



ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A POSSIBILIDADE DE SUSTENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM: OUTRAS FORMAS DE FAZER

Cláudia Rodrigues de Freitas¹

Ana Carolina Christofari²

Mauren Lúcia Tezzari³

Resumo

O presente artigo articula campos distintos da ação pedagógica na sala de aula com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A pesquisa analisa como o AEE vem produzindo modos de articular o fazer pedagógico tendo em vista a sustentação e aprendizagem de alunos referidos como tendo Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH) nas salas de aula do ensino comum. Parte-se da discussão do papel primordial da avaliação produzindo movimento e colocando em funcionamento novas relações pedagógicas entre professor e aluno. A fonte de análise são cenas escolares, tendo como interlocutores e lentes Michel Foucault e o Pensamento Complexo. A pesquisa e as cenas acontecem na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, por ser o espaço em que se encontram e trocam experiências as três pesquisadoras. As experiências relatadas foram escolhidas para dar visibilidade ao trabalho que relaciona aluno, família e escola.

Palavras Chave: Atendimento Educacional Especializado; Avaliação; Prática Pedagógica
Inclusão Escolar

¹ Doutora e pós-doutora em Educação (UFRGS). Endereço: Prédio 12201/sala 411 - Av. Paulo Gama, s/n Brasil - CEP 90046-900. Endereço eletrônico: freitasrd@gmail.com

² Mestrado e doutorado em Educação (UFRGS). Endereço: Prédio 12201/sala 411 - Av. Paulo Gama, s/n, Brasil - CEP 90046-900 Endereço eletrônico: carolc29@gmail.com

³ Mestrado e doutorado em Educação (UFRGS). Endereço: Prédio 12201/sala 411 - Av. Paulo Gama, s/n Brasil - CEP 90046-900. Endereço eletrônico: maurentezari@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo articular saberes constituídos no cotidiano escolar referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que vêm gestando e produzindo práticas inovadoras em uma rede que, há duas décadas, busca dispositivos que viabilizem uma escola em que todos possam aprender. Apresentamos cenas e práticas organizando articulações que nos permitiram responder à pergunta inicial deste estudo: Como o AEE possibilita outras formas de fazer pedagógico tendo em vista a sustentação e a aprendizagem de alunos referidos como tendo Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades (AH) nas salas de aula do ensino comum? Dois grandes desafios nos mobilizaram: o primeiro, apresentar práticas pedagógicas que mostrem intervenções que acontecem no dia a dia da escola. O segundo foi o de articular três práticas, três olhares e produzir uma tessitura em sintonia com o estudo proposto.

Nosso campo de ação e pesquisa foram três escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que serviram como pontos de aproximação nas práticas desenvolvidas e nas invenções⁴ pedagógicas produzidas. Dessa forma, na maior parte do tempo, o leitor não identificará quem fala, mas do que se fala. As cenas marcam os pontos de parada e reflexão possibilitando a discussão entre três “campos” do fazer do AEE: a Sala de Integração e Recursos (SIR), a Psicopedagogia Inicial (PI) e uma sala de aula do ensino comum dos anos iniciais.

O trabalho da SIR inicia como projeto em 1995 e, no decorrer do tempo, constituiu-se como dispositivo fundamental de sustentação da inclusão no Ensino Fundamental. O trabalho de Psicopedagogia Inicial (PI) compõe uma modalidade de AEE que começa em 1991 e passa a ser oferecida a toda a rede em 2001, como forma de sustentar a inclusão na Educação Infantil. A professora da sala de aula estabelece uma sintonia com a lógica de trabalho desenvolvido no AEE apostando nas potencialidades do aluno e ao mesmo tempo rompendo com a lógica do encaminhamento.

Iniciamos nosso percurso por um dos maiores desafios na atualidade: a avaliação. Este aspecto é muito relevante neste estudo e perpassa pelos três campos, em uma perspectiva de

⁴ Invenção como ato único que cada sujeito produz. Kastrup (2005, p. 1.273) faz uma diferenciação entre criação e invenção na relação com a cognição. Segundo ela, a primeira seria uma capacidade de resolver problemas, “uma capacidade de produzir soluções originais para os problemas”, onde o crédito é dado ao sujeito, ou a partir do criador. A segunda consistiria em um movimento de “invenção dos problemas”, tendo um caráter complexo de construções em um movimento de imprevisibilidade com relação ao próximo passo.

acompanhamento da prática pedagógica, tanto em sala de aula quanto no AEE. A ação do AEE é parte do processo de construção de uma lógica de ação pedagógica de afastamento de um olhar patologizante. Dando continuidade, apresentamos recortes da ação pedagógica em que o movimento que constrói a prática cotidiana do serviço do AEE proporciona o suporte para a inclusão dos alunos. Cada um dos casos envolveu, durante seu desenrolar, o trabalho do AEE através de um olhar e fazer articulador entre os envolvidos: aluno, escola, professores e família.

2 AVALIAR PARA INCLUIR. UMA PRÁTICA POSSÍVEL

Inventar um modo de escolarização que faça da diversidade humana o grande eixo das articulações no ambiente escolar é um dos grandes desafios da escola hoje. Inventar uma escola em que o foco seja a busca das potencialidades de todos e de cada um, considerando as especificidades dos alunos, é um movimento bastante complexo, pois exige que se rompa com a visão histórica de escola: ensinar, avaliar, homogeneizar. Nesse sentido, “é preciso que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”. (FOUCAULT, 2010, p. 24).

Com o acesso de todos à escola, são colocadas em xeque práticas de homogeneização que não favorecem a expressão de diferentes modos de ser e de estar na escola. Na intenção de romper com uma lógica focada nos resultados apresentados pelo aluno ao final de cada etapa do processo de escolarização, vêm sendo pensadas outras formas de organização escolar. Os diferentes arranjos escolares visam construir outras concepções sobre a escola, o aprender, o avaliar, o incluir, e demonstrar a capacidade de flexibilização e de reorganização que a instituição escolar pode assumir. “Trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade” (BAPTISTA, 2011, p. 72).

A diversidade que atualmente dá movimento, cor e vida à escola, mostrou a necessidade de um olhar focado nos processos, na criatividade, no diverso, no imprevisível. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem foi tornando-se a prática fundamental nessa busca de mudança da lógica homogeneizadora. Ao mesmo tempo, tornou-se a mais polêmica e

aquela que causa mais dúvidas e angústias aos professores, afinal, como avaliar considerando o ritmo de cada aluno; considerar o “erro” do aluno como potência, indício, construção de conhecimento?

Questionar os processos avaliativos da aprendizagem escolar é desafiar a concepção que a escola mantém acerca do ensino e da aprendizagem e, sobretudo, as concepções que embasam a reflexão sobre quem são os sujeitos que estão em sala de aula e que objetivos e intenções a escola nutre em relação a eles. A avaliação da aprendizagem está imbricada, emaranhada no processo de escolarização, faz parte do todo, compõe as infinitas nuances e as texturas das práticas escolares.

Segundo Esteban:

Os diversos fios que tecem o cotidiano escolar, as dobras que ocultam e revelam, as palavras que falam e calam, vão nos indicando simultaneamente o esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão, e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos. (ESTEBAN, 1999, p. 17).

Refletir sobre avaliação é conseguir desvincular essa prática da lógica de julgamento do outro, de “testagem” dos saberes, mensuração, de disciplinamento dos corpos. Essa lógica de avaliação foi produzida na tessitura da própria escola e afasta-se da proposta de uma educação a serviço de todos. As concepções construídas ao longo dos anos e arraigadas à prática da avaliação referem-se quase sempre aos alunos, como se a escola, os professores e as relações existentes, tanto dentro da sala de aula quanto fora, não influenciassem a aprendizagem das crianças e a prática pedagógica dos professores. Com a perspectiva de uma educação que envolva a todos, a avaliação deve ser considerada como processual na construção pedagógica para a efetivação da aprendizagem.

Neste momento, a avaliação é colocada em pauta para refletirmos se essa prática pode ser um instrumento de potencialização do processo de inclusão escolar. Como avaliar a aprendizagem sem que essa prática seja focada apenas no aluno? É possível inventarmos um modo de avaliar sem que este seja arbitrário e que articule os diversos elementos que compõem o processo de aprendizagem? Para impulsionar a reflexão sobre o processo de avaliação, apresentamos um “caso” em forma de “metálogo”⁵ aos moldes de Gregory Bateson (1989), quando conversa com sua filha e questiona sobre o olhar que constituímos e que

⁵ Segundo Bateson, um metálogo (aqui traduzido por 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.” (BATESON, 1989, p. 7).

criamos para definir quando as coisas estão fora do lugar que deveriam estar ou “Por que é que as coisas se desarrumam?”.

3 SORA, SOU HIPERATIVO, PRECISO DE UM REMEDINHO!

- Sora, fiquei sabendo ontem que preciso de um remedinho. Sabia que sou hiperativo?

- Como assim Saggio⁶? Quem te disse isso?

-Fui na médica e ela disse que sou hiperativo, que não paro e que preciso tomar um remédio para aprender. A médica disse que sou hiperativo e que isso é um tipo de doença que tem cura. Que é só tomar remédio.

- Tu sabes o que significa isso, Saggio?

- Sei professora. É que eu não paro quieto, sou atrapalhado, às vezes falo alto e também sou meio agressivo. Preciso ficar mais calmo. Eu sou assim mesmo, tu não acha sora? Eu tenho essa doença? Preciso de remédio?

-Saggio, claro que não estás doente. O que eu acho é que é muita saúde para um corpinho tão pequeno. Tens muitas informações, és muito inteligente e te empolgas em mostrar tudo que sabes.

Saggio me olhou e continua a ser o que era: empolgado, inteligente, culto, interessado em aprender e ensinar e, sobretudo, a desafiar.

Saggio era considerado por algumas pessoas uma criança agitada. Ria muito, falava depressa, empolgava-se ao compartilhar saberes, tinha um modo de ver o mundo extremamente criativo e interessante. Demonstrava pressa em mostrar a todos tudo que sabia e que achava interessante. Encantava a todos, professores e colegas. Por vezes, o que estava sendo trabalhado em aula lhe parecia tão interessante que pedia para ficar de pé para falar, escrever, fazer os exercícios, comentar, responder. Fazia piadas inteligentes, era perspicaz. Uma história de vida difícil, mas que Saggio transformara em aprendizado, em possibilidade de se (re)construir constantemente. O menino identificado como hiperativo, pelo discurso escolar e médico se mostra em sala de aula atento e produtivo. A diversidade dos alunos muitas vezes passa por um processo de medicalização, “atribuindo aos indivíduos uma série de rótulos e classificações, os inserindo em uma rede de explicações patológicas.

⁶ Saggio, em italiano, quer dizer sábio.

Medicalização é um dispositivo que transforma problemas políticos, sociais e culturais em questões pessoais a serem tratadas ou medicadas.” (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015, p. 1080)

Saggio ingressa na turma no meio do ano. Antes de recebê-lo, a professora referência foi avisada que estava ingressando em sua turma um aluno com dificuldades de aprendizagem, segundo sua família e a escola em que estava anteriormente. Foi recebido com empolgação pelos colegas. No entanto, logo nos primeiros dias, já foi dizendo que era para a professora se preparar, porque ele não sabia escrever e ela não entenderia sua letra. Foi pedido que ele mostrasse trabalhos realizados na outra escola. Quando apresentava seus textos, dizia: “Olha, tá escrito “letra péssima”, “Não entendo tua letra”, “Precisas melhorar a letra”!”.

Para Saggio, esse era um assunto delicado. Foi dito a ele que não era para se preocupar com textos naquele momento. Com o passar dos dias, a professora foi analisando os comentários de Saggio em aula, sua participação constante em relação ao que era proposto, inclusive fazendo relações do que era trabalhado com acontecimentos históricos, situações discutidas na mídia, ou seja, mostrava-se um menino com uma visão de mundo muito crítica e interessante. A professora considerou que Saggio não tinha dificuldade de aprendizagem, pelo contrário, fazia-lhe perguntas complexas que levavam-na a pesquisar. Brincava com ele de que nunca um aluno a havia feito estudar tanto.

Escrever textos era para Saggio algo sem graça. Saggio era movimento, intensidade; os textos lhe pareciam inertes, sem graça. Saggio era cor, os textos, incolores. Como construir uma prática pedagógica em que Saggio percebesse que poderia colocar suas cores, seus movimentos nos textos? Falar de si, seus desejos, apresentar-se ao mundo?

Nos primeiros textos que Saggio escreveu em aula, era chamado para contar o que havia escrito. As histórias eram sempre boas, demonstrando a sua capacidade de interpretação do mundo. Os colegas gostavam de escutá-lo. Ele escrevia e lia suas histórias. Quanto à letra? Algumas palavras não eram entendidas, mas isso não impedia que se compreendesse o texto como um todo e que fossem organizadas estratégias que valorizassem sua escrita, suas ideias, a criatividade, sua capacidade de contar histórias e escrevê-las. Após Saggio contar suas escritas, a professora lia e circulava apenas o que não conseguia entender e mostrava a ele a grafia adequada. Certo dia ele perguntou se a professora não ficaria braba de ele escrever com a letra “desemendada”. Ela afirmou que não, e ele disse: “Que alívio!” Com muito trabalho, intervenção e práticas focadas na valorização do que era escrito, Saggio iniciou o processo de

valorização de sua escrita. Começou a mostrar-se ao mundo por meio de suas ideias sem medo de se divertir.

Seus registros foram ficando criativos, intensos, com movimentos e cores, assim como ele. Ao perceber que todos estavam empolgados com o que havia escrito, ele disse alto: “Eu sei escrever!”. Saggio descobriu, com a escrita, uma maneira de se apresentar ao mundo!

Saggio possibilitou que a professora desdobrasse seu olhar. Foi preciso pensar respostas para outras perguntas: Como avaliar esse aluno? O que deveria avaliar? Por quê? Para quem? Quais os possíveis efeitos da avaliação no processo de aprendizagem desse menino?

Essas crianças que não querem fazer parte de um processo de escolarização sem serem autores de suas cenas “sinalizam” que a avaliação da aprendizagem é uma prática muito mais complexa.

Muitos alunos desarrumam, desorganizam, desestruturam o modo como a prática pedagógica vem sendo conduzida. Essa concepção pode indicar que há uma tentativa de descobrir a “doença” que possa justificar o desenvolvimento escolar diferente daquele esperado pelos profissionais da educação. Saggio estava fora dos modelos, Saggio não aprendia como a escola queria, quase foi enquadrado na categoria dos anormais.

Ao indagar o porquê de Saggio ter sido indicado para avaliação com neurologista, foi dito que o menino apresentava comportamentos agressivos e que não conseguia controlar sua ira quando contrariado. A crença no fato de que as dificuldades que os alunos enfrentam durante o processo de aprendizagem têm origem no próprio aluno ou são consequência de uma doença faz girar uma grande engrenagem de encaminhamentos da escola aos especialistas da área da saúde.

É possível construir categorias para que os alunos estejam sempre enquadrados e “arrumados”? Há infinitamente mais caminhos desordenados e, portanto, as coisas tenderão sempre a estarem desarrumadas e misturadas. Assim acontece na escola, pois, como organismo vivo e em movimento constante, é preciso viver o caos, a desarrumação, para reorganizarmos cotidianamente nossas práticas e nossas concepções. Zucolloto (2007, p.137), ao referir explicações para o fracasso escolar, destaca o processo de atribuir “patologias às crianças que não aprendem ou não se comportam conforme a expectativa da escola: as explicações medicalizantes ou patologizantes”.

O modo como historicamente estamos avaliando nossos alunos penetra e trabalha os corpos, sua superfície e seu interior, seus pensamentos e suas ações. Transforma o corpo resistente em um corpo submisso e captura o outro para moldá-lo conforme o que é desejado.

Para Foucault (2008), o poder disciplinar é entendido como aquele que toca os corpos, os invade, toma conta dos gestos, hábitos, comportamentos, palavras. Este poder trabalha sobre os corpos e modifica-os. É uma ocupação do tempo, da vida e do corpo do indivíduo. Saggio, com seus movimentos, suas cores e paixões, era irredutível ao disciplinamento escolar. Saggio, resistente, rotulado, classificado, fugiu do seu lugar, inventou outras possibilidades, capazes de “desmanchar” as certezas – descoloridas, inertes do ato pedagógico. Pode ser considerado um aluno “fugitivo”, pois, de alguma forma, escapou das normas escolares, das molduras, e, ao se encontrar com o imprevisível, aproximou-se do que é aprender.

4 O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO GABRIEL

Gabriel é um menino de cinco anos, estuda em uma escola infantil na cidade de Porto Alegre e frequenta uma sala de Psicopedagogia Inicial. Usa sua linguagem verbal como uma forma de comunicação, mesmo que, em alguns momentos, pareça não ter sentido ou significado. Usa a linguagem como um “labirinto de signos”, os quais a professora da PI acompanha na intenção de escutá-lo. Inicialmente, o que permite a comunicação entre os dois é sua forma de expressão por meio de elementos variados que dispõe em forma de labirintos.

Gabriel frequenta a escola em apenas um turno, horário em que a mãe está trabalhando. Vai aos atendimentos duas vezes por semana, no turno inverso ao de sua turma regular.

Possui diagnóstico de Esclerose Tuberosa⁷, apresentando crises convulsivas de difícil controle. Sua inteligência, no entanto, corresponde ao esperado para a sua idade, mas, segundo a escola, Gabriel se apresenta como um menino agitado que se atém às atividades por pouco tempo.

Apresenta dificuldade nas relações sociais em função de comportamentos persistentes que causam estranheza à professora e aos colegas. Uma das situações em que isso fica

⁷Segundo Rotta et al (2003, p.989) “Esclerose tuberosa é um grupo de desordens autossômicas caracterizada pela presença de manchas hipocrômicas e tubérculos na pele e por hematomas e lesões neoplásicas que invariavelmente afetam o sistema nervoso central”. No caso de Gabriel a presença de convulsões de difícil controle era o que mais preocupava.

evidente é quando Gabriel queixa-se de situações de conflito acontecidas há muito tempo. A professora da sala de aula segue o relato trazendo muitas indagações sobre a produção pedagógica do aluno. Ela refere situações que a deixam intrigada, como o fato de Gabriel nomear corretamente as cores e, ao mesmo tempo, não se ater a elas diante de um pedido preciso da professora em uma atividade. Relata ainda que ele conta e conhece o traçado dos números, mas não consegue brincar com um dominó simples transformando as peças imediatamente em elementos para montar “labirintos”.

Não monta quebra-cabeças simples como seus colegas, mas usa as peças em modelações que de novo parecem labirintos ou meros amontoados de formas. Ao mesmo tempo em que a professora traz relatos que a intrigam, outros dão pistas de seu avanço pedagógico: “Gabriel escreve seu nome e nomeia as letras do alfabeto sendo capaz de ler algumas palavras.” A professora da PI discute com a professora de sala de aula ponto a ponto a maneira de agir de Gabriel e pensam juntas possíveis intervenções, modificando o entendimento sobre sua conduta e de como avaliar sua aprendizagem.

Nos atendimentos, observa-se que Gabriel refere a si mesmo como “*o Gabriel*” e reporta-se à mãe chamando-a pelo nome, Maria, e, em algumas vezes, como “*a mãe do Gabriel*”. Ao ser indagado, demonstra ter a informação de quem são os personagens. Nem sempre responde as perguntas feitas a ele. Diria mais: quase nunca responde. Suas perguntas repetem-se várias vezes, parecendo esperar pela resposta que o contente e, em outros momentos, utiliza como se “pensasse alto” sobre o que se passa, e a pergunta, nesse caso, não pede resposta.

A mãe consulta vários médicos, parecendo que nenhuma intervenção médica lhe dá “acolhida suficiente”. A cada troca de profissional, uma nova opção de medicamentos. As trocas são justificadas pelo temor diante das convulsões que se sucedem e tomam de assalto o menino, a mãe e a professora.

A mãe mostra-se cansada, às vezes chora quando fala com a professora da PI. Demonstra ter laço suficiente para contar detalhes de sua vida desde a infância. Cria sozinha seu filho, não tendo nenhum familiar que a ajude. O pai fica com ele dois sábados por mês, mas não o leva para dormir em sua casa. A mãe queixa-se de não ter tempo “*nem para pintar o cabelo*”. Ela tem medo que ele faça algo perigoso e que se machuque caso ela se afaste.

Junto a todo esse quadro, a professora da PI observa um menino que se mostra, nos atendimentos, atento, cuidadoso e criativo. Coloca praticamente um “vulcão” para fora:

“Constrói labirintos... labirintos de madeirinhas, labirintos com papel que recorta e cola, labirintos com caixas de leite⁸. Escolhe diferentes materiais parecendo ter a mesma intencionalidade nas produções. Os objetos por ele escolhidos para construir um novo labirinto são cuidadosamente organizados e separados no chão. Dispõe as miniaturas de animais com rigor quanto à direção que vai dando até que tomem a disposição geral que lhe parece mais adequada. Pede que a professora da PI vá tirando as peças da caixa e as disponha por tamanho e forma. Neste momento, ela sente que funciona como uma extensão dele. Durante a “montagem”, ele escolhe as peças e define a melhor forma de colocá-las. A brincadeira envolve seu pensamento e dá “paradeiro” a seu corpo, que se ocupa longamente com a tarefa.

Define uma representação, uma organização que deixa a professora da PI encantada e convocada a pensar. Ao dar por acabada a obra, pode-se observar que os animais estão todos embrenhados entre os labirintos que foram construídos, que não há saídas para eles. Ao dar por terminado, coloca de lado o trabalho, pois a brincadeira acabou. Nos recortes e colagens, é possível perceber, também, uma elaboração cuidadosa e que toma o mesmo desenvolvimento. Escolhe uma cor como se fosse a única disponível. Encanta-se com sua construção e quando dá por concluída a tarefa, a coloca de lado. “Terminou!”.

Com a entrada de um colega para fazer parceria com Gabriel nos atendimentos, algo muda. Luís, menino esperto e que apresenta indícios de altas habilidades, no trabalho proposto com as fichas coloridas, arma estratégias interessantes que deslocam a lógica dos trabalhos de Gabriel. Luís usa tesoura e cola com desenvoltura, demonstrando habilidade e projetando sua construção logo ao iniciar. Gabriel surpreende-se e passa a usar cores e dar forma a seu trabalho também. Neste dia, ao terminar, diz: “É uma flor”.

A curiosidade pelo fazer do outro produz em Gabriel outras formas de agir. Gabriel passa a fazer quebra-cabeças ao olhar seu colega montando. Luís monta um quebra-cabeça de 100 peças escolhendo-as com o olhar rápido e dando por encerrada a tarefa em pouco tempo.

Gabriel passa a brincar com jogos ao olhar o colega brincando. A impressão é de que, neste momento, reconhece formas e cores nas peças. Gabriel “brinca” com Luís. Outeiral (2007, p. 37) refere que o “brincar vem do latim *vínculum*, vínculo. Quando no nosso idioma, o v é trocado pelo b [...] Quando alguém brinca, cria um vínculo”. Segundo Pinho (2001, p.187), “O brincar é uma função universal [...] necessária para que cada sujeito possa

⁸ Usava caixas de leite forradas que para Gabriel funcionavam para a construção de labirintos.

apropriar-se do universo simbólico ao qual pertence”. Estaria Gabriel encontrando na relação com Luís outras formas de pertencimento?

Quando sozinho, Gabriel retoma o jogo de montar labirintos. A professora da PI organiza um espaço no labirinto que serve de garagem para o carro, um espaço de entrada e saída. A intenção é produzir um modo de se poder estar dentro e fora do labirinto. Imediatamente o carro é “aprisionado” com novas caixas ao seu redor que funcionam como uma contenção. Cada elemento que ela procura inserir –carro, boneco, super-herói, robô...– imediatamente é cercado com outras caixas. Não há saídas.

A professora propõe nova intervenção dando voz a alguns bonecos que estão dentro do labirinto: *“Eu quero sair! Quero ir para a escola! Quero brincar com os amigos...”* Ele os busca de volta e os coloca novamente no cercado, dizendo: *“A Maria não deixa! A Maria não deixa!”*

As cenas relatadas foram acontecendo distribuídas em vários encontros. Em determinado momento, o jogo anda “diferente”. A professora de PI percebe que algo acontece e coloca-se como uma auxiliar dos bonecos usando uma “luva cirúrgica”. Uma passagem constrói-se com a ajuda da mão que tem uma luva de borracha.

Mesmo que nenhum dos bonecos saia, surge uma passagem que fica aberta. Termina o atendimento e ele chama pela primeira vez a “mamãe” pra ver sua construção.

5 O AEE NO ENSINO FUNDAMENTAL EM SALA DE RECURSOS. O CUIDADO NOS LAÇOS INICIAIS ENTRE ALUNO, FAMÍLIA E ESCOLA

A Sala de Integração e Recursos (SIR)⁹, ao desenvolver o atendimento educacional especializado, tem a responsabilidade de propiciar e articular os primeiros contatos entre a família, o aluno e a escola. O recorte da trajetória de Carlos busca mostrar esse processo.

Em meados de setembro uma professora de escola especial, responsável pela avaliação de ingresso dos alunos candidatos, telefonou para a professora da SIR e relatou que estava finalizando a avaliação de um menino com diagnóstico de autismo infantil, sendo que

⁹ Segundo Tezzari e Baptista, a SIR é um espaço paralelo de atendimento, no turno inverso àquele que o aluno frequenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma avaliação pedagógica, que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas àquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelos sujeitos (2002, p.146).

acreditava que ele não era aluno para escola especial. Esse parecer já havia sido passado para os pais e a mãe ficara bastante angustiada, pois já o imaginava na Escola Especial.

A professora da SIR e a da escola especial combinaram uma entrevista com a família para a primeira semana de outubro na sala de recursos. O casal compareceu e pareceu bastante envolvido com o filho, ambos apropriados de suas características, gostos, preferências, hábitos.

No momento a mãe não trabalhava para cuidar do filho. Quando ainda trabalhava e Carlos estava com quatro anos, fizeram algumas tentativas de ingresso em escolas infantis privadas, mas para alguns professores, era impossível trabalhar com o menino. Com isso, a mãe parou de trabalhar. A família inscreveu-o na escola especial e ficou aguardando o filho ser chamado para a avaliação de ingresso, o que aconteceu em agosto do mesmo ano.

Os pais tinham a expectativa de que, com o ingresso naquela escola, não enfrentariam rejeição a seu filho. Quando foram chamados e informados de que Carlos não se enquadrava no conjunto de características comuns aos alunos daquele espaço, os pais sentiram-se “sem chão”. Então “de onde ele seria?” Afirmaram que ficaram com medo de que não houvesse uma escola para ele. Tiveram dúvidas se ele seria aceito em uma escola de ensino comum, se não haveria resistências...

Foi combinado com os pais o início do trabalho com Carlos na SIR para a semana seguinte. Seriam dois encontros na semana e os primeiros seriam individuais. Após a realização dessa primeira entrevista, a professora da SIR procurou a orientadora educacional e a supervisora pedagógica da escola e relatou a história de Carlos. Foi traçado o seguinte planejamento: seria iniciado o trabalho com ele na sala de recursos. Após alguns encontros individuais (sem o estabelecimento de um número determinado), ele passaria a trabalhar em um pequeno grupo. Ainda naquele ano Carlos viria à escola e participaria de diferentes momentos da rotina em uma turma de primeiro ano do primeiro ciclo, para que ele pudesse conhecer a escola e um pouco das atividades realizadas.

Conforme Pacheco et.al.(2007), o processo de preparação da escola para a chegada de um aluno com necessidades educacionais específicas costuma ser iniciado pelo serviço de apoio à inclusão.

No caso das escolas de Ensino Fundamental¹⁰ da Rede Municipal de Porto Alegre esse processo fica a cargo dos professores das SIRs. Envolve movimentos como: estabelecer uma

¹⁰ Todas as escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino contam com uma sala de recursos (SIR).

rede de comunicação entre os profissionais da escola que estarão envolvidos; fornecer à escola informações a respeito da criança, características de seu quadro, suas necessidades; estabelecer uma linha de comunicação inicial entre a família e a escola e estabelecer contato com outros serviços que a criança frequenta, quando for o caso.

O trabalho do profissional da SIR envolve ações amplas e complexas e, conforme Tezzari (2015), engloba não apenas o atendimento específico com o aluno, mas também a articulação com a ação pedagógica desenvolvida em sala de aula, assessoria e formação aos professores do ensino comum, a construção de uma parceria com as famílias e a interlocução com outras instituições e serviços, como de saúde, trabalho e ação social.

Quando Carlos chegou pela primeira vez à SIR, sorriu e entrou prontamente. A professora apresentou-se e perguntou seu nome, pergunta que ele respondeu: “nome”. Foi explicado que ele passaria a vir duas vezes na semana e que aquela era a escola onde ele iria estudar no próximo ano. A professora da SIR convidou-o a explorar a sala com ela, mas não pareceu muito interessado nos materiais que estavam à vista. Quando o armário com jogos foi aberto, Carlos imediatamente reconheceu o urso *Poooh* em uma caixa de quebra-cabeça e o pegou. Ele foi até a mesa, sentou e começou a montar. Esse jogo tinha 96 peças. Ele espalhou um pouco as peças, mas não totalmente; olhava para cada uma, olhava em volta, olhava para a professora e sorria. Em nenhum momento evitou o olhar. Apenas eram olhares rápidos. A professora ia fazendo perguntas e, algumas vezes, ele repetia a última palavra que havia sido dita. Logo ele começou a montar o canto superior direito. Foi possível perceber que ele ia montando por fileiras de peças, de cima para baixo. Colocava uma peça, olhava aquelas que estavam sobre a mesa, olhava em volta e pegava exatamente aquela que encaixaria no lugar seguinte da fileira. Não fazia tentativas. Acertava de primeira. Quando terminou de montar, afastou o jogo, olhou para a professora e sorriu.

Desde o primeiro encontro, Carlos mostrou-se afetivo, atento a tudo que se passava. Gostou de se olhar no espelho grande que há na sala. No segundo encontro, ele escolheu novamente o quebra-cabeça do *Poooh* e, à medida que ia montando, ficou em pé, encostou-se na professora, depois colocou uma perna sobre a dela e, logo depois, sentou no seu colo e assim seguiu trabalhando.

Apesar de a professora da SIR oferecer diferentes jogos e materiais, Carlos sempre pegava (e ainda o faz) jogos de quebra-cabeça e somente aqueles de personagens das animações da Disney. Também gostou dos jogos Tapa Certo, principalmente do *Shrek* e do

Toy Story. Porém, seu objetivo não era jogar, mas ficar olhando as cartinhas. Sua preferência é pelo Gato de Botas e dois dos brinquedos do personagem *Woody*.

Todos os momentos do encontro eram combinados com ele. O horário em que terminaria, onde o ponteiro do relógio estaria quando chegasse a hora de ir embora. Houve encontros, especialmente no começo, em que Carlos não queria ir embora e aí ele gritava: “Não, não, não”, várias vezes. A professora tentava argumentar, mas, naqueles momentos, não adiantava. Quando era dito com firmeza: “Não precisa gritar”, ele parava... e logo recomeçava. Quando chegava à porta e via a mãe, abraçava-a e gritava: “Mamãe, mamãe, mamãe!” Ela conversava com ele e iam embora. Às vezes ele ia calmo, noutras vezes, gritando.

Antes de passar para o trabalho em grupo, houve uma preparação para essa mudança. A professora foi conversando, falando os nomes dos colegas, que tipo de trabalho seria feito, o tempo que ele ficaria, etc. Quando começou, prestou atenção em todos, mas manteve-se montando os quebra-cabeças mais conhecidos: *Pooh* e *A Era do Gelo III* (Com 100 peças. Carlos não pega quebra-cabeça com poucas peças). Mostrou-se menos receptivo a trocas de jogos (queria sempre os mesmos), gritava com mais frequência na hora de guardar aquelas peças das quais gostava mais e, quando contrariado, gritava também: “Mamãe, mamãe, mamãe!” Aos poucos, passou a montar os jogos na mesa enquanto os colegas ali trabalhavam em outras atividades.

Foi iniciada uma pasta para ele, onde foram colocados os trabalhos realizados e as folhas de presenças, onde os próprios alunos registram sua frequência.

Paralelo ao trabalho na SIR, Carlos começou a vivenciar alguns períodos e atividades em uma turma de primeiro ano do primeiro ciclo. Inicialmente a professora da SIR ficava na sala com ele, permanecendo no mesmo grupo. A turma era da professora com a qual ele ficaria no ano seguinte. Ele esteve em aulas de educação física, de arte-educação, na hora da rodinha, na hora do brinquedo, etc. Ia ao refeitório com a turma, mas não comia nada dali.

Após, a professora de sala de aula e a professora da SIR conversavam sobre o que havia sido proposto, como ele havia reagido, se tinha realizado ou não, etc. Também a estagiária de apoio participou desse processo, pois ela o acompanharia no ano seguinte.

No final do ano letivo, a despedida foi feita com uma série de combinações para o ano seguinte. Durante esse processo de aproximação e adaptação na escola, Carlos mostrou uma ótima capacidade de compreensão e foi progressivamente adaptando-se ao cotidiano escolar.

Por parte dos profissionais da escola houve uma ótima acolhida, apesar do receio da professora por ser a primeira vez que trabalharia com uma criança com autismo. É compreensível a sua preocupação, mas, ao mesmo tempo, é preciso ter cuidado para não ficar preso ao diagnóstico e a muitas ideias estereotipadas a respeito desse quadro.

Ao refletir sobre esse aspecto, destacamos algumas ideias de Bosa:

Enfim, o autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. [...] conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância (BOSA, 2002, p.37).

Evidentemente, é importante conhecer as características essenciais dos quadros apresentados pelos alunos, mas acima de tudo, é preciso olhar atentamente para o sujeito-aluno que chega para nós e estarmos abertos para as descobertas. Manuais e classificações não dão conta da complexidade do ser humano e da potência das inter-relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

A família, por sua vez, esteve sempre presente, cuidando com muita sensibilidade para estar perto o suficiente a fim de deixar Carlos tranquilo, mas também afastada, para não acabar interferindo na sua adaptação. Sempre foram assíduos, pontuais e cumpriram as combinações feitas.

Assim, no ano seguinte, no dia 1º de março, Carlos estava na fila de uma turma de primeiro ano do primeiro ciclo, iniciando o Ensino Fundamental em uma escola de ensino comum. Esse processo não tem sido sempre tranquilo e linear, mas está evoluindo de maneira muito positiva.

6 CONCLUSÃO

Transtornos globais do desenvolvimento. Deficiência mental. Altas habilidades. Da avaliação, a ação docente e o currículo, alunos que recebem esses diagnósticos têm demandado as mudanças mais significativas por parte da escola. Com isso, ainda há muitas

resistências em relação ao ingresso e à permanência desses sujeitos no ensino comum. O grande desafio cotidiano parece estar na elaboração de práticas pedagógicas capazes de valorizar os conhecimentos apresentados por estes alunos, mas, sobretudo, mobilizando cada um a participar da construção de conhecimentos. Nessa direção, foi possível perceber a necessidade de uma intensa ação entre o professor do AEE e aqueles atuando em sala de aula, no sentido de sustentar a escolarização desses alunos.

Este estudo-pesquisa teve como intuito investigar, por meio dos casos, a ação articulada entre a sala de aula e o AEE, visando inclusão escolar em espaços distintos. Certamente, essa articulação apresentada ao longo do texto precisa estar em sintonia para dar sustentação à permanência e à aprendizagem dos alunos na escola de ensino comum. A novidade está em, ao abrir os casos e articulá-los, mostrá-los em ação. Além de enfatizar a necessidade dessa interlocução, mostramos como esses elementos funcionam na forma de dispositivos vivos para a efetivação da inclusão escolar. Dar visibilidade a estes quando em ação, analisando-os a partir dos casos, também nos permitiu perceber elementos que favorecem o processo de inclusão escolar: a escuta ao aluno, o cuidado às relações que o constituem para pensar estratégias de ação.

Três professoras, três casos, três intervenções. O objetivo é oportunizar aprendizagens e valorizar as potencialidades de cada um. Quais elementos fazem funcionar essa junção? Por meio deste estudo, podemos afirmar a necessidade de investir na relação entre a sala de aula, a família e o espaço de AEE. Pois, a partir dessa articulação, torna-se possível ativar variadas estratégias capazes de entusiasmar e mobilizar todos os envolvidos.

SPECIAL EDUCATION AND THE POSSIBILITY OF LEARNING SUPPORT: OTHER WAYS TO DO

Abstract

The aim of this article is to bring together different areas of pedagogical activity in the classroom through Special Education (SE) in preschool and elementary education. The study analyzes the following question: how SE is bringing together pedagogical practice to support the learning of students deemed to have Disabilities, Pervasive Developmental Disorder (PDD) and High Ability (HA) in ordinary classrooms. It begins by discussing the fundamental role of assessment in producing movement and putting in place new pedagogical relationships

between students and teachers. The source of analysis is the classroom scenario, with Michel Foucault and Complex Thinking as the main players and teachers. The study and its scenarios take place within the Municipal teaching Network of Porto Alegre, where the three researchers come together and share experiences. The experiences reported were chosen to give visibility to the work that links students, families and schools.

Keywords: Special Education; Assessment; Pedagogical Activity; School Inclusion

ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO Y LA POSSIBILIDAD DE APOYO DE LA APRENDIZAJE: OTRAS MANERAS DE HACER

Resumen

El presente artículo articula distintos campos de la acción pedagógica en el aula con el Atendimento Educacional Especializado (AEE) en educación infantil y educación en la escuela primaria. La investigación analiza cómo el AEE ha estado produciendo modos de articular las prácticas pedagógicas con el fin de apoyar el aprendizaje de alumnos considerados con discapacidad, Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y Alta Capacidad (HA) en las aulas de la educación común. El punto de partida es el debate sobre el papel primordial de la evaluación produciendo movimiento e poniendo en marcha nuevas relaciones pedagógicas entre profesor y alumno. La fuente de análisis son escenas de la escuela, teniendo como interlocutores y lentes Michel Foucault y el Pensamiento Complejo. La investigación y escenas suceden en escuelas municipales de Porto Alegre, por ser el espacio donde se encuentran e intercambian las experiencias de los tres investigadores. Las experiencias fueran elegidas para dar visibilidad al trabajo que relaciona alumno, familia y escuela.

Palabras-clave: Atendimento Educacional Especializado; Evaluación; Práctica Pedagógica; Inclusión Escolar

REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory. *Metadiálogos*. Trajectos. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

FREITAS, C. R.; CHRISTOFARI, A. C.; TEZZARI, M. L.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília: ABPEE, v.17, Maio/Ago, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice & col. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHRISTOFARI, A. C.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R. Medicalização dos modos de ser e de aprender. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 40, n. 4, out./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623642057>

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Gabriel Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *El Poder Psiquiátrico*. Tradução de Horacio Pons. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas: Uicamp; Campinas: CEDES, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

OUTEIRAL, José. Educar nos tempos de hoje. In: SILVA, Maria Cecília Pereira da. (Org.). *Sexualidade começa na infância*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINHO, Gerson Smiech. O Brincar na clínica interdisciplinar com crianças. In. *Escritos da Criança nº6*. Porto alegre: Ed. Centro Lydia Coriat, 2001.

ROTTA, N. T. et al. Vigabarina no tratamento da epilepsia de difícil controle em pacientes com síndrome de West e esclerose tuberosa. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, São Paulo: ABNEURO, v.61, n.4, p. 988-990. 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X2003000600018>

TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. In. BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Manzini&Manzini, 2015.

TEZZARI, M. L., BAPTISTA, C. R. Vamos brincar de Giovani? In. BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. (Org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A POSSIBILIDADE DE SUSTENTAÇÃO DA
APRENDIZAGEM: OUTRAS FORMAS DE FAZER

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico Higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista brasileira de crescimento e desenvolvimento humano*, São Paulo: USP, v.17, n.1. p. 135-145. 2007.

Data de recebimento: 29/01/2016

Data de aceite: 07/03/2016