na escola proporciona o contato com a realidade escolar, com as dificuldades cotidianas da educação e com as carências individuais de cada aluno. É nesse momento que colocamos em prática as reflexões e as correntes teóricas de um lado, e de outro a realidade.

E foi assim, na sala de aula, no meu primeiro dia com aquela turma que aconteceu o meu primeiro encontro com o Eduardo³. Ele chegou na sala acompanhado por sua mãe, antes de sair ela disse: “que este seja um ano de muito carinho”. Em um primeiro momento, vi aquela fala somente como a de uma mãe preocupada com o seu filho, depois percebi que esta não era simplesmente uma

³ Eduardo foi rebatizado para este trabalho pelo meu filho de 7 anos. Ao mostrar uma foto perguntei qual poderia ser o seu nome e imediatamente recebeu o nome de Eduardo, escolhido então o nome fictício para o sujeito presente desta pesquisa. Desta forma, matem-se o sigilo ético sobre os dados de identificação do aluno envolvido na pesquisa.

fala, era o retrato do que esse aluno tinha em casa e que deveria ser espelhado na escola.

Nesse primeiro encontro, e nos demais dias que se sucederam nada fez com que eu percebesse que havia uma questão marcada de aprendizagem, apenas uma certa timidez, que pensei ser fazer parte de sua personalidade. O comportamento dele era como dos demais alunos, fazia as atividades que eram propostas sem aparente dificuldade e sem precisar de frequentes intervenções da professora.

Pouco tempo após o início das aulas, a mãe do Eduardo procurou a professora titular para ver a possibilidade de ela vir a fazer um curso sobre autismo. A partir dessa manifestação da mãe, conversei com a professora que confirmou que ele tinha uma indicação de espectro autista, porém, ainda em processo de avaliação. Comecei a dirigir o meu olhar e prestar mais atenção em algumas cenas e situações que envolviam Eduardo e na minha ação enquanto educadora a partir de um sujeito que me desafia a pensar a minha própria prática.

A partir de então a minha relação com ele e as reflexões a cerca da minha ação enquanto educadora formam mudando. Percebi que muitas das situações que aconteciam com ele iam me interpelando e me levando por caminhos que não sabia bem quais seriam, entretanto, permiti que o meu olhar fosse sendo guiado, dando a oportunidade para que os encontros acontecessem, a experiência fosse me atravessando e que as dobras fossem sendo produzidas (COSTA, 2014).

Esse olhar direcionado para o Eduardo fez com que a minha experiência e convívio com ele fosse recheado de momentos que me marcaram, que me tocaram, e como diz Larrosa (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”

5. OLHAR QUE ME LEVA

Este foi um ano de bons encontros, além do Eduardo tive o encontro com o professor Luciano Bedin da Costa e com o poeta Manoel de Barros. Foi em uma aula da disciplina Psicologia da Educação: A Educação E Suas Instituições, com o professor Luciano Bedin da Costa que fui apresentada a simplicidade e leveza da poesia de Manoel de Barros e é a ele que dedico o jeito de olhar para as cenas que serão apresentadas nesse capítulo. Antes da descrição de cada uma das cenas trago excertos do livro “O livro das Ignorâncias” de Manoel de Barros.

Antes iniciar os relatos das cenas e historias que foram marcantes, no período em que ocorreram os registros, é importante destacar o quanto essa temática é desafiadora. É como “percorrer caminhos nem sempre equipados com mapas nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância.” (BOSA, 2002, p.37)

5.1 “O Eduardo não fala”

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz
de fazer nascimentos -
O verbo tem que pegar delírio.*

As crianças estavam em roda conversando com a professora e sendo questionados sobre o final de semana, o que tinham feito nesses dias... Um a um eles foram falando e contando de seus passeios e brincadeiras. Então, chegou a vez do Eduardo relatar para os colegas o que tinha feito nesses dias. A professora perguntou: “Eduardo o que você fez no final de semana?”. Ele não respondeu! A professora questionou novamente estimulando-o a falar, mas ele não disse nada. Foi quando um colega que aguardava para contar a sua historia, disse: “O Eduardo não fala?”

Dentre a tríade de comprometimentos características do autismo (linguagem, comunicação, social imaginação) (BOSA 2002,p.29 apud WING e GOULD, 1979), a linguagem é uma das áreas que frequentemente apresenta-se mais afetada em crianças autistas o que acarreta uma maior dificuldade de comunicação, mas é “fundamental esclarecer que a linguagem não se restringe à fala, que é apenas uma de suas formas de expressão” BAPTISTA, BOSA, 2002,p.14).

É importante observar que o Eduardo fala! [grifo meu]. Ainda que em muitos momentos essa fala apresente a ecololia, “que é um fenômeno de linguagem [...] que consiste na repetição da fala de outra pessoa, exatamente como ela é ouvida pela criança. Muitas vezes, essa repetição se dá com a mesma entonação, com a mesma inflexão que foi proferida” (RIBEIRO, 2005,p.25-26). Esse fenômeno é observado, principalmente, nos momentos de brincadeira livre com os amigos, onde eles conversam e emprestam sua voz aos personagens que estão na brincadeira. Nessas situações é possível ouvir o Eduardo imitando a fala de outras crianças, mas também ouvir a sua própria fala sendo impressa na brincadeira.

Falar não consiste apenas em passar informação. A fala é carregada de elementos subjetivos Para falar é necessário que a criança entenda o que está sendo questionado e qual a finalidade dessa fala, muitas vezes para as crianças com autismo o sentido dessa comunicação não é clara e isso pode reter a criança impedindo que ela fale.

De acordo com Bosa (2002), muitas vezes a ausência de respostas das crianças com autismo, deve-se à falta de compreensão do que está sendo exigido dela, o que não significa que uma atitude de isolamento e recusa seja proposital. Dessa forma, julgar que a criança é alheia ao seu meio exterior restringe a motivação para investir no seu potencial de interação.

A oportunidade de interação com pares é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças. (CAMARGO, 2007, p.69)

Dessa forma, não é possível julgar que a criança com autismo seja ausente do mundo e das situações que acontecem ao seu redor, tal julgamento pode

restringir à motivação para se investir na sua capacidade de interação e nos meios de intervenção.

5.2 Fora de cena

*O mundo meu é pequeno, Senhor.
 Tem um rio e um pouco de árvores.
 Nossa casa foi feita de costas para o rio.
 Formigas recortam roseiras da avó.
 Nos fundos do quintal há um menino e suas latas
 maravilhosas .
 Seu olho exagera o azul.
 Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas
 com aves.
 Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os besouros pensam que estão no incêndio.
 Quando o rio está começando um peixe,
 Ele me coisa
 Ele me rã
 Ele me árvore .
 De tarde um velho tocará sua flauta para inverter
 os ocasos.*

O momento preferido das crianças na escola, certamente, é a hora do pátio e a principal brincadeira dos meninos é o futebol. Nesse dia observo o jogo, os meninos e o Eduardo. Eles jogam, o Eduardo também entra em campo, mas na maior parte do tempo opta por sair e brincar sozinho. E ali ele fica... acompanhando o jogo, jogando com os olhos e com a cabeça. Posso ouvi-lo narrando e comemorando.

Apesar de, naquele momento, não estar interagindo diretamente com os meninos que jogavam futebol não é possível dizer que ele não estava brincando junto com eles, “mesmo quando uma criança parece atuar sozinha, sempre está consciente da presença dos outros, sejam estes adultos ou crianças” (ZÓRTEA, 2011, p. 150).

Julgar que a criança realmente fica alheia restringe a motivação para aproximar-se dela e investir no seu potencial para “registrar” o que ocorre ao seu redor. Eis por que é tão importante que a criança conviva com outras com desenvolvimento típico, ainda que se esquite delas. (BOSA, 2002, p. 36)

Ele brincava próximo aos colegas, mas era como se estivesse jogando junto, no mesmo time e integrado com tudo que acontecia dentro da quadra. Estar ali, do

lado de fora, observando não significa que ele estivesse alheio ao que acontecia, pois as linhas que delimitam o jogo não eram visíveis naquele momento e apesar de estar fora, ele jogava dentro.

Nas brincadeiras, as operações e as ações da criança são sempre sociais e reais, e nelas a criança assimila a realidade humana, levando em conta a cultura do seu grupo. O brinquedo preenche uma necessidade, onde a imaginação e a atividade criadora são constituidoras de regras de convívio com a realidade. As atividades infantis não se esgotam na mera reprodução daquilo que as crianças experimentam na vida diária, isso porque as crianças quando brincam reelaboram situações passadas criativamente, combinando-as e construindo novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas necessidades.

No brinquedo a criança reconstrói sua história, distribui papéis sociais e desenvolve regras de comportamento que lhe são significativas. Esta significação de fatos reais se efetua conforme o processo de mediação na relação meio - sujeito - meio. A criança lida com a sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior.

5.3 Entrando em cena com o amigo

*As coisas não querem mais ser vistas por
pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul -
Que nem uma criança que você olha de ave.*

Em um momento de trabalho com desenho, pedi que o Eduardo desenhasse o que ele mais gostava na escola. Ele ficou me olhando sem desenhar. Então tentei explicar um pouco mais o que desejava que ele fizesse. Falei em diversas situações, brincadeiras e ele continuava com o lápis na mão. Foi quando falei de um amigo, que percebi o brilho nos olhos, então sugeri que desenhasse esse amigo. O desenho foi muito significativo, eles estão de mãos dadas! É assim que sinto que deve ser a inclusão, as mãos dadas, o apoio, o afeto se mostram fundamentais nesse processo.



Nesse dia foi proposto um desenho livre, porém, Eduardo ficou na frente do papel e não conseguia desenhar. Algumas intervenções foram feitas, como por exemplo, a sugestão de que desenhasse um local da escola que mais gostava, a professora ou então o “melhor amigo” dele na escola, mas sempre com o intuito de motivá-lo a desenhar e não como uma imposição. Através dessas intervenções ele chegou a figura representando ele e o amigo de mãos dadas. Essa representação foi bastante significativa, principalmente pela manifestação de aceitação que aconteceu quando foi proposto esse desenho e também pela representação deles de mãos dadas.

Logo nos primeiros dias de aula foi possível perceber o vínculo e a amizade entre Eduardo e o amigo. Em muitos momentos é possível perceber que eles “andam de mãos dadas”, seja em momentos de sala de aula ou de pátio, eles estão juntos compartilhando as atividades e brincadeiras, “ter um amigo com quem se desenvolve ações comuns pode ser visto como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo.” (ZORTÉA, 2011 apud FERREIRA, 2004, p.142)

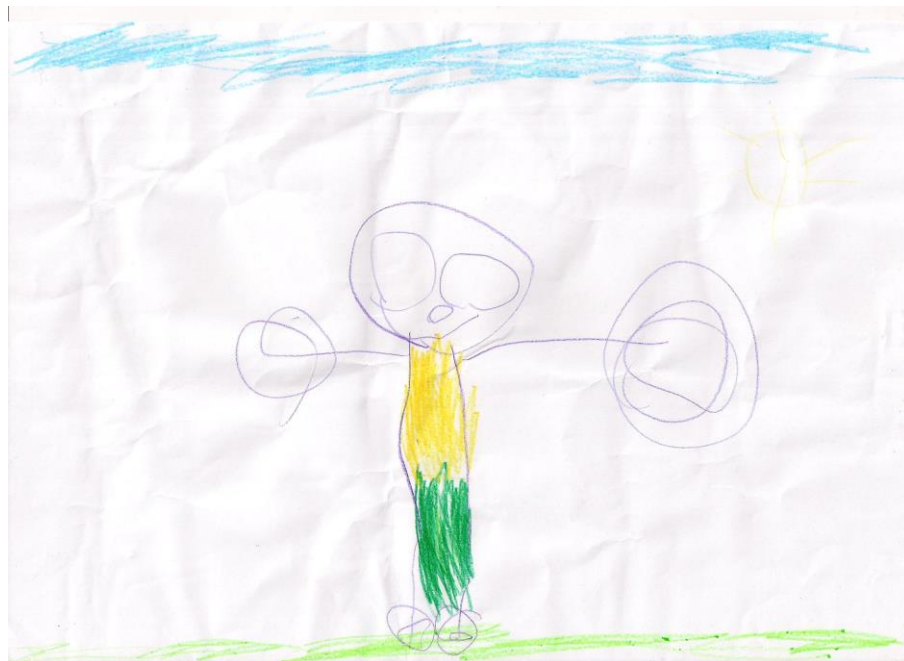
A escola apresenta-se como o local ideal para as crianças fortalecerem vínculos e fazerem amigos, pois é lá que se encontram todos dias, partilham brincadeiras e experiências e conforme afirma Derrida (2003) qualquer um pode tornar-se menos estrangeiro se partilhar comigo uma cultura.

Fica evidente que a inclusão é necessária e que os sujeitos envolvidos apresentam melhores condições de desenvolvimento no momento em que tem a possibilidade de convívio com outras crianças, quando recebem o suporte necessário para o seu desenvolvimento e, acima de tudo isso, interagindo com as demais crianças de forma natural, afinal o “tempo de nossas vidas está constituído por nossa experiência. Porque a experiência é sempre nossa experiência” (LAROSSA, 1996, p. 468) assim, são essas vivências que constituem personalidade de cada uma dessas crianças.

5.4 Estar Só

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta
que o rio faz por trás de sua casa se chama
enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

Diariamente as mesas da sala de aula são organizadas de modo a ficarem preparados espaços onde as crianças encontram atividades dirigidas e livres. Quando Eduardo senta na mesa para fazer um desenho, observo que esses desenhos sempre são a representação de figuras humanas e na maioria das vezes figura de um menino sozinho no meio do papel (isso quando não existe nenhuma mediação ou intervenção).



Estes desenhos foram feitos em momentos distintos e, diferente do anterior, não teve nenhuma intervenção de minha parte ou até mesmo participação de outro colega. Ele sentou na mesa que estava preparada para o desenho livre e fez a sua produção. Apesar de representar-se sozinho, Eduardo busca permanentemente a companhia dos colegas, seja nos momentos de pátio ou de sala de aula ele nunca está sozinho.

A dificuldade de relacionamento interpessoal é um dos marcadores significativos do autismo, que se mostra permanente desde o início da vida e que pode evidenciar-se através de comportamentos não-verbais, de dificuldades de manter o contato visual, expressão facial, posturas e linguagens corporais, e de estabelecer relacionamento com seus pares (DSM-IV-TR., 2002).

Conforme Camargo e Bosa (2009, p. 67)

o desenvolvimento social de algumas crianças já se encontra em risco desde os primeiros anos de vida, sendo o autismo o protótipo desses casos. Nesse sentido, a escola possui papel fundamental nos esforços para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, ao possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos.

É na escola que as crianças estabelecem trocas de experiências, solucionam conflitos e desenvolvem as habilidades de relacionamento com seus pares, dessa forma o convívio e

a interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e de compartilhamentos de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos (CAMARGO; BOSA, 2009, p 66)

Dessa forma a escola apresenta-se como o local que irá propiciar que essas trocas tão necessárias aconteçam, buscar que se estabeleçam vínculos e

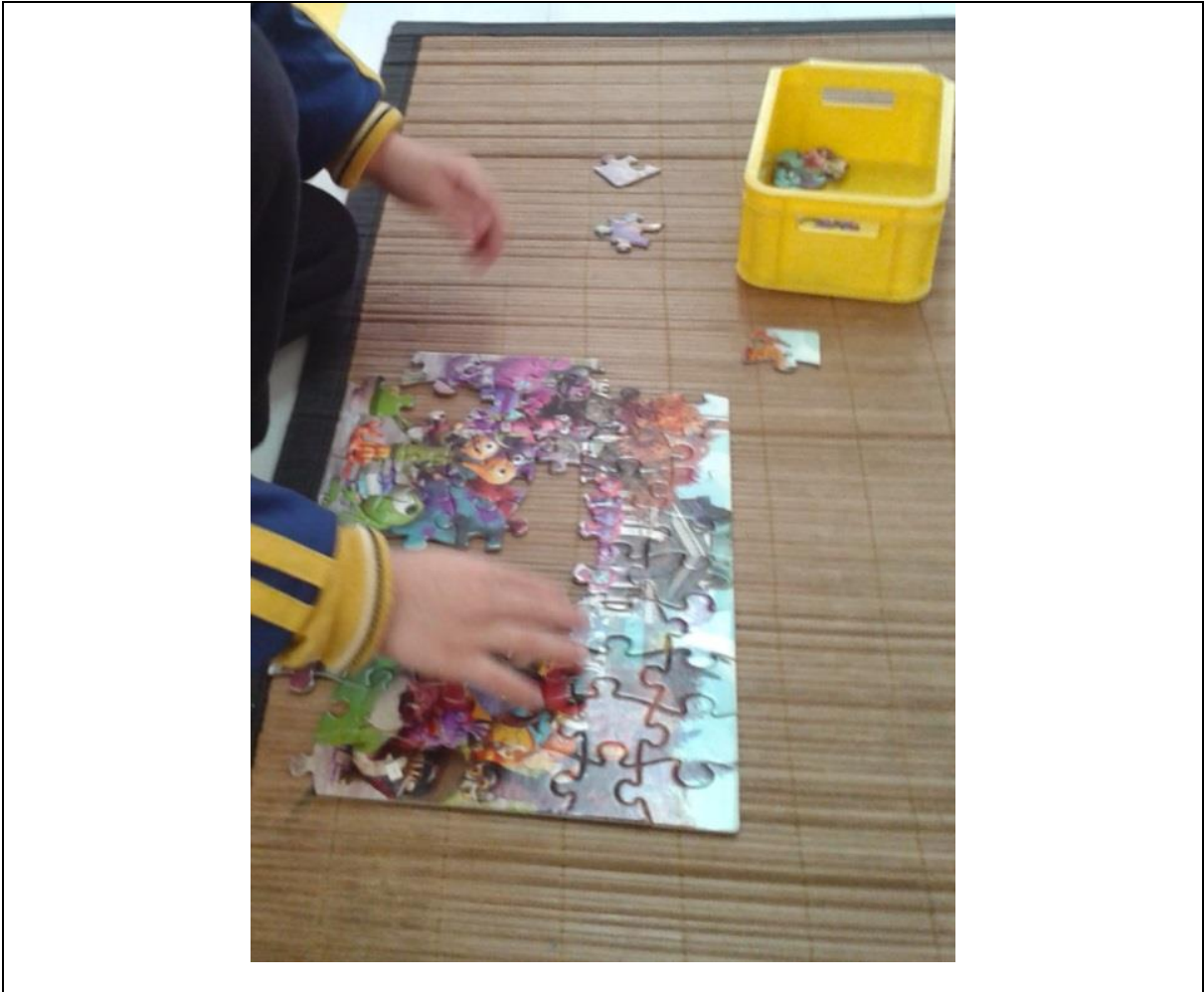
proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Além disso subjacente ao conceito de competência social está a noção de que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. Entretanto, esse processo requer respeito às singularidades de cada criança. Diante

dessas considerações, fica evidente que crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com autismo, ainda que a compreensão social dessas últimas seja mais difícil. A oportunidade de interação com os pares é a base para o seu desenvolvimento, como para qualquer outra criança. Desse modo, acredita-se que a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009, p 69-69).

5.5 Quebrando a cabeça

*Passa um galho de pau movido a borboletas:
Com elas celebro meu órgão de ver.
Inclino a fala para uma oração .
Tem um cheiro de malva esta manhã.
Hão de nascer tomilhos em meus sinos.
(Existe um tom de mim no anteceder?)
Não tenho mecanismos para santo .
Palavra que eu uso me inclui nela.
Este horizonte usa um tom de paz.
Aqui a aranha não denigre o orvalho.*

Há alguns dias observo o Eduardo pegar um quebra-cabeça e tentar montar. Ele busca as peças pelas cores, tenta os encaixes, mas o seu grande aliado é a concentração. Hoje pude perceber a satisfação dele por ter conseguido concluir. Confesso que também fiquei muito feliz! Inicialmente a minha vontade era de ajudar, interceder, mas ao contrário disso optei por acompanhar esse processo e permitir que ele se desafiasse. Acredito que essa tenha sido a melhor escolha.



Eduardo escolheu montar o quebra cabeças como um desafio assumido, segui observando as estratégias que utilizava para concluir a atividade, inicialmente ele não conseguia finalizá-la pois as peças eram em grande quantidade e não possuía a imagem do deveria ser montado. Assim como nos traz Philippe Meirieu (2005), “toda a aprendizagem depende de assumir um risco, de fazer uma aposta em um futuro sempre incerto” (p 90).

Demonstrou bastante habilidade e capacidade de concentração enquanto manipulava as peças buscando seus encaixes usando como estratégias as cores, as formas e as figuras que iam sendo formadas. E assim ele manipulou esse quebra-cabeça por alguns dias até conseguir completar a montagem. Depois de ter alcançado o seu objetivo, passou a repeti-lo com uma certa frequência e esse quebra-cabeça tornou-se um objeto capaz de preencher boa parte de suas brincadeiras diárias pois conferia a ele “uma sensação gratificante de onipotência e controle. (BOSA, 2002, p. 24).

Essa atividade serviu para demonstrar que ele, inicialmente, não apresenta dificuldade nas habilidades visuomotoras (capacidade de controlar o movimento da mão guiado pela visão), podendo estar acima do esperado para o desenvolvimento da sua idade, assim como apresentada Bosa (2002)

Um exemplo é o desenvolvimento superior de algumas crianças com autismo em tarefas de encaixe de figuras geométricas, em relação a crianças com desenvolvimento “normal”, da mesma idade, ou na montagem de quebra cabeças, que pode ser executado pelo “avesso” (desprezando a figura e guiando-se apenas pela forma das peças). (p.32)

Em muitos momentos poderia ter negado a ele algum tipo de atividade por achar que naquele momento ele não conseguiria realiza-la e oferecer um outro material que certamente não teria tanta dificuldade, entretanto, acredito que o não podemos negar que as crianças experimentem o novo e assim, busquem o seu conhecimento. Acredito que

tomar a criança “como ela é”; significa, simplesmente, recusar-se a abandoná-la. Mas não significa, de modo nenhum, “deixar a criança onde está”, não significa absolutamente “colocar-se no seu nível” abstendo-se de ajuda-la a avançar. “Colocar-se ao seu alcance” significa, ao contrário, apoiar-se naquilo que ela já sabe fazer para engrenar novas competências e novas capacidades a partir do que está dado (MEIRIEU, 2005, p.97).

A decisão de apenas observar as escolhas dele e os caminhos por onde estava sendo levado, permitiu que ele se submetesse ao erro e também pudesse corrigir, buscando outros meios e confirmando que “aprender é fazer alguma coisa que não se sabe fazendo.” (MEIRIEU, 2005, p.90).

5.6 “Quer ir ao banheiro?”

*Espremida de garças vai a tarde.
O dia está celeste de garrinhas.
A cor de uma esperança me garrincha.
Engastado em meu verbo está seu ninho.
O ninho está febril de epifanias.
(Com a minha fala desnatura os pássaros?).
Um tordo atrasa o amanhecer em mim.
Quero haver a umidez de uma fala de rã.
Quero enxergar as coisas sem feitio.
Minha voz inaugura os sussurros.*

Hoje percebi, novamente, o Eduardo inquieto, balançando o corpo e apertando a calça. Perguntei se ele gostaria de ir ao banheiro. Ele me olha, e prontamente, com os olhos e a cabeça, responde que sim.

Eduardo se utiliza de muitas formas de “falar” para transmitir o que deseja, ele fala com os olhos, com a cabeça, com o corpo e também com a voz, buscando assim a “possibilidade de comunicação por meio de um código que permita a expressão de necessidades e vontades (ir ao banheiro, sair para o parque, solicitar comida, etc.)” (BAPTISTA, 2002, p.137). Mas é no momento de ir ao banheiro que ele faz uso de quase todas as linguagens para expressar essa necessidade e é em uma situação como essa que “um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta permitem-nos descobrir o grande esforço que as crianças parecem desprender para lançar mão de ferramentas que as ajudem a ser compreendidas” (BOSA, 2002, p.34-35).

São raras as situações em que ele consegue sustentar o olhar, seja com criança ou adulto, mas nesses momentos em que ele precisa que suas necessidades sejam atendidas que é possível perceber o seu olhar, ainda que breve, pois logo ele escapa e tal situação se reforça nos estudos de Bosa (2002) que diz que as

observações minuciosas de crianças autistas [...] mostram que os olhares são mais frequentes do que se imagina. O que ocorre é que são breves e, por isso, muitas vezes imperceptíveis. Na verdade, a frequência do olhar muda com o contexto, e esse é mais comum e tende a ser mais longo naquelas situações em que a criança necessita da assistência do adulto. Nesse caso as teorias sociocognitivas ajudam a compreender a pouca frequência do olhar: não olham porque não sabem a função comunicativa do olhar para compartilhar experiências com as pessoas. (p.34-35).

5.7 Devagar...

*Este ermo não tem nem cachorro de noite.
É tudo tão repleto de nadeiras.
Só escuto as paisagens há mil anos.
Chegam aromas de amanhã em mim.*

*Só penso coisas com efeitos de antes.
 Nas minhas memórias enterradas
 Vão achar muitas conchas ressoando. . .
 Seria o areal de um mar extinto
 Este lugar onde se encostam cágados?
 Deste lado de mim parou o limo
 E de outro lado uma andorinha benta.
 Eu sou beato nesse passarinho.*

Eduardo estava indo embora e eu o acompanhava. Tinha chovido! O piso da escola estava molhado. Quando passamos pelo local, solicitei que ele tivesse cuidado e caminhasse “devagarinho”. Imediatamente ele passou a caminhar bem devagar, mais que o necessário, quase parou! Fiquei pensando se havia me expressado de forma equivocada, ou se ele estaria fazendo uma brincadeira comigo.

Uma situação corriqueira e aparentemente simples, mas que mostra a infinidade de fatos que podem ser observados no cotidiano escolar e do quanto, muitas vezes, determinados acontecimentos podem estar carregados de significados e passarem despercebidos.

É possível perceber a necessidade de que uma instrução seja dada de forma clara, direta e simples para as tarefas, pois as palavras adquirem uma conotação, não podendo ser flexibilizadas para adquirirem outro significado diferente daquele que já foi instituído e assim “podemos deduzir que não há deslizamento significativo, mas uma “cola” entre significativo e significado, uma espécie de congelamento, que não permite a produção de novos sentidos” (RIBEIRO, 2005, p. 34).

No livro, O estranho caso do cachorro morto, Christopher, um jovem que possui um tipo de autismo, é o personagem principal do romance de Mark Haddon. O livro, entre outras coisas, traz relatos que mostram o quanto algumas situações podem ser difíceis de serem compreendidas

Acho as pessoas complicadas. Por duas razões principais. A primeira razão principal é que as pessoas conversam um bocado sem usar qualquer palavra. Siobhan (professora de Christopher) diz que quando alguém levanta uma sobrancelha, pode significar muitas coisas diferentes. Pode significar "Quero fazer sexo com você" e também "Acho muito estúpido o que você acabou de dizer". [...] A segunda razão principal é que as pessoas sempre conversam usando metáforas. (Haddon, 2006, p.27)
 [...]nem sempre faço o que me mandam fazer. E isso é porque quando as pessoas dizem a você o que é para fazer, geralmente é confuso e

não faz sentido. Por exemplo, as pessoas vivem dizendo: "Fique quieto", mas elas não dizem por quanto tempo é para ficar quieto. Ou você vê uma placa que diz "Não pise na grama", mas deveria dizer "Não pise na grama ao redor da placa", porque sempre tem um bocado de grama no qual se pode andar [...] Quando ela [Siobhan] me diz para não fazer uma coisa, ela me diz exatamente o que eu não devo fazer. E eu gosto disso. (Haddon 2006, p.48)

Essas situações em sala de aula tornam-se um grande desafio para os professores, pois as palavras têm múltiplos sentidos e uma mesma palavra pode ser usada para significar coisas bastante distintas. Muitas vezes essa aparente dissintonia pode fazer com essas crianças não sejam compreendidas por tomar a palavra de forma rígida como se ela tivesse um sentido único, e sabemos que a maior riqueza da nossa comunicação é justamente saber que as palavras têm múltiplos sentidos, desde o dicionário até mesmo a entonação de voz, e dessa forma cenas, falas e acontecimentos que na maioria das vezes é rapidamente compreendida pela maioria das crianças, não apresentarão, necessariamente, para crianças com autismo, o mesmo significado.

5.8 Hora de ir embora

[...]

*Caminhei sobre grotas e lajes de urubus.
Vi outonos mantidos por cigarras.
Vi lamas fascinando borboletas.
E aquelas permanências nos relentos faziam-me
alcançar os deslimites do Ser.
Meu verbo adquiriu espessura de gosma.
Fui adotado em lodo .
Já se viam vestígios de mim nos lagartos.
Todas as minhas palavras já estavam consagradas de
pedras.
Dobravam-se lírios para os meus tropos.
Penso que essa viagem me socorreu a pássaros.
Não era mais a denúncia das palavras que me importava
mas a parte selvagem delas, os seus refolhos, as
suas entraduras.
Foi então que comecei a lecionar andorinhas.*

Estávamos no pátio quando fui avisada que o Eduardo iria embora. Fui até ele, que estava brincando com os amigos, e disse que sua mãe havia chegado e era hora de ir para casa. Peguei sua mochila e levei-o até a portaria. Logo em seguida fui chamada, ele estava chorando e a mãe queria saber o que tinha acontecido. Fiquei sem saber o que dizer, não tinha visto nada de diferente. Então lembrei o quanto ele estava integrado naquele momento do pátio. A brincadeira estava organizada, ele conversava com os amigos e parecia se divertir muito, mas isso tudo foi interrompido e ele precisou sair. Penso que o choro tenha acontecido porque ele não queria ir embora e deixar para trás aquele momento em que ele estava realmente incluído.

Deveria ser um momento como outro qualquer, uma mãe que chega para pegar o filho, a professora que o leva até a sua mãe. Mas algo faltou. Faltou antecipar o acontecimento, faltou preparar o Eduardo, usar um pouco mais de tempo para anunciar uma mudança física na qual ele não estava habituado.

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

Eduardo, até então, nunca havia saído do pátio para ir embora. Saia sempre no final da aula e de dentro da sala. Essas situações inesperadas que fogem do controle e do que normalmente é esperado pode ter gerado nele um momento de grande aflição, afinal algo estava saindo do seu controle e

algumas regras bem rígidas devem ser obedecidas, num ritual que quando não realizado, leva a criança a um estado de pânico, que só cessa quando a ordem é retomada. [...] Enfim, tudo que é imprevisível, que apareça como não conforme a este “desejo de imutabilidade”, é vivido como intruso e ameaçador. (RIBEIRO, 2005, P.27).

No cotidiano escolar muitos rituais se repetem diariamente, a entrada dos alunos, o deslocamento nos espaços, as rotinas de sala de aula, os momentos de pátio e a saída no final da aula, esses acontecimentos marcam uma rotina que deve ser seguida “e se algo é mudado em um mínimo detalhe, a situação deixa de ser idêntica, não podendo ser mais aceita” (BOSA, 2002, p. 24).

Entretanto, conforme a mesma autora, esse mesmo senso de previsibilidade e controle pode se mostrar como um facilitador em processos de adaptação e aprendizagens tendo implicações para intervenções.

6. JUNTANDO AS LINHAS

Pensar nas diferenças e nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos e a escola, quem são os nossos alunos, que histórias trazem e qual o papel que nós professores devemos desempenhar, são questionamentos e inquietações que me acompanharam por toda a graduação.

Os encontros que me foram proporcionados esse ano me fizeram reforçar essas questões e a oportunidade de pensar de forma mais concreta se deu quando iniciei o estágio na escola que atuo até o momento. Estar em sala de aula, conhecer novas turmas, novos alunos, e estar aberto para aprender com o outro demanda desprendimento, pesquisa e a busca de meios para que as intervenções sejam cada vez mais satisfatórias.

Revisitando o meu diário campo e selecionando as cenas que trago para a pesquisa, foi possível perceber que a efetivação da formação docente se dá através da articulação entre teórica e prática, e está permanentemente pulsando diante de nossos olhos e não é difícil enxergar, mas que para isso ocorra devemos estar disponíveis, nos mostrarmos abertos a experiência e assim como diz Larrosa (2002)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

O gesto de interrupção, da qual fala Larrosa, foi o que busquei estabelecer na relação com o meu aluno e nas reflexões que me propus a fazer. Permitir um olhar diferenciado, que fuja do convencional, daquilo que estamos acostumados, um olhar que possa ir atrás de novas oportunidades, que busque novos conhecimentos e experiências. Observar uma situação, pensar nela e no que pode estar implicado nela. Permitir-se ser capturada pelas vivências que estamos expostos diariamente e usá-las como uma ferramenta de reflexão para “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21).

Nas discussões relativas à inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, é comum observar nas falas dos professores o receio de atuar com esses alunos e a ansiedade que lhes afeta quando se deparam com essa realidade em suas salas de aula. Tal situação é gerada pela dificuldade de confrontar-se com o novo, com o desconhecido, e pela necessidade de repensar suas práticas, buscar aproximar-se desses alunos e colocar de lado algumas certezas para ir de encontro com o novo, “abandonar caminhos mais rápidos, assumir que nosso conhecimento é limitado e colocar-se no lugar de quem não sabe tudo do outro, porque nosso aluno não é obvio, não é uma obra clara, é sempre um desafio” (VASQUEZ; BRIDI, 2011, p.6).

Apesar de muitas mudanças já terem acontecido na área da educação especial, ainda temos um longo percurso a percorrer para que se alcance uma educação de qualidade que possa atender e possibilitar um ensino significativo para todos os alunos. Colocar uma criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em uma escola comum não é garantia de que vai haver inclusão, é necessário incluí-la realmente, torna-la parte da turma ao qual pertence e proporcionar aos demais a oportunidade de conviver com as diferenças.

A importância da inclusão vai além de possibilitar que crianças que possuam alguma deficiência convivam com crianças “normais” e que busquem o seu desenvolvimento e aprendizagens em escolas comuns. A inclusão é necessária também para as crianças “normais” que irão aprender que as diferenças existem e como tal deve ser respeitada. A inclusão torna-se fundamental e benéfica para todas as crianças que dessa forma crescerão em um ambiente de respeito onde incluirá e contemplará a todos de forma natural e sem distinções.

A vivência que foi trazida para diálogo nesse trabalho não tem a pretensão de apresentar conclusões, mas oportunizar a abertura para a reflexão de como realmente se efetiva a formação docente. Pude perceber que é de suma importância estarmos dispostos para olhar e enxergar os nossos alunos, suas peculiaridades e diferenças e a existência de uma necessidade permanente de inovação pedagógica, flexibilização de planejamento e principalmente, a constante reflexão sobre a nossa prática pedagógica para que seja assegurada a esses alunos não somente acesso, mas também a permanência, pois existe um princípio ético de garantia de escola para todos, “a ética implica em assumir o aluno como um outro legítimo na relação, potente, autor... capaz de criar e compartilhar experiências, histórias, realidades,

aprendizagens...” (VASQUEZ; BRIDI, 2011, p.6), e é esse princípio que nos motiva a sermos professores questionadores, inquietos e comprometidos.

REFERENCIAS

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. O embrião do espírito. In: **Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia- Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, p.54-65, 2005.
- BAPTISTA, Cláudio R. Integração e Autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, Claudio R. ; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, . 2002. p. 127-139
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2009. p.52-75
- BARROS, Manoel de. **Livro das Ignorâncias**. 10ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio R.; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-40.
- BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: CORDE, 2008.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher, BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura**. *Psicologia e Sociedade* 21.1 (2009): 65-74.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Hoher. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo**. 2007. 65f. Tese (Doutorado)- UFRGS. Porto Alegre. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>
Acesso em: 16 de novembro de 2014 às 4h 08min.
- COSTA, Luciano Bedin. **Cartografia: uma outra forma de pesquisar**. Revista Digital do LAV- vol.7, n.2 mai./ago. 2014, p. 66-77. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/15111/pdf>
Acesso em: 26 de outubro de 2014 às 21h 32min.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta 2003.

FERRARI, Márcio. Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 19, p.31-33, julho 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/medica-valorizou-aluno-423141.shtml?page=0> Acesso em: 06 de outubro de 2014 às 12h.

GOMES, Morgana. Montessori. In: **Coleção Educativa**. Especial Educadores. Ano nº9. São Paulo: Minuano, p.28-30, 2006.

HADDON, Mark. (2006). **O Estranho Caso do Cachorro Morto**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 7. ed. (tradução de Luiz Antônio Aguiar e Marisa Reis Sobral).

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

LARROSA, Jorge. Narrativa, Identidad e Desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La Experiência de la Lectura: estudios sobre literatura e formación**. Barcelona: Laertes S.A., 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro, 2002.

MEIRIEU, Phillippe. **O cotidiano da escola e da Sala de Aula** o fazer e o compreender POA: Artmed, 2005. Tensão 4: p. 90-98 ; Tensão 8: p.121-129

MONTESSORI JR, Mario M. Educação para o Desenvolvimento Humano. **Para Entender Montessori**. Rio de Janeiro: Ed. Orape 1989.

PESSOA, Fernando. **Poesias inéditas: 1930-1935**. Lisboa: Ática, 1956

PILLAR, Analice. **A Educação do Olhar no Ensino das Artes Visuais**. Porto Alegre: Mediação 2001.

RIBEIRO, Jeanne Marie de Leers Costa. **A criança autista em trabalho**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005

SADE, Christian; KASTRUP, Virgínia. Atenção a si: da auto-observação à autoprodução. **Estudos de Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 139-146, maio-ago. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 73-102

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação**. 2009. 46f. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequence=1> Acesso em: 30 de setembro de 2014 às 10h 27min.

VASQUES, Carla K; BRIDI, Fabiane R. S. Psicanálise, psicopedagogia e educação especial: diálogos sobre a função constitutiva da escola e da educação para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: VICTOR, SL; DRAGO, R; CHICON, J.F. **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação, São Paulo: Junqueira&Marin, 2011.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa para Trabalho de Conclusão de Curso: Vivências de professora em contexto de educação inclusiva: desvendando cenas do cotidiano

A presente pesquisa está vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso. O trabalho tem como objetivo analisar cenas cotidianas de uma sala de aula em contexto de educação inclusiva.

Para este fim, serão relatados fatos ocorridos no cotidiano escolar e desenhos produzidos pelo aluno. Tais fatos serão extraídos do meu diário de campo onde relato diariamente minhas percepções que são geradas na sala de aula onde desempenho a função de auxiliar de professora no estágio não obrigatório no período de março de 2014 até o presente momento.

Seu filho está convidado a participar deste estudo. Assim, sua autorização é solicitada para que a pesquisadora responsável pela investigação – Pauline Braga Vargas – possa realizar este trabalho. Os dados e resultados desta pesquisa serão mantidos sob sigilo ético, não sendo mencionado o nome do participante, garantindo, assim, a privacidade e a confidencialidade das informações. Todo o desenvolvimento do trabalho será orientado pela Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani e seu destino final será uma Monografia de Conclusão de Curso, que ficará à disposição para a consulta pública na biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este termo no local indicado abaixo. Caso o participante tenha qualquer dúvida, poderá fazer contato com a pesquisadora Pauline Braga Vargas através do telefone 9939.8800 ou com sua orientadora, Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani, na Faculdade de Educação, pelo telefone 3308.4365.

Eu _____ responsável por _____, fui informado sobre os objetivos da pesquisa acima descrita e concordo que meu/minha filho participe da mesma.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora – Pauline Braga Vargas

Assinatura da Professora Orientadora – Liliane Ferrari Giordani

Porto Alegre, ____/____/_____.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS

Porto Alegre, 17 de Setembro de 2014.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a universitária PAULINE BRAGA VARGAS, regularmente matriculada/o no Curso de Pedagogia.

Solicitamos permissão para que a aluna possa realizar trabalho prático de pesquisa educacional para fins do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da/o aluna/o que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

PROF^a DR^a LILIANE FERRARI GIORDANI

Professor/a Orientador/a do TCC