

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO  
PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR  
KARINA DE FATIMA BONALUME

**GESTÃO ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA NOS CASOS DE INCLUSÃO DE  
CRIANÇAS COM DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO:  
UM ESTUDO PARTICULARIZADO**

Monografia apresentada à Universidade  
Cidade de São Paulo como parte dos  
requisitos para obtenção do grau de  
Especialização em Gestão Escolar

Orientador: Profa. Dra. Maria Heloisa  
Aguiar da Silva

UNICID  
São Paulo  
2006

**GESTÃO E SUA IMPORTÂNCIA NOS CASOS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS  
COM DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO:  
UM ESTUDO DE CASO**

**KARINA DE FATIMA BONALUME**

Professora Avaliadora

---

Profa.. Isilda Perez

Trabalho aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*Os primeiros anos de vida são como os primeiros lances de uma partida de xadrez: dão a orientação e o estilo de toda a partida, mas enquanto não vem o xeque-mate, ainda há belas jogadas a serem feitas.*

*Anna Freud*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	i
<b>ABSTRACT</b>	ii
<b>I-INTRODUÇÃO</b>	7
<b>II – DISCURSO PSICANALÍTICO SOBRE OS DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO</b>	13
2.1 Diagnóstico diferencial de psicose	13
2.2 Diagnóstico diferencial de autismo	15
<b>III – DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A INCLUSÃO</b>	18
<b>IV – HISTÓRICO DO CASO</b>	22
4.1 Histórico clínico	22
4.2 Histórico escolar	25
<b>V – DISCURSO DA ESCOLA</b>	27
<b>VI- CONCLUSÃO</b>	33
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	35
<b>ANEXOS</b>	37
Anexo 01	38
Anexo 02	39
Anexo 03	43
Anexo 04	44
Anexo 05	45
Anexo 06	47
Anexo 07	66
Anexo 08	69
Anexo 09	71
Anexo 10	73
Anexo 11	75

## RESUMO

O Trabalho busca investigar relação entre a gestão escolar e sua importância na inclusão de crianças com Distúrbios Globais de Desenvolvimento. Buscou compreender como a questão da inclusão é entendida por diretores, coordenadores e professores e seus efeitos na inclusão efetiva da criança e em seu desenvolvimento. Para este fim optou-se pelo estudo de um caso clínico atendido pela pesquisadora e sua correlação com o estudo do discurso dos gestores escolares através de documentos, entrevistas e questionários aplicados na escola onde se deu a inclusão escolar da criança. A análise dos dados foi feita mediante a consulta de autores que discutissem a questão da inclusão escolar e que localizassem os Distúrbios Globais do Desenvolvimento.

Concluimos que a inclusão é entendida tanto pelos autores consultados quanto para a escola como uma oportunidade de mudança de paradigma, renovação e de reflexão da prática escolar, o que resulta em uma melhor qualidade de ensino. Contudo, diferentemente do que pode se observar na pesquisa teórica, a inclusão é vista a priori como sendo uma inclusão de aprendizagem, como um direito de todos a apreenderem na escola, sendo a preocupação com a inclusão social e seus efeitos no desenvolvimento da criança como secundária. Esta visão da gestão sobre a inclusão focada na questão da aprendizagem foi entendida como facilitadora da inserção social do caso estudado uma vez que excluída a hipótese escolar de déficit cognitivo, a criança pode ser entendida pela escola como aluno, sujeito possível de aprender e portando incluído no registro escolar.

Palavras-chave: gestão, inclusão, distúrbios globais.

## ABSTRACT

This paper seeks to investigate the relation between education management and its importance with regard to the inclusion of children with Global Development Disorders. It seeks to analyze how the question of inclusion is understood by directors, coordinators, and teachers and the effects of the effective inclusion of the child in his/her development. To carry out the study, a clinical case treated by the researcher was chosen and was correlated with an analysis of the observations and comments of the school authorities in documents, interviews and questionnaires applied at the school where the inclusion of the child occurred. Analysis of the data was carried out via consultation with the works of various authors who discussed the question of inclusion and who developed theories on the matter of Global Development Disorders.

The study concludes that inclusion is understood both by the authors consulted and the school as an opportunity for a paradigm change, renewal and reflection of school practices and policies that result in an improvement in the quality of teaching. However, different than what one observes in the theoretical research, inclusion, *a priori*, is viewed as an educational experience, the right of all children to attend school, such that the major concern is with social inclusion and the effects of inclusion on the child's development are viewed as secondary. This view of the management of inclusion, focused on the issue of learning, is understood to be a catalyst of social inclusion in the case under consideration. Once the question of a cognitive deficit has been ruled out the child can be considered by the school as a student, capable of learning and therefore included in the school's student registry.

Key words: management, inclusion, global disorders

## I- INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a relação entre a gestão escolar e sua importância na inclusão de crianças com Distúrbios Globais de Desenvolvimento. Buscou compreender como a questão da inclusão é entendida por diretores, coordenadores e professores<sup>1</sup> e seus efeitos na prática da inclusão e no desenvolvimento da criança.

Este estudo foi feito a partir de um caso clínico atendido no ambulatório do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento em Saúde Mental "A Casa" e da inclusão desta mesma criança em uma escola particular.

O ambulatório do Instituto se caracteriza pelo atendimento psicológico e psiquiátrico através de convênios ou preços acessíveis à comunidade. Os nomes da criança, da escola e dos gestores serão protegidos por questões éticas, mesmo que esta pesquisa tenha sido autorizada tanto pela responsável do menor, quanto pela instituição de ensino onde se deu a pesquisa e seus gestores. Desta forma chamaremos a criança de Hugo.

Partimos da hipótese que a forma como a inclusão é entendida pelos gestores escolares foi determinante para que fosse possível a inclusão efetiva da criança no universo escolar, o que resultou em uma melhora no desenvolvimento geral da criança. A partir desta hipótese procuramos investigar o modo como a inclusão é entendida na escola e no âmbito teórico partindo do viés psicanalítico e pedagógico, de modo a problematizar e investigar a inclusão e seus efeitos.

Uma vez que a principal tarefa da escola moderna é a de promover o bom desenvolvimento e aprendizagem nas dimensões sociais, cognitivas, emocionais e motoras, pretendemos também fazer uma articulação entre a forma de compreender a inclusão nesta escola e a integração bem sucedida de Hugo no universo social, seu bom andamento em análise e desenvolvimento emocional.

Entende-se por criança com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, crianças com o diagnóstico diferencial analítico<sup>2</sup> de autismo e psicose. A criança no caso teve um diagnóstico psiquiátrico e psicanalítico de psicose assim que iniciou seu atendimento no ambulatório do instituto. Mais adiante explicaremos melhor as causas destes transtornos e o sentido clínico da inclusão destas crianças na escola<sup>3</sup>.

Desta forma a pesquisa se propõe a analisar a relação entre a forma de gerir e entender a inclusão escolar e sua repercussão no processo efetivo da inclusão e desenvolvimento da

---

<sup>1</sup> Os professores serão entendidos aqui como gestores de sala.

<sup>2</sup> A palavra analítico faz referência ao processo de análise, portanto ao saber psicanalítico.

<sup>3</sup> Ver mais adiante Discurso Psicanalítico sobre Distúrbios Globais do Desenvolvimento.

criança, o que permite pensar sobre os efeitos da inclusão de forma geral. Não podemos esquecer que o estilo de gestão de uma instituição escolar, expressa os tipos de relações que vigoram na escola e influência diretamente na percepção e apreensão do mundo pelos alunos que a frequentam.

Buscamos também ao longo do texto correlacionar os saberes naturalmente empregados na pesquisa, uma vez que não posso deixar de pensar que falamos de um caso clínico, sob um ponto de vista analítico e sua inclusão pedagógica. Desta forma tentamos correlacionar os saber analítico e pedagógico a partir de pesquisa teórica, entrevistas, material escolar, estudo do caso clínico propriamente dito e sua inclusão, buscando identificar sobreposições e contrapontos; verificar a possibilidade de integração entre os saberes psicanalítico e pedagógico sobre a inclusão escolar e a importância da gestão escolar neste processo.

A educação inclusiva está prevista por lei e é mencionada nas leis de Diretrizes e Bases da Educação - lei nº 9.393/96 (LDB), no Estatuto da Criança e Adolescente - lei nº 8.069/90 (ECA) e na Constituição da República Brasileira –1988, como um direito do educando portador de necessidades especiais, devendo se dar preferencialmente, segundo ambas as leis, na rede regular de ensino, isto é, fora de classes especiais. De acordo com a LDB o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração dos alunos nas classes comuns de ensino regular, devido às condições específicas dos alunos. Segue abaixo trecho da lei de diretrizes e bases sobre a educação especial:

“Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Contudo, a inclusão estar prevista pelas leis não encerra definitivamente a questão da inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais nas escolas regulares. Recentemente vê se falar cada vez mais nas crianças de inclusão. Isto se deve ao fato de que o número de crianças com necessidades especiais vêm crescendo nas escolas regulares que, muitas vezes, não estão preparadas para recebê-las.

Deste modo se faz cada vez mais necessária a discussão sobre a inclusão e interdisciplinaridade. Por em prática a inclusão, só é possível mediante a reflexão da prática escolar em seu contexto social. Pensar a escola e seu lugar social é refletir sobre sua relevância e abertura para as outras ciências que a solicitam, que não a pedagógica. Para que a escola possa receber de forma adequada e eficiente os alunos de inclusão, esta deverá ser

estudada e debatida entre educadores e profissionais da escola, estando estes dentro ou fora dela.

Segundo Mantoan, a escola no Brasil é excludente:

Percebi, e reluto em admitir, as medidas excludentes adotadas pela escola ao reagir às diferenças. De fato às medidas existem, persistem, insistem em se manter apesar de todo esforço despendido para se demonstrar que as pessoas não são ‘categorizáveis’ (...) É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! (Mantoan, 2003, p.8)

Desta forma cabe uma mudança de paradigmas pedagógicos, onde as crianças deixem de se adaptar às disciplinas para que os projetos curriculares se adaptem a elas, sejam elas quais forem.

Ainda segundo a autora, a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não a novos conhecimentos, exclui aqueles que ignoram o conhecimento que esta valoriza, impedindo assim que novos conhecimentos se agreguem a ela. A escola, desta forma entende que a democratização é uma manifestação do ensino, impedindo novos diálogos entre diferentes lugares epistemológicos. Os sistemas escolares são montados de forma a permitir dividir os alunos em normais e deficientes. O aluno em sala de aula especial não está incluído e sim excluído da oportunidade de usufruir uma escola mais democrática e real.

Pensamos que crianças que não se encaixam em uma escala de desenvolvimento padrão e que possuem dificuldades em estar na sala de aula e aprender como o “previsto” solicitam a interdisciplinaridade na escola, especialmente entre educadores, gestores e psicólogos.

A psicanálise vem solicitando a escola. Pensa a escola como uma nova chance de inclusão social para estas crianças, uma chance de estruturação a partir da entrada destas no registro da palavra socialmente compartilhada. O lugar social da criança na escola faz borda, dá contorno subjetivo na medida que dá à criança um lugar social onde ela como sujeito pode ser falada por um outro, escutada.

Desta forma a escola pode vir a oferecer a criança a articulação entre três eixos terapêuticos importantes. Falar, ser ouvida e poder aguardar para o próximo momento de fala. Eixos importantes que dão borda as angústias infantis. Uma escola com esta dinâmica e todos os enquadres sociais que a organizam proporciona, ao meu ver, uma educação terapêutica por si só.

Rosseti-Ferreira (2005) aprofunda a questão ao afirmar que virar gente, tornar-se uma pessoa humana, é marcada pela inserção no símbolo, inserção permanente e continua em um

processo social de dar e criar sentido. Desta forma, a criança e sua entrada no simbólico, em seu processo de tornar-se sujeito, passa a acessar ao mundo, a partir do outro da linguagem e de sua rede de significantes.

Pensamos que para as crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, estar na escola significa estar imerso na cultura, ser feito sujeito/criança que poderá criar laços com os significantes culturais. A educação, neste sentido, se torna terapêutica.

Kupfer (2000) afirma que para Lacan, o discurso é o que faz o laço social estruturante por atrelar o falante ao Outro<sup>4</sup> (Outro maiúsculo por se referir ao Outro do inconsciente, aquele que deseja). A autora afirma que, desta perspectiva o educar insere a criança na linguagem, tornando-a capaz de produzir discurso, dirigindo-se ao outro e fazendo com isso laço social. Alguns exemplos da solicitação do lugar social solicitado por psicanalistas para crianças com distúrbios globais, exatamente porque nesta a inserção na linguagem social não aconteceu.

Mas e a escola? Como os gestores devem encarar este pedido e o que eles tem a dizer sobre esta solicitação social e porque não dizer analítica da inclusão?

Este trabalho pretende localizar a escola e sua gestão como lugar social e potencial ao desenvolvimento emocional, a partir do estudo de um caso. Busca dar conta desta nova demanda de inclusão nas escolas, visto que estas crianças, por suas peculiaridades, não se deixam entender cindidas, divididas entre afetivo e cognitivo. Sua condição psicológica, desenvolvimento cognitivo e orgânico pedem uma articulação que vai de encontro ao saber tradicional escolar onde existe uma fragmentação do sujeito. Esta necessidade de compreensão de “crianças inteiras” faz pensar na necessidade de se relacionar o emocional até então atestado pela psicologia e o cognitivo atestado pela pedagogia.

Em nossos dias, ainda é habitual, entre educadores, o uso de uma concepção teórica segundo a qual uma criança pode ser dividida em duas metades: a cognitiva e a afetiva. Para o estudo da “metade” cognitiva, existem os instrumentos teóricos fornecidos por Piaget e pelo construtivismo. Para o estudo de “metade” afetiva, a psicologia e, mais recentemente, a psicanálise. Na esteira dessa visão, os problemas de aprendizagem seriam a consequência de um desequilíbrio, de uma alteração em uma dessas duas dimensões ou, então, na relação entre elas. (Kupfer, 2001, p. 19)

---

<sup>4</sup> Outro com letra maiúscula - designado por Lacan como grande Outro, representa a lei, a linguagem e o inconsciente que determinam o sujeito.

As crianças psicóticas e autistas nas escolas, entre outras, denunciam esta divisão uma vez que sua condição e inserção na escola solicitam uma boa e longa “conversa” entre saberes, especialmente o pedagogo e psicológico.

Stainback (1999) afirma que para alunos com deficiências cognitivas importantes, o mais importante deve ser a oportunidade destes alunos adquirirem habilidades através da inclusão. Habilidades que localiza como sendo sociais.

Segundo Souza (2005), existem inúmeras situações em sala de aula que seriam revertidas se houvesse a interface entre professores e psicólogos. Entre estas situações acreditam que estejam a inclusão de crianças com distúrbios de desenvolvimento.

Parece que a pedagogia e as psicologias estão paralelamente seguindo a mesma direção em sua preocupação do lugar social das crianças excluídas da escola.

Diante desta nova realidade escolar, a pedagogia e a psicologia necessitam conversar e é esta a proposta deste trabalho; Colocar para “conversar” estas disciplinas que, sob nosso ponto de vista, não devem estar tão distantes assim.

Esta discussão é rica, à medida que são gestores escolares, dentro ou fora da sala de aula, quem irão receber as demandas dos saberes “psi” para que crianças de inclusão sejam recebidas na escola desta ou daquela maneira e a eles restará a função de articular os saberes que demandam à escola.

Staninback (1999) acredita que a mudança do deslocamento das responsabilidades do diretor especialista (da educação especial) para o generalista são necessárias para “pavimentar” o caminho rumo as escolas inclusivas.

Em uma tentativa de articular todas estas questões utilizamos como metodologia levantamento bibliográfico, levantamento de dados clínicos e aplicação de questionários em professores, coordenadoras e diretores. Optamos pela aplicação dos questionários para manter a neutralidade da pesquisa e diminuir prováveis contaminações uma vez que a pesquisadora é responsável pelo caso clínico e mantêm contato com a escola a partir desta função.

Em uma primeira etapa fizemos o levantamento bibliográfico necessário para o aprofundamento teórico sobre a questão da inclusão que possibilitasse a articulação dos diferentes saberes propostos nesta pesquisa e interpretação dos dados. Uma vez que se trata de um caso clínico atendido pela pesquisadora, estão colocados nesta pesquisa os saberes psicanalítico, como base teórica da pesquisadora no atendimento do caso em questão e o saber pedagógico, presente na escola em sua forma de gestão e sua compreensão sobre a inclusão. Consultamos autores que discutissem a questão da inclusão escolar e também

aqueles que dentro da concepção teórica da psicanálise tentam explicar os Distúrbios Globais do Desenvolvimento.

A segunda etapa se deu a partir do relato do caso clínico e sua análise sob o viés do pensamento analítico.

A terceira etapa se constituiu em aplicação de questionários em professores, coordenação e diretores e análise de documentos, tais como relatórios escolares e descrição de entrevistas realizadas anteriormente à esta pesquisa. Estes documentos foram utilizados na análise do discurso escolar.

Na quarta e última etapa do trabalho foram analisadas a importância do entendimento dos gestores escolar sobre a inclusão e seu efeito sobre a criança em questão a partir dos dados coletados e sua articulação com o referencial teórico.

## II – DISCURSO PSICANALÍTICO SOBRE OS DISTÚRBIOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

### 2.1 DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL DE PSICOSE

Segundo *Diagnostical And Statistical Manual Of Mental Disorders (DSM IV)* são classificadas como crianças com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento<sup>5</sup> as que se caracterizam por:

prejuízo severo e invasivo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal ou não-verbal, ou quando comportamento, interesses e atividades estereotipados estão presentes, mas não são satisfeitos os critérios para um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento específico, Esquizofrenia, Transtorno da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva. Esta categoria inclui, por ex., "Autismo Atípico" — apresentações que não satisfazem os critérios para Transtorno Autista em vista da idade tardia de seu início, apresentações com sintomatologia atípica, sintomatologia subliminar ou todas acima.

Segundo Kupfer, (2001) até o início deste século o olhar médico ainda não havia separado do grupo das crianças que apresentavam deficiência mental àquelas que apresentavam bizarrices, alheamento, auto-agressões ou desconexões significativas. Segundo a autora para a sociedade todas eram deficientes e votadas ao cruel destino dos adultos doentes mentais: asilamento e alienação.

A autora afirma que estas crianças sempre existiram, tomando como prova as lendas tradicionais ou obras literárias tais como *Niliouchka*, de Máximo Gorki.

Segundo Lacan a psicose se estabelece na criança a partir da forclusão do significante do nome-do-pai<sup>6</sup>. Dizer isso significa que a mãe em sua primeira relação com o bebê estabelece uma relação onipotente com a criança onde há o impedimento da entrada da função paterna. Na formulação Lacaniana é a função paterna a responsável por inserir na criança a rede de significantes necessária à constituição de um sujeito. Sujeito este do inconsciente, desejante, referido a um significante, em especial o significante nome-do-pai.

---

<sup>5</sup> Transtornos invasivos do desenvolvimento é a nomenclatura psiquiátrica utilizada para Transtornos Globais do Desenvolvimento

<sup>6</sup> O conceito de forclusão é definido pelo dicionário de psicanálise de Roudinesco e Plon como sendo: "Conceito forjado por Jacques Lacan para designar um mecanismo específico da psicose, através do qual se produz a rejeição de um significante fundamental para todo universo simbólico do sujeito". A psicanálise entende que este significante fundamental rejeitado no mecanismo psicótico é o significante chamado nome-do-pai, significante que designa a função paterna.

Segue abaixo a forma de Kupfer explicar o significante o nome-do-pai e sua importância na constituição simbólica do sujeito:

Para Lacan, o significante nome-do-pai é um significante primordial, cuja ausência provoca um “furo” no campo das significações. Lacan acrescenta ainda que os significantes nome-do-pai, excluídos da cadeia, da rede simbólica da qual emergem as significações, não simbolizados portanto, retornam sob a forma alucinatória. Desse modo, pode-se entender o delírio do psicótico como um fato de linguagem, um modo particular da relação de um sujeito com a linguagem. (Kupfer, 2001, p. 56)

Segundo Jerusalinsky, (1997) o falar da mãe com seu bebê e suas suposições e interpretações sobre o bebê o insere no campo das significações. A mãe ao supor algo sobre seu bebê supõe que este está referido a uma seqüência de coisas que tem sentido para ele, se chora, por exemplo, a mãe supõe que algo desta cadeia se rompeu e busca um sentido para isto.

O que ocorre com a criança psicótica é que ali onde deveria se supor um sentido, onde deveriam emergir os significantes, há a onipotência da mãe, e a exclusão da inserção de sentido.

Jerusalinsky (1997) afirma que nas crianças pequenas apesar de podermos detectar uma psicose em formação, não deve se entendê-la como algo definitivo, pois a articulação de uma psicose requer um processo que não se contemplou na criança, para o autor a psicose infantil deve ser entendida como algo provisório.

Pensamos que o trabalho do psicanalista neste sentido é o de cuidar para que o que se apresenta como provisório nas crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento não se estabeleça como estrutura definitiva.

Importante ressaltar também que estas crianças, como é o caso de Hugo, possuem ilhas de inteligência. Entendemos que mantê-las ativas, não deixar que se percam na loucura, é o trabalho tanto das escolas como dos profissionais que atende estas crianças em consultório, uma aliança necessária para que os dispositivos da criança não se percam, o que resulta em um melhor prognóstico.

## 2.2 DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL DE AUTISMO

Apesar do caso em questão não ter recebido o diagnóstico médico ou diferencial de autismo, mas por ser o autismo, uma das formas de Distúrbios Global do Desenvolvimento, como a psicose e por as crianças com este diagnóstico também estarem presentes na escola, dedicarei uma parte deste trabalho para falar sobre este tema.

As crianças autistas possuem características próprias e peculiares. Mostram-se a princípio incapazes de se socializar, executam movimentos repetitivos e não parecem apresentar deficiências cognitivas, mas sim, limitações cognitivas resultantes da maneira com que se relaciona com o entorno e com os que a cercam. O bebê autista recusa-se a olhar para rostos humanos, qualquer rosto, em especial o da mãe.

A psicanálise define o autismo como uma falha na função materna, falha esta que se estabelece onde a mãe deveria imprimir em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não se imprimiu, mas que se estabelece a partir da antecipação de sujeito pela mãe. Kupfer descreve esta função como constituinte da vida libidinal do bebê e aponta sua falta como constituinte do autismo:

No exercício dessa função, uma mãe sustenta para seu bebê o lugar de Outro primordial. Impelida pelo desejo, antecipará em seu bebê uma existência subjetiva que ainda não está lá, mas que virá a instalar-se justamente porque foi suposta. Desenhará com seu olhar, seu gesto, com as palavras, o mapa libidinal que recobrirá o corpo do bebê, cuja carne sumirá para sempre sob a rede que ela lhe tecer. (Kupfer, 2001 p. 49)

Ainda segundo a autora, essa tarefa se faz em um cotidiano construído de pequenos e imperceptíveis reconhecimentos recíprocos, que quando começam a falhar e se perde sua constante realimentação, surgem por volta dos seis meses os primeiros traços de autismo: “o bebê não olha para ninguém e evita especialmente o rosto materno”. (Kupfer, 2001, p. 49)

Kupfer (2001) afirma ainda que seja porque a criança tem em sua constituição um traço autista, seja porque a mãe falhou ao se relacionar com seu bebê, em ambos os casos a função materna falhou e neste caso cabe a psicanálise responsabilizar esta mãe, para engajá-la no movimento de resgate do que não aconteceu com seu bebê.

A autora aponta que esta falha pode ter acontecido por características da criança ou porque a mãe não podia exercer sua função, mas ainda assim a responsabilização da mãe pode engajá-la na busca do que foi perdido na relação mãe-bebê. Este engajamento da mãe no resgate do filho, segundo a autora, dá a criança uma nova chance.

Não se trata aqui de culpar as mães e sim localizá-las no processo de subjetivação do bebê, onde em uma primeira fase, fase de especularização, a mãe irá imprimir sentido na criança, a partir de seus desejos inconscientes, permitindo assim a existência do bebê e sua constituição humana a partir do olhar da mãe.

Nenhum psicanalista, em sã consciência, pode negar que um bebê seja antes de mais nada um feixe de nervos. E acolherá como bem vindas todas as experiências que puderem avançar no conhecimento das bases neurológicas que puderem avançar no conhecimento neurológico de todas as patologias. Um psicanalista acredita, porém, que o corpo de um bebê jamais sairá de sua condição de organismo biológico se não houver um outro ser que o pilote em direção ao mundo humano, que lhe dirija os atos para além dos reflexos e, principalmente, que lhes dê sentido. Assim, nada adiantará um organismo absolutamente sã se não houver quem o introduza no mundo do humano, vale dizer, da linguagem. (Kupfer, 2001, p. 51)

Segundo Laznik (2004) fazer prevenção da síndrome autística é intervir no laço pais-bebê, uma vez que para a autora esta se deve à uma falha no estabelecimento deste laço, sem o qual nenhum sujeito pode advir. A autora privilegia dois sinais mais importantes na detecção precoce da síndrome em seu trabalho com médicos, primeiramente o não-olhar entre o bebê e sua mãe e segundo o que denomina de fracasso no circuito pulsional completo, que resumidamente seria a falha no oferecimento do bebê como objeto de sua mãe. Este não se faz “comer” por sua mãe.

Segue abaixo a descrição do que seria para a autora este momento onde acontece o circuito pulsional mãe-bebê:

É o momento onde o bebê coloca seu dedo (do pé ou da mão) na boca da mãe, que vai fingir comê-lo de maneira muito prazerosa. Este momento particular de jogo – não se trata aí de saciar um necessidade qualquer – é pontuado pelos risos maternos, enquanto ela comenta o valor gustativo do que lhe é oferecido pela atribuição de diversas metáforas gastronômicas onde o açúcar tem um lugar privilegiado. Tudo isso desperta em geral sorrisos na criança, o que indica que ela buscava justamente fisgar o gozo deste Outro materno. (Laznik, 2004, p. 28)

Desta forma pode-se dizer que cabe ao psicanalista intervir no laço entre pais-bebê, quando estes chegam até nós, contudo fica aqui o apelo para que profissionais de saúde e educação possam identificar estes traços à medida que intervenções precoces podem resultar em um estabelecimento ou restabelecimento do circuito pulsional completo infantil.

Refletimos se além de pediatras a identificação dos sinais primordiais do autismo não poderia ser feitas por profissionais de creches, que tem acesso desde muito cedo a mães e seus bebês. Vale lembrar que quanto antes a intervenção no laço mãe-bebê, melhores os resultados.

Laznik (2004) nos lembra que mesmo que mesmo que o circuito pulsional completo possa se restabelecer a partir de intervenções mãe-criança, em crianças autistas de três a quatro anos o período sensível já passou.

Conforme a autora em bebês que mais tarde apresentarão uma psicose infantil o circuito pulsional completo sempre está presente, o bebê neste caso se assujeita facilmente a uma mãe que desconhece o limite do gozo, produzindo a alienação real da criança a este Outro primordial. Como dito anteriormente neste a problemática gira em torno da função paterna que não se instala.

### III - DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE A INCLUSÃO

Segundo Mantoan (2003) , uma escola para ser inclusiva não desconhece os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico, mas não deve restringir a instruir a dominá-los a todo custo. Segundo a autora a proposta de uma inclusão plena representaria uma ruptura de base na estrutura organizacional escolar, uma mudança de paradigma educacional que resultaria em uma saída possível para que a escola possa fluir novamente espalhando sua ação formadora.

Ainda segundo a educadora os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, permitindo assim dividir os alunos entre normais e deficientes, o ensino entre regular e especial e professores em especialistas nesta ou naquela manifestação das diferenças.

A autora afirma que a inclusão esta pautada em ações educativas que tem como eixo o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência racional, participativa e que produz um sentido para o aluno, uma vez que contempla sua subjetividade, mesmo que inserido na sala de aula.

Desta forma a inclusão reflete a incapacidade da escola tradicional em atuar diante da complexidade, da diversidade, do que é real nos grupos humanos, exigindo mudanças sólidas no funcionamento escola como: recriar o modelo educativo tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender e formar o professor para que este tenha as condições necessárias para formar a turma toda, sem exclusões ou exceções. A autora afirma que um novo paradigma está se formando a partir dos encontros entre saberes outrora isolados com a subjetividade humana e seu encontro com o cotidiano, o social, o cultural.

Susan Stainback (1999) entende a inclusão como uma ferramenta para o surgimento de um novo paradigma escolar onde todos se beneficiariam da experiência escolar. A autora pensa que a idéia da inclusão e sua prática redefinem a escola, de lugar social, para transformá-la em um instrumento de construção de uma sociedade mais consciente. Segundo a autora os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos e atingem todos os alunos, professores e a sociedade em geral.

A autora separa delimita da seguinte forma os ganhos para todos os alunos:

-Atitudes positivas;

Atitudes positivas desenvolvem-se com relação aos alunos com deficiência quando são proporcionas orientação e direção.

-Ganhos e habilidades acadêmicas e sociais;

Segundo a autora todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, obtêm ganhos sociais importantes na interação aluno-professor e aluno-aluno. A autora coloca que para alunos com deficiências cognitivas importantes, convém não se preocupar com habilidades acadêmicas, sendo importante nestes casos a oportunidade de adquirirem habilidades sociais através da inclusão.

-Preparação para a vida na comunidade;

A inclusão de alunos com deficiências melhora seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional.

Evitando os efeitos prejudiciais da exclusão;

Os locais segregados prejudicam os alunos à medida que os aliena. Para a autora os alunos com deficiência recebem pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam uma educação que pouco valoriza a diversidade. Na inclusão não só os alunos aprendem interagir com seus de foram mais realista, como os professores aprendem como reagir e reagir diante das diferenças.

- Benefícios para os professores;

Com a inclusão as características das escolas estão mudando e os professores precisam adquirir novas habilidades. Desta forma o professor tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera mais propensa para isso.

- Apoio cooperativo e melhoria das habilidades profissionais;

A inclusão cria a oportunidade de que haja mais cooperação no planejamento e condução da educação. Segundo a autora muitos professores se sentem alienados nas escolas, uma vez que a ética do ensino lhes proporciona pouca ou nenhuma oportunidade para uma interação cooperativa destes profissionais.

-Participação e capacitação;

Os professores passam a tomar conhecimento dos progressos na educação, conseguem antecipar as mudanças e participam no planejamento da vida escolar diária, tornando-os conscientes de que novos desafios vão beneficiar todos os alunos.

Estes autores, assim como os psicanalistas, localizam a inclusão como possuidora de um grande valor social, à medida que reforça a idéia de que as diferenças são aceitas e respeitadas, não criando somente um novo paradigma na educação, mas um novo paradigma social.

Susan Stainback (1999) afirma que para a inclusão ter sucesso, as escolas devem ser comunidades conscientes, contudo mais uma vez a inclusão aparece como uma precursora de

mudança de paradigma à medida que a autora localiza a inclusão como facilitadora a construção de uma comunidade consciente.

A promessa de inclusão total está no tipo de comunidade escolar que se pode desenvolver quando os alunos com deficiências importantes revelam ter consciência das dimensões da vida escolar e proporcionam oportunidades, para todos que dela compartilham, de aprender maneiras mais gratificantes de estar juntos(...)os alunos com deficiências importantes podem dar uma contribuição peculiar para a construção da comunidade na escola precisamente porque sua presença nas salas de aula de ensino regular, nos programas de educação profissional e nas atividades em geral tem sido, para a maioria das pessoas, impensável. (Stainback, 1999, P.52)

A autora aposta na inclusão social do aluno, e contextualiza esta inclusão como um ganho para toda a comunidade uma vez que faz com que seus membros lidem com as diferenças. A inclusão dos alunos com deficiência e instrumento de despertar de consciência, a inclusão e a resolução dos conflitos gerados por ela são apontados como uma força de renovação da escola.

Quando os professores que estão ansiosos em relação à inclusão de alunos com deficiência identificam seus medos de serem inadequados para tais alunos, ocorre o despertar da consciência da necessidade de novas habilidades no planejamento das aulas e nas maneira construtiva de lidar com as diferenças. (Stainback, 1999, p. 54)

Teresa Rego (1998) considera que a visão acerca da origem das características individuais interfere na atuação prática do educador e influencia sua maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a aprendizagem. Em pesquisa referente ao conhecimento dos professores sobre a origem das diferenças<sup>7</sup> a autora constatou três diferentes concepções sobre o tema, sendo que uma parcela (14,5%) que a origem da singularidade humana está em fatores inatos, definidos por razões biológicas ou divinas. O outro segmento de educadores (20,9%) atribui exclusivamente a fatores externos a origem da constituição da singularidade do ser humano e a maior parte dos educadores (50% da amostra) explicam a diferença a partir da somatória de fatores inatos e adquiridos.

---

<sup>7</sup> Pesquisa realizada com 172 professores e educadores (coordenadores, diretores, professores de magistério e estudantes etc.) da rede pública que atuam na área da pré-escola e séries iniciais do 1º grau.

Desta forma a autora conclui que os três grupos, apesar de compreenderem de forma distinta a questão da constituição das diferenças, expressam a idéia de um determinismo prévio (por razões inatas ou adquiridas) que causam perplexidade e imobilismo. Segundo a autora este entendimento do grupo de professores sob a constituição das diferenças dá pistas de como compreender as idéias que o professor tem do aluno e de sua possibilidade de transformação.

A escola se vê, assim, desvalorizada e isenta de cumprir seu papel de possibilitadora e desafiadora (ainda que não exclusiva) do processo de constituição do sujeito do ponto de vista do seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos (...) as argumentações utilizadas pelo grupo de educadores parecem indicar que lhes faltam informações e um conhecimento mais aprofundado sobre as relações entre o aprendizado e o desenvolvimento do ser humano. (Rego, 1998, p. 65)

Não podemos deixar de pensar que uma melhor compreensão do processo de constituição do sujeito, sua relação com o outro e com a cultura, seriam de grande auxílio ao professor no manejo do processo de aprendizagem e da compreensão das singularidades individuais.

## IV – HISTÓRICO DO CASO

### 4.1 HISTÓRICO CLÍNICO

A criança em questão chegou para ser atendida no ambulatório do instituto pela psiquiatria e foi encaminhada à psicologia com o diagnóstico de psicose. Hugo apresentava uma grave desorganização. A principal queixa da mãe era sua dificuldade ao se alfabetizar, uma vez que a criança havia passado por muitas escolas tidas como tradicionais e não conseguia entender as letras. Foi através desta queixa “escolar”<sup>8</sup> que Hugo chegou ao atendimento psicológico. A criança se mostrava incapaz de ler e escrever. Hugo não só não entendia as letras como muitas vezes seu discurso me parecia excluído de uma rede de significações. Em algumas sessões Hugo falava por falar, as palavras não lhe tinham significado, o que condizia com o discurso confuso da mãe ao que se referia a história da criança, principalmente em relação a sua adoção.

Hugo havia perdido o pai há um ano e meio em uma cirurgia e a mãe se queixava de “não ter sido feita para criar menino sozinho” (sic).

Hugo tinha na época sete anos, apresentava comportamento infantilizado, agitação e enurese noturna. Hugo demonstrava pouca diferenciação com o ambiente e com os outros e inadequação social para sua faixa etária. Agitava-se quando o ambiente a sua volta estava agitado, fato observado pela influência que o ambiente da recepção do ambulatório causava na forma com que a criança iniciava as sessões.

Em entrevistas a mãe, muitas vezes na presença de Hugo, passou falar de sua história familiar, da história da criança, sobre sua filiação e adoção. Ao ouvir a mãe falar-lhe Hugo pode se organizar e suas falas passaram a fazer mais sentido. A mãe de Hugo também passou a buscar um sentido em sua própria fala. Em um dos atendimentos contou ao filho que o havia adotado por estar com sua barriga quebrada. Ao ser pontuada a confusão que este registro causou em Hugo a mãe pode reformular sua história, dela e da criança. Hugo supôs que a barriga da mãe havia se quebrada por ela ter dito todos seus outros filhos os mesmo tempo e que desta forma não lhe havia restado espaço. Diante da teoria do filho a mãe da criança passou a reformular sua frase que passou a conter mais dados de realidades. A mãe biológica de Hugo não podia criá-lo.

---

<sup>8</sup> Chamo de queixa escolar não por ser uma queixa trazida pela escola, mas por esta mãe ter sido mobilizada a procurar atendimento a partir da dificuldade de Hugo em apre(ender) as letras.

A mãe passou a falar da criança que diante disto passou a se falar e a falar para um outro. Neste momento entendo que houve uma mudança no laço entre Hugo e sua mãe. A mãe passou a falar não só da criança, mas para a criança. Houve uma mudança na significação que está mãe fazia deste filho. A mãe de Hugo dizia não poder criá-lo sem o pai, que não teria sido feita para criar meninos sozinha, mas em sua fala deixava a entender que podia criar bebês uma vez que “eles não dão trabalho e eu controlo tudo” (sic). Hugo respondia ao desejo da mãe. Dizia não querer crescer, aprender a ler e escrever. Quando o pai era mencionado, principalmente nos atendimentos com a mãe entrava em um estado de paralisia no qual mal podia se mexer ou demonstrava sua angústia gritando, chorando e batendo sua cabeça na parede.

Contudo havia nesta mãe um temor ao deixar seu filho bebê. A mãe temia que Hugo não conseguisse se alfabetizar, lhe incomodava a não adaptação do filho às escolas e isto lhe gerou demanda para iniciar o processo de análise com a criança e suportar o seu crescimento. Um fato importante neste caso é o de que a indicação escolar de que Hugo permanecesse no pré, foi desencadeante de muita angústia nesta mãe em relação ao seu “menino-bebê”. A partir da intervenção escolar de que Hugo não poderia ir para a primeira série, fez-se ver que algo não estava como deveria. Hugo aos sete anos ficaria no pré com os bebês.

Hugo se mostrava uma criança extremamente agitada e tinha grande dificuldade de se separar da mãe, tendo que se acalmar com um movimento estereotipado em que deitava em sua barriga e se mexia para baixo e para cima até se acalmar. Durante o primeiro ano de consultas, Hugo algumas vezes pedia para se acalmar na barriga da mãe. Com o passar do tempo e de nosso trabalho este movimento desapareceu.

Hugo e a mãe eram atendidos semanalmente. Normalmente a mãe era atendida primeiro individualmente e depois a criança, também individualmente, contudo sessões com a mãe a criança juntas foram realizadas quando necessário. Hugo passou a demandar mais tempo de sessões e a mãe passou a pedir mais tempo para falar. Foi decidido pela pesquisadora encaminhá-la para sua própria análise.

A criança possui questões emocionais graves, contudo, vem respondendo bem ao tratamento, se mantendo mais organizado. Hugo passou a falar, brincar, aprendeu a ler e escrever e vem acompanhando sua turma de primeira série. A escola passou a ter um lugar muito privilegiado no discurso de Hugo, o que muitas vezes paradoxalmente angústia sua mãe que fala em retirá-lo de escola ou período. Hugo ainda apresenta algum comportamento infantilizado, sendo que algumas vezes não aceita ser contrariado, especialmente na presença

da mãe. Apresenta esporadicamente crises de nervoso e pânico. O intervalo entre as crises tem aumentado e a criança tem se acalmado mais facilmente.

Pensamos que a inserção de Hugo na escola e sua intervenção de deixá-lo na primeira série representou uma mudança na história da criança que fez com que a mãe re-significasse seu lugar social e permitisse sua entrada em análise. Na falta do pai, a escola e seu lugar social apontaram para esta mãe que manter Hugo bebê tinha conseqüências. O que não foi percebido no laço entre ela e o filho, passou a ser apontado pelo social. Este apontamento foi possibilitador do trabalho analítico onde o manejo transferencial e intervenções em análise permitiram algum deslocamento na posição subjetiva desta mãe em relação a criança, de objeto de seu desejo para ocupar o lugar de sujeito, presente neste caso sob o significante de menino.

Ao entrar na primeira série Hugo passou por uma crise, dizia que um amigo da escola, estava dentro de sua cabeça, ria dele e dizia que ele não sabia fazer as coisas. Neste período Hugo apresentava irritabilidade e dificuldade de dormir, mas mantinha um comportamento normal nos horários escolares. Com o trabalho em análise e o bom andamento na primeira série (neste momento estava preocupado com as provas) a criança se organizou. Interessante apontar que a mãe de Hugo pensou muitas vezes em tirá-lo da escola pois diz que este amigo de Hugo o incomoda. A mãe fica muito irritada com a “indisciplina” (sic) da criança.

Pensamos também que a boa adaptação de Hugo na escola também tem cooperado para sua melhora, uma vez que a escola o insere em outro registro e o retira apenas do registro materno, dando contorno, borda a sua angústia e possibilidade de entrada no registro da linguagem. Hugo caminhou do lugar que ocupava de bebê aprisionado e paralisado no desejo materno para um novo registro onde ele tem lugar de sujeito, registro de menino, registro de aluno.

## 4.2 HISTÓRICO ESCOLAR

Hugo entrou na escola aos cinco anos, mas não se adaptou. A escola atual e a mãe justificam esta não adaptação ao fato da escola anterior seguir uma linha mais tradicional, sendo que a escola em que Hugo estuda atualmente (entrou nesta escola com sete anos, pouco antes de iniciar os atendimentos em psicoterapia) é uma escola cognitivista. Importante ressaltar que esta escola é particular e tem como um dos eixos principais desde sua fundação a questão da inclusão.

Ao ser matriculado nesta escola, Hugo foi colocado no pré por não saber ler, escrever e não reconhecer as letras. No pré apresentava-se agitado e dificuldades de convívio, achava que estavam olhando para ele ou falando mal dele. Após seis meses entrou na fase silábica com valor sonoro e passou a conviver de forma mais adequada com os colegas.

Em entrevista com a coordenadora pedagógica de Hugo em junho de 2005, esta se mostrou muito preocupada com o baixo rendimento de Hugo e temia que ele não acompanhasse a sala, mesmo Hugo tendo apresentado rendimento similar a 50% das crianças da sala, preocupação esta que entendi ter relação com sua diferença de idade com as crianças do pré e pelo rendimento de Hugo estar distante das expectativas para a idade.<sup>9</sup> Foi explicado à coordenadora que Hugo apresenta questões emocionais graves, não apresentava déficit cognitivo e que não poderia ser exigido dele um rendimento por idade e sim por desempenho. Não se podia exigir de Hugo ter rendimento similar de uma criança de sete anos e sim, similar com o das crianças da série que estava cursando e que sua rápida evolução deveria ser levada em conta.

A coordenadora pedagógica apresentou dúvidas quanto à necessidade da criança de apoio psicopedagógico. A intervenção da pesquisadora foi na direção de não indicar mais um especialista para a criança e sim que a escola tentasse dar conta da questão com uma maior aproximação da professora. Hugo deveria ter um acompanhamento mais próximo da professora e períodos em sala de aula que pudesse estudar sozinho com esta.

Nesta reunião foi decidido que Hugo deveria começar a ser preparado para a 1ª série e que novas conversas aconteceriam no semestre seguinte. Ao final do pré a pesquisadora foi à escola conversar com a coordenadora pedagógica da pré-escola sobre sua decisão de que Hugo ingressaria na primeira série no semestre seguinte. A coordenadora Pedagógica se mostrava muito preocupada, uma vez que pela idade avançada (sete anos na época) de Hugo

---

<sup>9</sup> Ver anexo 4

não poderiam mantê-lo por mais tempo no pré. Hugo estava integrado a sua sala, sendo descrito pela coordenadora como líder, liderança está que ela justificou pela diferença de idade com os colegas de sala “ele é mais descolado nas brincadeiras, eles seguem ele” (sic), contudo Hugo apresentava desempenho escolar médio. A coordenadora justificava sua preocupação pelas maiores exigências da primeira série, pelo número maior de disciplinas, contato com crianças maiores e maior tempo de permanência na escola.

Hugo tem acompanhado bem a primeira série, tanto no que se refere aos conteúdos como a integração com os colegas. Segundo a coordenadora da primeira série, por ser o mais velho continua a ocupar um lugar de liderança frente os colegas da sala e se destaca nas brincadeiras. Freqüenta apoio pedagógico duas vezes por semana, o que o tem auxiliado no acompanhamento dos conteúdos escolares. No momento a mãe pensa em retirá-lo da escola devido a distância.

## V- DISCURSO DA ESCOLA

Alguns questionários aplicados na escola não foram respondidos (coordenadora do pré e diretora da primeira série) por conta do cotidiano corrido da escola em questão. Pelo mesmo motivo fomos impedidos de realizar entrevistas e de aplicar novos questionários que esclareceriam alguns pontos importantes. Algumas questões relacionadas à criança foram respondidas sob o contexto geral da inclusão, contudo como a pesquisa trata do tema da inclusão de modo geral, utilizando o caso clínico apenas como um suporte, pensamos ter conteúdo suficiente para a análise feita nos relatórios, entrevistas e questionários.

O rendimento de Hugo é entendido como adequado e parece que a criança vem evoluindo do pré à primeira série. Podemos constatar esta evolução na diferença de discurso entre as professoras e coordenadora da pré-escola e coordenadora e professora da primeira série. Nas entrevistas com a coordenadora<sup>10</sup> da pré-escola podemos notar uma grande preocupação em relação à capacidade da criança ao se alfabetizar. Ao ser afastada clinicamente a hipótese de deficiência cognitiva, surge no discurso da coordenadora a esperança que Hugo não só possa se alfabetizar como que consiga pular algumas séries. A coordenadora percebe comportamentos infantilizados na criança, coisas de neném (sic) e se recente de Hugo não interagir com os mais velhos, pois acredita que este convívio de pátio faria bem a criança, mais uma aposta para o ingresso na primeira série.

A professora do pré<sup>11</sup> descreve uma criança insegura, preocupada com o olhar do outro, com dificuldades de aprendizagem e que “deveria” estar acompanhando uma turma mais avançada, contudo as questões emocionais da criança são levadas em consideração e a ajuda é oferecida.

Hugo se mostrou uma criança muito insegura, precisou muitas vezes de ajuda para se relacionar com os amigos. Aos poucos foi superando suas dificuldades, conseguindo interagir com todos com mais tranquilidade e abandonando, por exemplo, a impressão de que estavam sempre falando mal dele!

Apresentou dificuldades em acompanhar os conteúdos trabalhados durante todo o ano. Não foi necessário preparar um currículo adaptado, mas precisou de muita ajuda para realizar as atividades.

Pela idade cronológica, Hugo deveria estar acompanhando uma turma mais avançada, mas entendíamos que este “atraso” muito provavelmente surgiu de questões emocionais vividas por ele, juntamente com sua família, segundo os relatos da mãe! (Professora do pré - trecho de questionário aplicado na escola, anexo 7)

---

<sup>10</sup> Ver anexos 4 e 5

<sup>11</sup> Ver anexos 2, 6 e 7

No trecho abaixo ficam claras as considerações feitas pela escola a partir do que é trazido pela família e pelo especialista. As questões emocionais são levadas em consideração nas decisões pedagógicas da escola. Pensamos que esta “interdisciplinaridade” da escola foi muito importante para o bom desenvolvimento geral da criança. A escola demonstra considerar a criança como um todo, levando em consideração suas dimensões emocional e familiar.

Lembramos que todo trabalho proposto e avaliação realizada levou em consideração as questões trazidas pela família que, inclusive justificaram sua entrada num grupo anterior ao que deveria estar se só fosse considerada sua idade cronológica.

Neste sentido lembramos que os conteúdos trabalhados no pré, até este último semestre, estiveram de acordo com suas necessidades. Estarei muito atenta no segundo semestre, pois será necessário observar se ele continua acompanhando a programação ou se precisará de algum ajuste no currículo (ato que pensaremos junto com a profissional que o atende). (Professora do Pré, relatório escolar, anexo 2)

Apesar das preocupações, a coordenadora afirma não poder mais segurar Hugo na pré-escola com “os pequenos” (sic) uma vez que percebia que ele já se destacava entre os menores e que achava que ele poderia crescer a partir do contato com as crianças maiores<sup>12</sup>. A partir do vislumbre do crescimento de Hugo, nasce a aposta em sua capacidade intelectual, ele poderia pular séries, poderia crescer e se desenvolver como os outros de sua idade. Aposta esta que parece ter feito marcas importantes na criança.

Hugo é descrito pela professora da primeira série como um aluno tranqüilo, seguro e disposto, muito diferente da criança tímida, preocupada com os olhares e acusações dos colegas no início do pré. Nota-se que esta foi a primeira vez que Hugo é referido como aluno, estatuto social, que subentende pertencimento ao grupo da escola, lugar de estudante que pode aprender. Neste momento pode ser visto como um aluno que se mantém atento, com um bom ritmo de aula, apesar das dificuldades.

Hugo é um aluno tranqüilo. Está sempre de bom humor e disposto a participar das atividades. É prestativo e adora ajudar nas tarefas da classe.

Demonstra a vontade no grupo de amigos como também com os adultos que mantém contato direto.

Domina os espaços da escola, andando com autonomia e segurança.(...)

Hugo, desde o início do ano vem conseguido aproveitar bem o tempo de trabalho.

Mantém um bom ritmo durante todo o período de aula. Mesmo em situações onde há maior dificuldade, consegue manter-se atento e dedicado à tarefa por um bom tempo, insistindo na conclusão da mesma.

---

<sup>12</sup> Ver anexo 5

O que acontece algumas vezes, é que dependendo da situação colocada, consegue concluí-la apenas com ajuda. (Professora da primeira série -trecho retirado de questionário aplicado na escola – anexo 8)

Hugo passa a ser descrito como um aluno regular que possui qualidades e que é possuidor de algumas dificuldades, a questão da suspeita de uma deficiência cognitiva não aparece no discurso da professora da primeira série. Hugo deixou de ser a dificuldade no discurso da professora, para se tornar o aluno que às vezes precisa de ajuda, mas que conquista muitas outras coisas, especialmente ao que se refere à convivência social.

Hoje, Hugo mantém um relacionamento tranquilo e amigável com todos. Raramente entra em conflito com os amigos e quando isso acontece compreende com mais facilidade a situação, reconhecendo quando está errado, como também aceitando as desculpas dos amigos.

Ampliou seu repertório, trabalhando e brincando com todas as crianças. Demonstra preferência pelos meninos, mas também participa de grupos mistos.

É solicitado a participar das brincadeiras, principalmente de futebol e pebolim. (Professora da primeira série, anexo 8)

Mas e a inclusão de forma geral, como é vista nesta escola?

De acordo com os relatos, a inclusão faz parte da história da escola desde sua fundação, é vista como algo positivo, necessário, mas não simples. Fala-se da preocupação de atender as necessidades de cada aluno, suas singularidades e particularidades, mas também na complexidade do trabalho, da necessidade de parcerias para que se obtenha um trabalho de qualidade.

Esta é uma escola que tem se mostrado comprometida com as necessidades especiais de seus alunos. Busca *orientar os professores para que os mesmos atuem de forma eficaz diante dos desafios* que ele possa encontrar no atendimento aos casos mais específicos. Muitas vezes a tarefa não é simples, mas há todo um envolvimento, como adaptar o currículo para favorecer ao aluno, sua inclusão e permanência no grupo. (...)

Pelo que sei desde sempre a escola tem a preocupação de atender as necessidades de seus alunos. A cada ano a escola tem se comprometido a atender diferentes casos e junto aos profissionais específicos tem buscado parceiros para desenvolver com qualidade o trabalho.<sup>13</sup> (Professora do Pré – trecho retirado do questionário aplicado na escola, anexo 7)

A escola garante condições necessárias para atender a diversidade, esteja ela relacionada a alunos com necessidades educativas especiais ou a alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Entende também que a inclusão *requer um trabalho em parceria entre pais, especialistas e escola*. (...) É preciso todo um aparato para receber alunos com NEE. A começar pelos professores que necessitam de *orientação e formação específica*. É preciso também elaborar atividades específicas além daquelas que são propostas para a série. É muito importante também que este aluno seja parte do seu grupo de sala e o professor deve estar

---

<sup>13</sup> Grifo nosso

atento a estes aspectos para possibilitar que o aluno possa ser visto como alguém que também pode contribuir para o aprendizado de todos. (...)Acho algo *extremamente favorável a todos*. Todos aprendem, todos se enriquecem no convívio com a diversidade.<sup>14</sup> (Coordenadora pedagógica de 1ª a 4ª série – trecho retirado de questionário aplicado na escola, anexo 10)

A visão sob a inclusão nesta escola coincide com o entendimento feito por educadores que pensam a inclusão<sup>15</sup>, sob o ponto de vista da reflexão da prática e da renovação escolar. A inclusão desta forma não é vista apenas como algo positivo, como um impulsionador de mudanças na comunidade escolar e na educação, mas como uma discussão profunda sobre a prática escolar e seu entendimento sobre as diferenças

A inclusão faz refletir sobre quais as respostas dadas a essas diferenças entre os sujeitos. Que modificações os professores fizeram em sua prática pedagógica para acolher esses alunos? A eles foi dado um tempo maior para que pudessem avançar significativamente ou estiveram regidos pelas mesmas regras dos demais? Que outras linguagens foram utilizadas para ensinar aquele aluno? A avaliação foi feita a mesma para todos os alunos.

O atendimento aos alunos com NEE ajuda a romper com um padrão preestabelecido de normalidade e impulsiona a investigação de como aprende aquele sujeito, o aluno. Mas acima de tudo a inclusão traz consigo a exigência de uma revisão da prática educativa rumo à busca de uma qualidade maior de ensino para todos os alunos. (Diretora da pré-escola, trecho retirado de questionário aplicado na escola, anexo 10)

Por inclusão escolar entende-se não apenas o acesso à rede regular de ensino dos alunos com necessidades especiais, mas também uma discussão profunda sobre os paradigmas vigentes na educação, sobre o rompimento das idéias de homogeneidade e patamar de normalidade para a crença de que todos podem aprender e juntos. É defender a possibilidade de que vários alunos podem ser participantes de um mesmo processo educativo embora com objetivos, ritmos e processos diferentes.

Diante deste desafio e da preocupação com a formação e orientação nos casos de inclusão, o coordenador pedagógico e o diretor são entendidos como orientadores e formadores dos educadores, devem auxiliar a prática e acompanhar os encaminhamentos propostos para garantir, assim, um melhor desenvolvimento do aluno.

“Compartilhar dúvidas com professores, especialistas e pais. Acompanhar o desenvolvimento da criança e avaliar frequentemente os encaminhamentos propostos.” (Coordenadora pedagógica sobre seu papel na inclusão, trecho retirado de questionário aplicado na escola, anexo 10)

---

<sup>14</sup> Grifo nosso.

<sup>15</sup> Ver Discurso Pedagógico sobre a inclusão descrito anteriormente.

O coordenador pedagógico é o interlocutor principal do professor que trabalha com os alunos. É ele que proporciona oportunidades de troca entre os professores e momentos de formação profissional. Deve estar atento às demandas dos professores, *visando garantir as melhores condições de aprendizagem para o aluno.*<sup>16</sup>

O diretor deve ser o representante da cultura escolar e colaborar no processo de formação de toda a equipe escolar, inclusive funcionários de setores administrativos. Em uma escola inclusiva todos são educadores. A ele também cabe a tarefa de garantir aos professores as melhores condições de trabalho possíveis, para que se concretize o ideal educativo da escola. (Diretora do pré, trecho retirado de questionário aplicado na escola, anexo 9)

Desta forma a inclusão é entendida como uma reflexão da prática, onde os facilitadores são os coordenadores e gestores. São eles que tornam possível que a inclusão aconteça na comunidade escolar.

Contudo nota-se que ao contrário do que os psicanalistas entendem como importante na inclusão das crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento, a escola não diz estar preocupada com a inclusão sob o ponto de vista de seu lugar social e efeitos na subjetividade infantil e sim sob o ponto de vista da aprendizagem como um direito a todos. Os gestores estão preocupados em garantir melhores condições de aprendizagem e afirmam que com a diferença a comunidade escolar se enriquece como um todo, todos se beneficiam, inclusive no que diz respeito à formação dos docentes.

“É defender a possibilidade de que vários alunos podem ser participes de um mesmo processo educativo embora com objetivos, ritmos e processos diferentes.” (Diretora do pré, trecho retirado do questionário aplicado na escola, anexo 9)

A inclusão é localizada no sentido de atender, oferecer educação para todos, sendo o benefício social pela diversidade entendido como um benefício secundário, consequência do processo de inclusão educacional, não há ênfase no contexto social da inclusão e de seus efeitos na subjetividade da criança.

“A escola deve ser um lugar de aprendizagem para todos. Entendo que todos se beneficiam nesta relação. Aceitar e valorizar as diferenças são fundamentais para uma escola de qualidade.” (Professora da pré-escola, trecho retirado de questionário aplicado na escola, anexo 07)

Esta forma de entender a inclusão como propiciadora de mudanças, de aumento na qualidade escolar e como pivô para a reflexão sobre a prática condiz com a visão teórica dos educadores consultados nesta pesquisa.

---

<sup>16</sup> Grifo nosso

Para Mantoan (2003) a inclusão é vista como propiciadora de mudanças na estrutura organizacional escolar, mudança esta de paradigma educacional que resultaria em um retorno da escola com sua ação formadora. Contudo a autora entende que a inclusão escolar contempla a questão da subjetividade uma vez que tem como eixo o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência racional, participativa e que produz um sentido para o aluno.

Stainback (1999) também parte do princípio que com inclusão há uma melhora na qualidade de ensino e formação dos docentes, contudo a autora localiza a questão da inclusão como propiciadora de comunidades mais conscientes, o que insere na questão da inclusão seu papel social.

## VI – CONCLUSÃO

A inclusão é vista de forma positiva pelos gestores da escola em questão e é entendida como uma oportunidade de mudança de paradigma, renovação e de reflexão da prática escolar. Neste sentido o coordenador e diretor são localizados como fundamentais, uma vez que possibilitam o trabalho, acompanha e orientam os professores, no que é posto como um desafio: melhorar a qualidade de ensino. A inclusão é vista a priori como sendo inclusão de aprendizagem, como um direito de todos a apreenderem na escola; é entendida como fato determinante na melhoria da qualidade de ensino, uma vez que impulsiona a formação dos educadores e enriquece o aprendizado pela presença da diferença na escola. A preocupação com a inclusão social aparece como algo secundário, como uma consequência da inclusão, uma vez que esta propicia a diversidade na comunidade escolar. No discurso da escola não há uma ênfase na inclusão social e seus efeitos no entorno.

Nota-se também no discurso dos gestores a importância da interdisciplinaridade, da conversa entre a escola e os especialistas, como orientação nas tomadas de decisão e da prática da inclusão. A família também é levada em consideração e tem importância no discurso da escola.

Desta forma, como dito anteriormente a visão de inclusão como propiciadora de uma educação de qualidade e de reflexão sobre a prática condiz em parte com a visão dos teóricos sobre o assunto uma vez que não contempla a inserção social e seus efeitos na cultura. Como descrito na revisão teórica deste trabalho, tanto pedagogos, como psicanalistas fundamentam a questão da inclusão também sob o viés de seus efeitos sociais e sobre sua repercussão no desenvolvimento da criança.

Pensamos que este tipo de entendimento da inclusão como inclusão de aprendizagem funcionou como um facilitador na inclusão deste caso específico, uma vez que as preocupações da escola não estão totalmente direcionadas aos problemas emocionais da criança e sua inclusão social. Desta forma ao se excluir a suspeita de déficit cognitivo, pode-se acreditar que Hugo poderia avançar, fez-se uma aposta na inclusão da criança, aposta de que poderia aprender. Hugo que neste momento estava mudando sua posição no registro materno, para um lugar de sujeito, lugar de menino, que pode crescer, passou a ter um novo registro na escola, registro de aluno que pode aprender. Ao ser retirada a suspeita da impossibilidade de aprender, Hugo pode ser olhado, e vale pontuar aqui que a partir deste momento, a criança passa a reconhecer as letras, passo inicial de sua alfabetização.

Apesar da inclusão não ser entendida a priori como inclusão social, que pode criar novos laços à subjetividade infantil, o entendimento da inclusão como inclusão de aprendizagem, fez efeito na criança e em seu desenvolvimento. Entendemos que a aposta escolar de que Hugo podia apreender as letras, este olhar social, pode dar contorno a subjetividade infantil, à medida que o inseriu no registro da cultura, criando um novo laço social. Se a princípio o discurso escolar se localizou como propagador da angústia da mãe, a aposta de que Hugo poderia ser efetivamente incluído na escola, o localizou no lugar social de aluno.

Deixamos para futuros pesquisas constatarem se este entendimento da inclusão como inclusão de aprendizagem é entendido de forma genérica nas escolas, pois caso esta hipótese fosse constatada, seria de grande utilidade o entendimento por parte dos gestores, que crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento não possuem questões cognitivas, sendo a causa de suas dificuldades de aprendizagem emocional.

Como foi dito anteriormente, estas crianças possuem ilhas ativas de inteligência que possibilitam o aprendizado. Contudo, se não estimuladas, estas ilhas tendem a desaparecer, o que impossibilita a aprendizagem. Impossibilita a aprendizagem mas não a inclusão escolar, uma vez que concordamos com os teóricos pesquisados e pensamos a inclusão escolar algo mais abrangente que a inclusão por aprendizagem. Desta forma crianças que não podem aprender de forma regular, tem muito a se beneficiar com a inclusão, especialmente por ser papel social, lugar cultural que delimita o lugar de ser criança.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DSM IV. São Paulo, 2006. Atualizado em março de 2005. Disponível em: <<http://www.psicnet.psc.br/dicionario/detalhes.asp?ID=132>> . Acesso em 05-01-06.

DORON, Roland; PAROT, FRANÇOISE (orgs). **Dicionário de Psicologia**. Trad. Odilson Soares Leme. São Paulo: Editora Ática, 1998.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. **A escolarização de crianças psicóticas**. Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas. São Paulo: Pré-escola Lugar de vida, 1997.

\_\_\_\_\_. **Falar uma Criança**. Revistas Escritos da Criança, n. 1, Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, Porto Alegre, 1997.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro**. 2ª ed. Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2001.

LAZNIK, Marie-Cristine. Prevenção da síndrome autística. In: **A voz da sereia**. O autismo e os impasses na constituição do sujeito. São Paulo, Ágalma, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão social: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

REGO, Teresa Cristina R. Educação, cultura e desenvolvimento: O que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: **Diferenças e Preconceito: alternativas teóricas e práticas**. Julio Grappa Aquino (org). São Paulo: Summus, 1998.

ROSSETI-FERREIRA, M. Clotilde. Virar gente: Reflexões sobre o desenvolvimento humano. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; GOUSEN,

Adriano; CHAGURI, Ana Cecília (orgs) **Os fazeres sobre a educação infantil**. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

PESSOA, Fernanda. **Legislação educacional 3 em 1: Constituição – LDB – ECA**. São Paulo: RCN, 2005.

GAIRO Roberto; MENEGHETTI Rosa G. Krob (orgs). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão : um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Aprendendo e ensinando**. In: PSI Jornal de Psicologia CRP SP, n° 145, dezembro de 2005. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2005.

**ANEXOS**

Anexo 01 - Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO**  
**Monografia de conclusão de curso de pós-graduação**

**Termo de consentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa acadêmica**  
(de acordo com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF)

Nome do participante: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Telefone: \_\_\_\_\_

Esclarecimentos:

O objetivo da pesquisa é concluir curso de pós-graduação.

Os procedimentos a serem adotados são questionários (aplicados na escola) e análise de dados clínicos.

A duração do trabalho é de seis meses.

O participante não sofrerá qualquer risco durante a pesquisa.

Todas as informações requeridas bem como dúvidas surgidas serão imediatamente prestadas ao participante pelo pesquisador.

Ao participante é facultada a possibilidade de interrupção da sua participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo para ele.

O pesquisador compromete-se a divulgar ao participante todos os resultados obtidos ao final do trabalho.

Nome, endereço e telefone do participante serão mantidos em absoluto sigilo, bem como qualquer outro dado que possibilite sua identificação.

Todas as despesas relativas à participação na pesquisa (transporte, etc...) serão de total responsabilidade do pesquisador.

Depois de lido os 09 (nove) itens acima, eu \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro-me ciente e de pleno acordo em participar voluntariamente do estudo proposto.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2006

Participante \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Pesquisador:

Karina de Fatima Bonalume CRP: 06/74161 RG: 20.509.397-8

Declaro que recebi 1 (uma) cópia do presente termo de consentimento.

Participante \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Anexo 2 – Relatório Escolar feito pela professora ao final do primeiro semestre de 2005 e encaminhado à mãe.

Hugo chegou muito tímido observando tudo e todos, mas logo se soltou e passou a demonstrar uma intensa alegria em estar na escola. Esta impressão logo foi confirmada pela mãe.

Nos primeiros dias de aula procurava se relacionar com o amigo (...), o qual foi bastante receptivo, mas passados alguns dias, Hugo demonstrou preferência pelas companhias dos amigos (...), os quais ele admirava mais, embora ele reclamasse muitas vezes das atitudes deles.

Hugo é uma criança bastante insegura, sempre que escuta seu nome acha que estão falando dele, se estão olhando para ele às vezes reclama desta atitude. Precisei muitas vezes esclarecer alguns desentendimentos por conta de maus entendidos.

Ele costumava às vezes brincar de provocar os colegas, mas quando revidavam, logo se aborrecia e vinha comentar comigo o ocorrido. Como eu presenciei alguns episódios, perguntava porque ele iniciava a brincadeira uma vez que não suportava que fizessem o mesmo com ele! Ele ficava me olhando sem resposta.

Entre os desentendimentos, pude observá-lo brincando muito feliz e interagindo com tranquilidade.

Apresentou cuidado com seus pertences e logo incorporou a rotina de entregar as lições e a agenda sem ser lembrado.

Lembramos que todo trabalho proposto e avaliação realizada levou em consideração as questões trazidas pela família que, inclusive justificaram sua entrada num grupo anterior ao que deveria estar se só fosse considerada sua idade cronológica.

Neste sentido lembramos que os conteúdos trabalhados no pré, até este último semestre, estiveram de acordo com suas necessidades. Estarei muito atenta no segundo semestre, pois será necessário observar se ele continua acompanhando a programação ou se precisará de algum ajuste no currículo (ato que pensaremos junto com a profissional que o atende).

Vamos então olhar um pouco para como se deu o desenvolvimento do Hugo este semestre.

Expectativas de aprendizagem em relação LINGUAGEM Oral e Escrita:

Avançar conceitualmente na compreensão do sistema de escrita.

Produzir textos do próprio punho com autonomia, ajuda do professor ou de um parceiro mais experiente.

Revisar os textos produzidos, identificando repetições, marcas da oralidade (ai, daí, e...) e coerência das seqüências das idéias que organizam as histórias.

Utilizar nas produções marcas do texto escrito, tais como, expressões, vocabulário, conectivos textuais (então, depois, no entanto...).

Desenvolver o comportamento de leitor: Saber ouvir uma história, desenvolver o interesse e o prazer pela leitura, se disponibilizar a ler buscando conquistar maior autonomia.

Participar de forma organizada das diferentes situações comunicativas.

Criar familiaridade com o gênero trabalho.

Hugo estava na fase silábica com valor sonoro, ou seja, reconhecia uma letra de cada sílaba, às vezes identificava as vogais, outras as consoantes.

Ele está começando a perceber o valor sonoro da palavra, quando foi escrever “BARATINHA” escreveu B A TIA. A sílaba TI foi discriminada.

**B A TI A**

Precisou muitas vezes de intervenções para realizar as atividades de escrita. No final do semestre ele passou a pensar mais para escrever e com isso muitas vezes ficava um bom tempo tentando reconhecer as letras.

Valorizei muita a sua atenção durante os momentos de ouvir as leituras dos textos, pois percebia muita dificuldade em entender o enredo e em explicar com suas palavras o que havia compreendido.

Hugo e mais três amigos tiveram a tarefa de reescrever o conto “Romeu e Julieta”. Suas participações na reescrita foram pequenas devido a não compreensão do texto. Para que ele pudesse acompanhar mais ativamente a reescrita procurei reler a história e solicitei sua atenção. Depois pude percebê-lo mais confiante, tentando sugerir suas idéias.

O caminho a percorrer é longo e espero que no próximo semestre ele consiga avançar na aquisição da escrita. Estarei muito próxima para ajudá-lo neste processo.

(...)

### **Expectativas de aprendizagem em relação à Matemática:**

Oportunizar as crianças diferentes jogos através dos quais possam enfrentar o desafio relacionado à contagem.

Realizar cálculos mentais simples.

Nomear, ler e escrever números.

Comparar quantidades.

Disponibilizar das estratégias próprias para resolver problemas.

Hugo precisou de muito auxílio para resolver as atividades desta área.

Investimos bastante na ampliação do reconhecimento dos números acima de 10. recitar já sabe, mas ainda tem dúvidas de como se lê alguns números isolados. Através dos jogos e das atividades, esta aquisição vem sendo conquistada. Resolveu as operações simples contando nos dedos e usa o recurso de pauzinhos quando são números mais altos como, por exemplo:  $12+7=$

O grande desafio nas situações problemas foi na interpretação do texto, com minha ajuda ou de alguns amigos foi resolvendo-as. Utilizava-se dos desenhos como estratégia de resolução. Podemos observar na atividade destacada o recurso usado para solucionar a questão.

### **Expectativas de aprendizagem em relação a Ciências Naturais:**

Saber identificar problemas no meio ambiente que afetam a qualidade de vida.

Saber selecionar o aspecto que vai investigar.

Levantar possibilidades de solução para os problemas encontrados .

Investigar através da experiência as hipóteses levantadas.

Usar dos reconhecimentos adquiridos nas observações para elaborar registros individuais e coletivos.

Construir atitudes de preservação de meio ambiente, bem como de divulgação de práticas de preservação do ambiente escolar.

O tema “Preservando o Nosso Ambiente” tem sensibilizado as crianças para uma atitude mais crítica e consciente na construção de um espaço mais saudável para se viver. As crianças desenvolveram uma atitude investigativa em relação aos problemas ambientais existentes na escola, o mais significativo foi o interesse em buscar soluções para estes problemas, visando construir uma atitude mais adequada à preservação do meio ambiente.

O nosso grupo constatou os seguintes problemas: que os lixos não estavam sendo separados adequadamente para serem destinadas às reciclagens, que há desperdício de água (torneiras deixadas abertas ou pingando e uso abusivo de água para lavar as mãos e outros

materiais) e há falta de cuidado com as plantas (arrancavam para brincar de comidinha e o descuido de pisar dentro dos canteiros ignorando as cercas).

Elegemos começar pelo problema do lixo e o Hugo aprendeu sobre a necessidade da reciclagem para preservação do planeta.

Após esta conscientização ele socializou ao grupo a sua idéia de falar com as crianças sobre a necessidade jogar o lixo na lixeira certa.

Quanto ao problema da água e da questão da falta de cuidado com as plantas escolheu construir cartazes explicativos.

Hugo foi muito solicitado a participar das nossas discussões. Acredito que estas foram suas primeiras experiências em elaborar suas idéias, sugerir hipóteses e investigar suas ações. Acredito que para ele tudo é muita novidade, é como se estivesse aprimorando e aguçando seu lado científico.

### **Expectativas de aprendizagem em relação a Artes Visuais:**

Incorporar procedimentos na utilização dos diferentes materiais oferecidos nas atividades de ateliê, podendo então aprimorar seu trabalho artístico (fazer artístico).

Reconhecer e apreciar as obras de “Auguste Rodin” e outros escultores.

Produzir trabalhos de arte, utilizando diferentes linguagens e suportes.

Envolver-se no processo de produção e criação.

Apreciar produções individuais e coletivas respeitando as diferenças.

Hugo curtiu as atividades de artes, esteve sempre envolvido e interessado em realizar com criatividade seus desenhos e esculturas.

Aproveitou muito o passeio à Pinacoteca, estava deslumbrado diante das esculturas de Rodin e de outros artistas.

As produções de suas esculturas revelaram muita competência em manusear os diferentes materiais como, Argila massa de biscuit e papel mache.

Apreciava os trabalhos de seus amigos e com orgulho mostrava suas obras!

Acredito que com atenção individual que recebe e com a alegria de estar pertencendo ao grupo de crianças ativas e felizes terá oportunidades de avançar cognitivamente e socialmente.

Anexo 3 -Laudo entregue em visita a escola em 30/11/2005

São Paulo, 29 de novembro de 2005

## Laudo psicológico

Hugo vem sendo atendido em psicoterapia há aproximadamente um ano. Desde então apresenta boa resposta ao tratamento, evoluindo para uma melhor organização, maior concentração e adaptação social. Hugo não apresenta déficit intelectual, sendo que suas dificuldades de aprendizagem, sociais e de organização estão associadas a questões emocionais. Tem apresentado comportamento menos infantilizado uma vez que passou a aceitar a idéia de que está crescendo e que isto acarreta em mudanças, como a grande mudança de aprender a ler e de se relacionar melhor com os outros. Crescer significa separar-se da mãe, o que traz angústia para ambos, Hugo e mãe.

Nos atendimentos com a mãe venho trabalhando a relação muito próxima que a criança estabelece com ela e o medo de separação que ambos apresentam. As questões referentes à morte do pai pouco a pouco estão sendo elaboradas.

Hugo tende a se misturar com o ambiente. Tendo isso em vista, indico que na primeira série a criança possa dispor de espaços individuais de estudo, uma vez que entendo que estes espaços mais organizados agirão como um facilitador à assimilação dos conteúdos escolares.

Atenciosamente,

Karina de Fatima Bonalume

CRP: 06/74161

Anexo 4 -1ª entrevista na escola com a coordenadora pedagógica – Início do 1º semestre de 2005<sup>17</sup>

Fui chamada à escola de Hugo devido à preocupação da coordenadora pedagógica em relação à dificuldade que Hugo apresentava em se alfabetizar. A coordenadora pedagógica demonstrou grande preocupação em relação ao atraso de Hugo e tinha suspeitas que sua questão fosse cognitiva. Havia decidido manter Hugo na pré-escola apesar de sua idade (oito anos na época). Apontei que a questão de Hugo era emocional. Falei um pouco com a coordenadora sobre a dinâmica de Hugo, suas ansiedades por medo de perder a mãe, suas dificuldades emocionais e receios quanto a crescer e a “mistura” que a criança apresentava com relação ao ambiente. Sugeri que Hugo tivesse algum espaço reservado com a professora para estudar, uma vez que ele devia se “misturar” com a bagunça da classe, o que devia dificultar sua aprendizagem.

A coordenadora pareceu aliviada com meu diagnóstico de problemas emocionais, uma vez que este excluía sua hipótese de deficiência cognitiva, principal preocupação na época. Esta relatou que Hugo não conseguia se concentrar em sala, tinha dificuldades em entender as regras e que lhe chamava a atenção o sacrifício da mãe de Hugo ao atravessar a cidade para levá-lo naquela escola em particular. Sentia que isto deixava a criança em uma situação de peso para a mãe<sup>18</sup>. A coordenadora relatou que as professoras de Hugo sentiam a mãe da criança mais distante do que as outras mães, pois não cobrava o filho como as outras mães. As professoras relatavam que a mãe era “desleixada” (sic)

---

<sup>17</sup> Esta entrevista não foi feita com intuito de pesquisa em si como instrumento clínico e apoio escolar.

<sup>18</sup> A família de Hugo reside no Bairro da Vila Mariana, zona Sul de São Paulo, e a escola se localiza em Santana, Zona Norte.

Anexo 5 - Entrevista com a coordenadora pedagógica do pré em 30/11/05<sup>19</sup>

Iniciei minha conversa com a coordenadora de Hugo entregando laudo psicológico (anexo 3). Em minha visita anterior a escola combinamos que iríamos voltar a conversar antes do ingresso de Hugo à primeira série, devido a sua dificuldade em se alfabetizar. A coordenadora relatou que Hugo estava muito bem na sala e que como havia me dito anteriormente, haviam decidido que Hugo iria para a primeira série. Peço que ela me fale mais, que me conte como a criança está em Sala de aula. D. me conta que Hugo tinha feito grande progresso após minha indicação de que pudesse ter espaços individuais com a professora e que havia sido importante afastar a suspeita de deficiência intelectual. Em minha primeira visita a escola, aponteí que em minha opinião a dificuldade ao se alfabetizar da criança estava relacionado à questões emocionais.

Portanto expus que Hugo não apresentava déficit intelectual ou deficiência cognitiva, como era a suspeita da escola e a grande preocupação da professora. Na época sugeri que Hugo pudesse ter espaços de estudo com a professora, pois entendia que assim ele iria deixar de se “misturar” (sic) com a bagunça da sala e poderia se concentrar melhor.

D. contou que Hugo em relação ao aprendizado esta acompanhando a média da sala, que não haveria adaptação de currículo na primeira série e que se necessário Hugo faria uso das aulas de reforço que, no caso desta escola são disponibilizadas para todos os alunos. D. acrescentou que Hugo estava se saindo um líder com os amiguinhos porque pela diferença de idade (oito anos) era mais articulado que as outras crianças e que por isso podia comandar as brincadeiras.

A coordenadora expressou seu desejo de que no futuro, Hugo pudesse vir a pular alguma série e acompanhar as crianças de sua idade. Contou que a princípio foi contra a entrada de Hugo na escola no pré, mas ficou receosa de que ele se sentisse inferiorizado na primeira série por não saber ler ou escrever. Disse que não poderia mais manter Hugo no pré “com os pequenos”, uma vez que ele já se destacava e que pensa que Hugo irá “crescer” (sic) com o contato com as crianças maiores no pátio. Demonstrou acreditar na real possibilidade de Hugo pular séries, o que o colocaria junto com crianças da mesma idade.

Contou que no final de semana as crianças do pré iriam dormir na escola e que Hugo a havia procurado para contar que fazia xixi na cama. D. o confortou dizendo que algumas

---

<sup>19</sup> Esta entrevista não foi feita com intuito de pesquisa em sim como instrumento clínico e apoio escolar.

crianças faziam xixi e que quando acontecia tudo era trocado rápido, a criança tomava banho e voltava a dormir sem problema, “como na casa dele” (sic). D. perguntou se eu tinha algum conhecimento sobre o problema de enurese de Hugo, respondi que a mãe trazia esta questão no início dos atendimentos, mas que isso não era mais falado nas sessões. D. diz que Hugo lhe contou sobre o problema tranquilo e que achava que ele não teria problema em ir ao evento. Mas aponta que Hugo ainda mantinha coisas de “nenê” (sic).

Questionei a sobre a reação da mãe de Hugo ao saber que a criança dormiria fora. D. disse que M. apenas foi comunicada, mas que iria pessoalmente ligar para a mãe. D. contou que a princípio a professora achava a mãe de Hugo distante da criança, mas que com o passar do tempo esta impressão foi mudando. Comenta sobre o sacrifício que a mãe faz ao levar o filho na escola (Hugo mora na Vila Mariana e vai de metro e ônibus para a escola que se localiza em Santana (em sessão a mãe justifica a escolha da escola pela qualidade de ensino). D. solicita que eu voltasse a escola ao início do semestre seguinte para falar com a coordenadora pedagógica da primeira série. Concordei e nos despedimos.

Anexo 6 - Fichas de Avaliação da escola entregues à mãe – 2º Semestre Ano 2005 (Pré-escola)

Hugo,

Você foi acolhido por este grupo e espero que continue se divertindo com seus amigos no próximo ano, mas procure deixar as brincadeiras de lado durante as discussões e orientações dadas pela professora.

Você não reconhecia os números acima de 10 e com seu empenho hoje reconhece os números até 100. Esta conquista foi bastante vibrada, mas nem tudo foi simples e possível de acompanhar, como, por exemplo, resolver as situações problemas.

Você já descobriu como escreve as palavras, precisa agora se concentrar no que está escrevendo e cumprir as propostas sem aguardar a presença da professora ou de algum adulto. Escutar as histórias atentamente lhe ajudará a descobrir novas palavras, as quais você poderá usá-las em seus textos e nas conversas.

Você terá novos desafios na 1ª série, alguns mais tranquilos que outros, mas precisará se esforçar para vencê-los e acompanhar o conteúdo.

Estarei torcendo por você, desejando um ano de novas conquistas.

Boas surpresas para você e sua família.

Sentirei saudades!

Boas Festas.

## Ficha de Avaliação 2º Semestre Ano 2005

## Música

Neste semestre priorizamos atividades que proporcionassem ao aluno conhecer a família dos instrumentos da orquestra, para que pudesse vivenciar os diferentes sons, os naipes, relacionar os timbres e altura (grave ou agudo) de acordo com o tamanho e material utilizado na construção do instrumento.

Objetivos	Consegue facilmente sem ajuda	Consegue necessitando de ajuda algumas vezes	Consegue com dificuldade, necessitando de ajuda na maioria das vezes	Não consegue
1. Participar com interesse da pesquisa sobre instrumentos da orquestra.	X			
2. Reconhecer os instrumentos pelo timbre.	X			
3. Cantar as musicas procurando colocar a voz corretamente, e ouvindo os amigos.	X			
4. Participar das aulas com interesse observando as regras de convivência.	X			

## Ficha de Avaliação 2º Semestre Ano 2005

## Educação Física

A rotina estabelecida para este semestre, permaneceu seguindo os mesmos princípios do semestre anterior. O conhecimento do próprio corpo, a adaptação aos novos espaços, a organização individual e coletiva para o trabalho, o cuidado com os materiais e o constante cuidado com a qualidade do movimento, foram amplamente explorados através dos jogos e brincadeiras infantis desenvolvidos. Como conexão entre a atividade corporal e os assuntos tratados em classe, experimentamos atividades olímpicas, explorado através de jogos e competições características.

Objetivos	Consegue facilmente sem ajuda	Consegue necessitando de ajuda algumas vezes	Consegue com dificuldade, necessitando de ajuda na maioria das vezes	Não consegue
1. Participar dos jogos de forma independente.	X			
2. Elaborar novas regras para os jogos e brincadeiras.		X		
3. Realizar combinações das habilidades de estabilização, manipulação e locomoção.	X			
4. Respeitar a organização de aula e as regras das atividades.	X			

## Ficha de Avaliação 2º Semestre Ano 2005

## Inglês

Nosso tema de trabalho neste semestre foi “Cooking All Over” cujo produto final foi o livro de receitas relacionadas a datas comemorativas de países falantes da língua inglesa. Para o desenvolvimento desse projeto fizemos uso de diversas atividades, tais como compreensão auditiva, trabalho com músicas e brincadeiras e práticas culinárias. A relevância de atividades como o jogo e a prática culinária reside no fato de estes proporcionarem aos alunos uma oportunidade de utilizar o conteúdo aprendido em sala de aula em situações concretas. Como meio de motivação quanto a aspectos culturais, trabalhamos também com o grupo inglês “The Beatles” compartilhando fatos relativos a eles e curiosidades trazidas pelos alunos, além do trabalho com as músicas do mesmo.

Objetivos	Consegue facilmente sem ajuda	Consegue necessitando de ajuda algumas vezes	Consegue com dificuldade, necessitando de ajuda na maioria das vezes	Não consegue
Utilizar os conhecimentos Apreendidos em situações de comunicação (cumprimentar, despedir-se, etc.)	X			
Compreender os comandos dados pela professora em inglês.	X			
Identificar e nomear o vocabulário relativo ao tema trabalhado nas situações propostas.		X		
Ler não convencionalmente Receitas, apoiando-se nas		X		

imagens.				
Expressar e perguntar sobre preferências em relação aos alimentos: Do you like...? I like...I don't like...	X			
Atribuir significado e cantar as músicas trabalhadas.	X			
Cumprir os combinados feitos com o grupo e a professora, cooperando para o bom andamento da aula.		X		

Anexo 7 - Fichas de Avaliação 1º Trimestre de 2006-05-13<sup>20</sup>

Ensino Fundamental	Série 1	Classe C	Turno T	Ano Letivo 2006
--------------------	---------	----------	---------	-----------------

Disciplinas	1º trimestre M. TRI
LÍNGUA PORTUGUESA	C
HISTÓRIA/GEOGRAFIA	A
MATEMÁTICA	B
CIÊNCIAS	A
EDUCAÇÃO FÍSICA	B
ARTES	A
L.E.M. INGLÊS	B
MÚSICA	A
PROJETO CONVIVÊNCIA	
<b>TOTAL DE FALTAS</b>	1

---

<sup>20</sup> Nas avaliações os grifos são da escola.

## LÍNGUA PORTUGUESA

Expectativas de aprendizagem	Conteúdos relacionados a:	Avaliação
<p>Conhecer vários poemas que lhe sejam significativos e identificar autoria de alguns.</p> <p>Recitar poemas.</p> <p>Apreciar a leitura de poemas por outros.</p> <p>Compreender os textos que estão sendo trabalhados.</p> <p>Ler livros literários com regularidade (com Ajuda do adulto).</p>	LEITURA	B
<p>Recriar poemas conhecidos, utilizando rimas.</p> <p>Produzir cartas pessoais comunicando idéias e informações para um determinado interlocutor.</p>	PRODUÇÃO DE DE TEXTOS	C
<p>Produzir sínteses orais de notícias lidas em jornais, revistas, sites.</p> <p>Compreender o significado de comunicações orais a respeito de assuntos debatidos em classe.</p> <p>Ouvir em silêncio a comunicação oral dos outros.</p> <p>Comentar os livros lidos na roda de leitura, utilizando critérios de apreciação.</p>	LÍNGUA ORAL	B
<p>Usar a ordem alfabética como um recurso para organizar uma lista de palavras.</p> <p>Reconhecer rimas em textos poéticos.</p> <p>Perceber diferença entre NH, LH, CH e h inicial e saber quando utilizá-los.</p> <p>Relacionar sons e grafia na escrita e leitura de palavras com BR/CR/DR/FR/GR/PR/TR/VR e com BL/CL/FL/GL/PL.</p>	GRAMÁTICA E ORTOGRAFIA	C
<b>CONCEITO 1º TRIMESTRE</b>		<b>C</b>

**Comentário da Professora:**

Hugo, você se mostrou envolvido ao realizar as atividades propostas. Sei que algumas são mais difíceis, mas você não desistiu e isso é o mais importante! Reconheceu as rimas nos poemas e com ajuda inventou outros com os nomes dos amigos.

Compreendeu que quando escrevemos uma carta precisamos colocar a data, o nome do remetente e do destinatário e que é muito importante preencher corretamente o envelope. Parabéns!

Ao escrever, teve dúvidas quanto à escrita correta das palavras. Muitas vezes percebi que teve boas idéias, mas ficou ansioso, acreditando que não era capaz de fazê-las; porém quando sentei com você para retomarmos as atividades, conseguiu melhorar a qualidade de suas produções, escrevendo algumas palavras sem deixar faltar letras e palavras, não é mesmo?

Uma dica importante: ao terminar, tente ler o que foi escrito para ver se não faltam letras ou palavras, ok? Continue me chamando para ajudá-lo a ler e compreender o que é para ser feito. Sei que logo, logo, estará fazendo isso sozinho, pois tem um grande potencial! Lembre-se: quanto mais escrevemos e lemos, melhores ficam nossas produções!

**MATEMÁTICA**

<b>Expectativas de aprendizagem</b>	<b>Habilidades relacionadas a:</b>	<b>Avaliação</b>
Interpretar e produzir a escrita dos Números familiares e freqüentes. Identificar relações de ordem numérica. Compreender a adição e subtração por Meio de estratégias pessoais.	NÚMEROS OPERAÇÕES	E B
Usar calendário mensal e anual. Saber registrar o tempo em diferentes Contextos: calendários, cabeçalhos.	MEDIDAS	B
Interpretar tabelas e gráficos simples Com auxílio da professora.	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	A
Identificar objetos sob diferentes pontos De vista Reconhecer sua própria localização no Espaço	GEOMETRIA	A
<b>CONCEITO 1º TRIMESTRE</b>		<b>B</b>

**Comentário da professora:**

Você realizou as atividades com atenção. Arriscou-se na resolução de problemas usando desenhos, pauzinhos e números para registrar suas estratégias de cálculo e realizar a conta. Porém, precisou de ajuda para compreender os enunciados e registrar as informações. Registrou os números corretamente, mas algumas vezes se confundiu na seqüência. Identificou objetos em diferentes posições e conseguiu interpretar as informações das tabelas e gráficos com ajuda. Continue se empenhando e logo estará craque.

**CIÊNCIAS NATURAIS**

<b>Expectativas de aprendizagem</b>	<b>Conhecimentos relacionados a:</b>
<p>Reconhecer características de uma floresta.</p> <p>Perceber a grande diminuição de áreas de Mata Atlântica e a importância de sua preservação para a Sobrevivência dos seres vivos.</p> <p>Identificar algumas plantas e animais característicos da Mata Atlântica.</p> <p>Identificar diversas características dos seres vivos, incluindo fungos e microorganismos.</p> <p>Formular perguntas e suposições sobre o assunto em estudo.</p> <p>Organizar, registrar e comunicar informações através de diferentes meios, como listas, textos informativos, cartazes, fichas de observação, desenhos e oralmente.</p>	<p>MATA ATLÂNTICA</p>
<b>CONCEITO 1º TRIMESTRE</b>	<b>A</b>

**Comentário da Professora:**

Você teve uma boa postura durante o trabalho, demonstrando curiosidade pelo assunto. Durante a visita ao Parque Estadual da Cantareira, interessou-se pelas explicações dos monitores e observou tudo com atenção. Parabéns! Compreendeu a diferença entre seres vivos e não vivos e envolveu-se na construção e observação do terrário. Continue assim!

**CIÊNCIAS HUMANAS**

<b>Expectativas de Aprendizagem</b>	<b>Conhecimentos relacionados a:</b>
<p>Ampliar o conhecimento sobre sua história (ampliação da noção de identidade)</p> <p>Conhecer, respeitar, valorizar e interessar-se pela história do grupo de convivência, relacionando-a a outros.</p> <p>Refletir sobre seu próprio crescimento e sobre as mudanças físicas e emocionais bem como algumas ocorridas com seus familiares</p> <p>Estabelecer diferenças entre si e os outros, por meio da observação e da comparação de imagens de pessoas e de paisagens.</p> <p>Conhecer e identificar diferentes fontes históricas escritas (textos informativos, documentos pessoais, textos literários) e não escritas (fotos, objetos, música, depoimentos orais, obras de artes).</p> <p>Construir as primeiras noções sobre linha do tempo.</p>	<p>MINHA HISTÓRIA: O TEMPO E AS MUDANÇAS</p>
<b>CONCEITO 1º TRIMESTRE</b>	<b>A</b>

Você teve uma boa participação nesta área, contribuindo espontaneamente com suas opiniões nos momentos coletivos. É isso mesmo! Percebeu que com o passar do tempo os objetos, as pessoas, as roupas e as cidades mudam e que através de documentos pessoais, fotos, entrevistas podemos descobrir novas informações. Parabéns! Soube respeitar as diferenças do grupo, interessando-se pelas histórias de vida dos amigos. Continue assim!

## EDUCAÇÃO FÍSICA

Os Jogos, competitivos e cooperativos foram utilizados com foco na construção, no cumprimento de regras e no desenvolvimento de habilidades. A ênfase nos jogos recreativos justifica-se como forma de lazer e integração social, sobretudo naqueles disputados durante as festas.

Experimentamos também, algumas variações para jogos conhecidos, sistematizando as mudanças observadas pelas crianças. Neste trimestre, os princípios da lubrificação articular começam a ser trabalhados, visando desenvolver hábitos de controle e manutenção de saúde.

<b>Expectativas de aprendizagem</b>	<b>Relacionadas a:</b>	<b>Avaliação</b>
Explorar as habilidades decorrer, saltar, agachar, girar, arremessar e suas variações.	HABILIDADES MOTORAS	B
Conhecer, em seu próprio corpo, as principais articulações e progressivamente adquirir hábitos saudáveis de obtenção e manutenção de saúde.	CONHECIMENTO SOBRE O CORPO	B
Explorar diferentes variações para jogos conhecidos, acrescentando e/ou modificando regras, combinados e materiais utilizados.	ESPORTES JOGOS E BRINCADEIRAS INFANTIS	B
<b>CONCEITO DO 1º SEMESTRE</b>		<b>B</b>

POSTURA DE ESTUDANTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA	Na maioria das vezes	Às vezes	Raramente
Participa das atividades propostas respeitando os combinados, regras e os diferentes momentos da aula.			X
Reconhece e atua nos jogos e atividades propostos respeitando as diferenças existentes no grupo.			X
Cuida do material comum, utilizando-o adequadamente	X		

**INGLÊS**

O grande foco do projeto “rhymes, tongue, twister, riddles, you name it’ é a aquisição de fluência oral. As rimas, músicas, trava-línguas e adivinhas possibilitam que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver estratégias de leitura e expressem a compreensão por meio de desenhos, e gestos que acompanham a música.

	Objetivos	Conceito
Compreensão oral (Listening)	1-Compreender os textos apresentados. 2-Expressar a compreensão dos textos através de desenhos e gestos.	B
Produção escrita (Writing)	1- Escrever os números de 1 a 10.	B
Compreensão escrita (Reading)	1- Ler e encontrar nos textos palavras chave ditas pela professora. 2- Utilizar as ilustrações para inferir significado. 3- Identificar e grifar palavras que rimam.	C
Produção oral (Speaking)	1-Reproduzir oralmente os textos apresentados	C
<b>CONCEITO FINAL</b>		<b>B</b>

**Atitudes**

	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Raramente
Finalizar tarefas	X			
Cumprir os combinados	X			
Participar das aulas		X		
Traz o material	X			
É cooperativo com os Colegas	X			
Faz as tarefas de casa	X			

**ARTE**

Neste primeiro trimestre exploramos os movimentos corporais através do desenho, da escultura, da observação do próprio corpo e de imagens como foto de alunos em movimento. Este estudo envolveu também a apreciação das imagens das obras do artista Edgar Degas.

<b>Expectativas de aprendizagem</b>	<b>Relacionados a:</b>	<b>Avaliação</b>
1-Envolver –se no momento de leitura de imagens colocando suas idéias e opiniões. 2- Desempenhar uma leitura descritiva e subjetiva.	APRECIÇÃO	A
1-Conhecer os movimentos Possíveis do corpo humano. 2- Transportar para o desenho e para a escultura o movimento observado no modelo de figura humana. 3- Ampliar o olhar para os detalhes de figura humana.	PRODUÇÃO	A
1-Valorizar o ateliê como espaço de produção de arte. 2-Compreender a necessidade de procedimentos adequados para o uso do material. 3-criar recursos para reverter as insatisfações de suas produções finalizando-as com êxito.	REFLEXÃO	A
<b>CONCEITO FINAL</b>		<b>A</b>

<b>POSTURA DE</b>	Na maioria	Às vezes	Raramente
-------------------	------------	----------	-----------

<b>ESTUDANTE EM ARTES</b>	das vezes		
Ouvir Com atenção		X	
Respeitar o espaço, a opinião e a Produção do outro.	X		
Faz as tarefas de casa	X		

## Postura do Estudante

A postura do estudante é fundamental para aproveitarmos bem a experiência escolar, pois todo aluno precisa **aprender a aprender**, ou seja, aprender a estudar com autonomia. Para isso, necessita desenvolver alguns procedimentos e atitudes que favoreçam a aprendizagem e o bom desempenho em todas as áreas do conhecimento.

Uma boa postura de estudante contribui para criar um ambiente em **sala de aula favorável à aprendizagem de todos os alunos**, pois as relações se estabelecem a partir do respeito mútuo e da cooperação.

Por isso, ao longo da escolaridade é importante que você se auto-avalie e também que sai professora o avalie em relação à sua postura de estudante, para que possam estabelecer metas para avançar cada vez mais neste aspecto.

Atitudes 1º Trimestre	Consegue		Consegue com ajuda		Não consegue	
	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Aluno	Professor
Aguarda a sua vez para Falar e ouvir os colegas com a atenção	X			X		
Ouvir com atenção as explicações e instruções dadas pelos professores.	X	X				
Respeitar todos os funcionários da escola.	X	X				
Demonstrar empenho e concentração na realização das atividades propostas.		X			X	
Buscar resolver situações	X			X		

de conflito com os colegas, pela via do diálogo, tendo o adulto como referência.						
Aceitar trabalhar em diferentes parcerias, colaborando com a discussão.	X	X				
Participar das aulas expondo seus conhecimentos, dúvidas e opiniões a respeito dos assuntos discutidos.	X			X		

Procedimentos 1º Trimestre	Consegue		Consegue com ajuda		Não consegue	
	Aluno	Professor	Aluno	Professor	Aluno	Professor
Organizar na mesa o material necessário para a realização das atividades propostas.		X	X			
Entregar pesquisas e lições de casa no dia combinado.	X	X				
Fazer registros em seus cadernos de uma maneira organizada.	X	X				
Cuidar do material	X	X				

utilizado: não amassar e sujar os cadernos, livros, pastas e apostilas.						
Copiar com autonomia e agilidade as propostas dadas na lousa.	X			X		
Manter os escaninhos e/ou armários organizados	X			X		

Os conceitos atribuídos pela professora expressam seu desempenho em cada área, ou seja, o que você aprendeu dos conteúdos estudados.

A auto-avaliação é importante para que você possa refletir sobre o seu processo de aprendizagem em cada área de conhecimento, isto é, sobre o que aprendeu e o que ainda tem dúvidas e dificuldade. Ela serve para você identificar aspectos que precisa cuidar, estudar e até mesmo mudar. Procure relacionar sua postura de estudante com o seu desempenho. Para saber o que está ajudando ou atrapalhando o seu processo de aprendizagem.

LÍNGUA PORTUGUESA	Qual o conceito que melhor corresponde ao seu desempenho neste trimestre? A X B C D E
MATEMÁTICA	Qual o conceito que melhor corresponde ao seu desempenho neste trimestre? A X B C D E
CIÊNCIAS NATURAIS	Qual o conceito que melhor corresponde ao seu desempenho neste trimestre? A X B C D E
CIÊNCIAS HUMANAS	Qual o conceito que melhor corresponde ao seu desempenho neste trimestre? A X B C D E
INGLÊS	Qual o conceito que melhor corresponde ao

	seu desempenho neste trimestre? A X B C D E
EDUCAÇÃO FÍSICA	Qual o conceito que melhor corresponde ao seu desempenho neste trimestre? A X B C D E
ARTES	Qual o conceito que melhor corresponde ao seu desempenho neste trimestre? A X B C D E
MÚSICA	Qual o conceito que melhor corresponde ao seu desempenho neste trimestre? A X B C D E

Anexo 7 - Questionário Professora do Pré. Formação pedagogia e psicopedagogia, atua na escola desde 2001.

Questões sobre Hugo:

1. Descreva Hugo na escola?

Fui professora do Hugo no pré em 2005. Esta foi sua primeira série nesta escola.

Hugo chegou muito tímido, observando tudo e todos, mas logo se soltou e passou a demonstrar uma intensa energia contida.

Hugo se mostrou uma criança muito insegura, precisou muitas vezes de ajuda para se relacionar com os amigos. Aos poucos foi superando suas dificuldades, conseguindo interagir com todos com mais tranquilidade e abandonando, por exemplo, a impressão de que estavam sempre falando mal dele!

Apresentou dificuldades em acompanhar os conteúdos trabalhados durante todo o ano. Não foi necessário preparar um currículo adaptado, mas precisou de muita ajuda para realizar as atividades.

Pela idade cronológica, Hugo deveria estar acompanhando uma turma mais avançada, mas entendíamos que este “atraso” muito provavelmente surgiu de questões emocionais vividas por ele, juntamente com sua família, segundo os relatos da mãe!

2. Como você entende o rendimento da criança?

Acredito que cada uma apresenta o seu ritmo e condições particulares de avançar cognitivamente.

3. Como você entende a adaptação à série?

A adaptação pode ser considerada como algo essencial para que a criança se sinta segura e amparada no ambiente de aprendizagem. Podemos comparar ao alicerce de uma casa.

4. Como você entende a adaptação da criança à escola?

É quando ela se sente situada neste espaço e já tem referências dos adultos que nela trabalham.

A instituição deve causar boa impressão, apresentar-se como um ambiente seguro, com um espaço que propicie o desenvolvimento e uma aprendizagem significativa. Sem dúvida, a convivência familiar é insubstituível, mas é na escola que a criança tem a

possibilidade de ampliar essa vivência e isso determina a construção de seus conhecimentos, uma vez que esses conhecimentos se constroem na interação com o outro.

5. Como você percebe que a criança se relaciona com os colegas?

Através de muitas atividades em parceria e propostas lúdicas é possível que se perceba a integração entre as crianças.

Questões sobre inclusão:

6. Como a questão da inclusão é entendida nesta escola?

Esta é uma escola que tem se mostrado comprometida com as necessidades especiais de seus alunos. Busca orientar os professores para que os mesmos atuem de forma eficaz diante dos desafios que ele possa encontrar no atendimento aos casos mais específicos. Muitas vezes a tarefa não é simples, mas há todo um envolvimento, como adaptar o currículo para favorecer ao aluno, sua inclusão e permanência no grupo.

7. Desde quando se pensa a inclusão nesta escola?

Pelo que sei desde sempre a escola tem a preocupação de atender as necessidades de seus alunos. A cada ano a escola tem se comprometido a atender diferentes casos e junto aos profissionais específicos tem buscado parceiros para desenvolver com qualidade o trabalho.

8. Como você entende a inclusão em sala de aula?

Eu entendo como uma oportunidade de aprendizagem para todos, sem discriminação com relação a habilidades físicas e cognitivas.

Gostaria de salientar que dependendo do comprometimento o desafio para o professor é grande, mas se ele estiver envolvido, com certeza será possível contribuir no desenvolvimento deste aluno!

9. Como você pensa a inclusão na escola?

A escola deve ser um lugar de aprendizagem para todos. Entendo que todos se beneficiam nesta relação. Aceitar e valorizar as diferenças são fundamentais para uma escola de qualidade.

10. Como você entende a inclusão em escolas em geral?

Muitas escolas estão comprometidas a atender seus alunos nas suas diferenças, não porque estejam se baseando em conceitos éticos de direito do cidadão, mas porque acreditam nas conquistas que eles possam ter.

Sem comentários adicionais.

Anexo 8 - Questionário professora da 1ª série, idade 34 anos, formação Pedagoga, tempo de atuação na escola 11 anos.

Questões sobre Hugo:

1. Descreva Hugo na escola?

Hugo é um aluno tranqüilo. Está sempre de bom humor e disposto a participar das atividades. É prestativo e adora ajudar nas tarefas da classe.

Demonstra a vontade no grupo de amigos como também com os adultos que mantém contato direto.

Domina os espaços da escola, andando com autonomia e segurança.

2. Como você entende o rendimento da criança?

Hugo, desde o início do ano vem conseguido aproveitar bem o tempo de trabalho.

Mantém um bom ritmo durante todo o período de aula. Mesmo em situações onde há maior dificuldade, consegue manter-se atento e dedicado à tarefa por um bom tempo, insistindo na conclusão da mesma.

O que acontece algumas vezes, é que dependendo da situação colocada, consegue concluí-la apenas com ajuda.

3. Como você entende a adaptação à série?

Não demonstrou nenhum comportamento fora do que é esperado para o período de adaptação.

Algumas vezes precisou de ajuda para se organizar com seus materiais e também dentro do período de tempo estipulado para as atividades e lanche.

Em pouco tempo compreendeu a nova rotina, agindo com mais autonomia e segurança.

4. Como você entende a adaptação da criança à escola?

Também caminhou com naturalidade. Aos poucos foi conhecendo os espaços, as regras e as pessoas, demonstrando-se seguro.

5. Como você percebe que a criança se relaciona com os colegas?

Hoje, Hugo mantém um relacionamento tranqüilo e amigável com todos. Raramente entra em conflito com os amigos e quando isso acontece compreende com mais facilidade a situação, reconhecendo quando está errado, como também aceitando as desculpas dos amigos.

Ampliou seu repertório, trabalhando e brincando com todas as crianças. Demonstra preferência pelos meninos, mas também participa de grupos mistos.

É solicitado a participar das brincadeiras, principalmente de futebol e pebolim.

Questões sobre inclusão:

6. Como a questão da inclusão é entendida nesta escola?

É uma ação necessária para que o trabalho possa acontecer de maneira a atender cada um dos alunos, respeitando suas particularidades.

7. Desde quando se pensa a inclusão nesta escola?

Não respondeu.

8. Como você entende a inclusão em sala de aula?

A inclusão é feita desde o primeiro contato. Cada aluno, tem as suas dificuldades, umas mais explícitas, outras menos.

Penso a inclusão como um outro olhar, um outro fazer, para que se possa atingir um mesmo objetivo ou àquele que é possível para cada aluno.

9. Como você pensa a inclusão na escola?

Não respondeu.

10. Como você entende a inclusão nas escolas em geral?

Não respondeu.

Não houve comentários adicionais.

Anexo 9 - Questionário diretora da pré-escola.

Respondeu a partir da sexta questão. Não respondeu as questões relativas à criança.

Questões sobre inclusão:

6. Como você pensa a questão da inclusão da escola?

Por inclusão escolar entende-se não apenas o acesso à rede regular de ensino dos alunos com necessidades especiais, mas também uma discussão profunda sobre os paradigmas vigentes na educação, sobre o rompimento das idéias de homogeneidade e patamar de normalidade para a crença de que todos podem aprender e juntos. É defender a possibilidade de que vários alunos podem ser participes de um mesmo processo educativo embora com objetivos, ritmos e processos diferentes.

7. Desde quando se pensa a inclusão nesta escola?

Podemos dizer que nossa escola nasceu inclusiva, pois recebemos alunos com necessidades educativas especiais desde o início da escola. A formação inicial das mantenedoras da escola (psicologia e fonoaudiologia) foram decisivas para que houvesse essa possibilidade.

8. Como você pensa a questão da inclusão em sala de aula?

Podemos perceber como a questão da inclusão refere-se a todos os educadores e já é presente nas salas de aula. O educador mais experiente assiste diariamente, em sua sala de aula, a um desfile de singularidades vindas dos alunos. Vivemos há muito tempo a dificuldade com alunos que aprendem em outro ritmo, que são inquietos, que possuem comportamentos diferentes dos convencionais...A heterogeneidade já é presente na escola. A dificuldade central é como lidar com essa questão.

9. Como você pensa a questão da inclusão na escola?

A inclusão faz refletir sobre quais as respostas dadas a essas diferenças entre os sujeitos. Que modificações os professores fizeram em sua prática pedagógica para acolher esses alunos? A eles foi dado um tempo maior para que pudessem avançar significativamente ou estiveram regidos pelas mesmas regras dos demais? Que outras linguagens foram utilizadas para ensinar aquele aluno? A avaliação foi feita a mesma para todos os alunos.

O atendimento aos alunos com NEE ajuda a romper com um padrão preestabelecido de normalidade e impulsiona a investigação de como aprende aquele sujeito, o aluno. Mas acima de tudo a inclusão traz consigo a exigência de uma revisão da prática educativa rumo à busca de uma qualidade maior de ensino para todos os alunos.

10. Como você entende a inclusão nas escolas em geral?

Ainda há poucas escolas que realizam um trabalho sério de inclusão escolar, especialmente as particulares. Há muito desconhecimento e preconceito sobre o tema. As escolas em geral dizem –se despreparadas para lidar com a inclusão. Pergunto-me quando isso acontecerá se não dermos o passo inicial...

11. Qual o papel do coordenador pedagógico em uma escola inclusiva?

O coordenador pedagógico é o interlocutor principal do professor que trabalha com os alunos. É ele que proporciona oportunidades de troca entre os professores e momentos de formação profissional. Deve estar atento às demandas dos professores, visando garantir as melhores condições de aprendizagem para o aluno.

12. Qual o papel do diretor em uma escola inclusiva?

O diretor deve ser o representante da cultura escolar e colaborar no processo de formação de toda a equipe escolar, inclusive funcionários de setores administrativos. Em uma escola inclusiva todos são educadores. A ele também cabe a tarefa de garantir aos professores as melhores condições de trabalho possíveis, para que se concretize o ideal educativo da escola.

Sem comentários adicionais.

Anexo 10 - Questionário coordenadora da primeira série.

Questões sobre Hugo:

1. Descreva Hugo na escola?

Não respondeu.

2. Como você entende o rendimento da criança?

O rendimento de uma criança depende de muitos fatores (sociais, cognitivos e afetivos). Depende da relação que a criança tem com o conhecimento, do perfil do aluno e a proposta da escola.

3. Como você entende o rendimento da criança?

É um momento delicado que necessita de dispositivos que sejam capazes de tornar este processo o mais tranquilo possível. É um momento especial para a criança, pois é carregado de incertezas em função das mudanças.

4. Como você entende a adaptação da criança à escola?

Não respondeu

5. Como você percebe que a criança se relaciona com os colegas?

Não respondeu

Questão sobre a inclusão:

6. Como você pensa a questão da inclusão da escola?

A escola garante condições necessárias para atender a diversidade, esteja ela relacionada a alunos com necessidades educativas especiais ou a alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Entende também que a inclusão requer um trabalho em parceria entre pais, especialistas e escola.

7. Desde quando se pensa a inclusão nesta escola?

A escola completa 15 anos agora e desde sua criação é uma escola inclusiva.

8. Como você pensa a questão da inclusão em sala de aula?

É preciso todo um aparato para receber alunos com NEE. A começar pelos professores que necessitam de orientação e formação específica. É preciso também elaborar atividades específicas além daquelas que são propostas para a série. É muito importante também que este aluno seja parte do seu grupo de sala e o professor deve estar atento a estes aspectos para possibilitar que o aluno possa ser visto como alguém que também pode contribuir para o aprendizado de todos.

9. Como você pensa a questão da inclusão na escola?

Acho algo extremamente favorável a todos. Todos aprendem, todos se enriquecem no convívio com a diversidade.

10. Como você entende a inclusão nas escolas em geral?

Acho que as escolas têm em geral muita dificuldade com a questão. De certa forma parecem esperar uma receita pronta quando na verdade o que muitas vezes temos em mão são dúvidas.

11. Qual o papel do coordenador pedagógico em uma escola inclusiva?

Compartilhar dúvidas com professores, especialistas e pais. Acompanhar o desenvolvimento da criança e avaliar freqüentemente os encaminhamentos propostos.

12. Qual o papel do diretor em uma escola inclusiva?

O diretor tem o papel de acompanhar os casos mais complexos, discutir com a coordenação.

Sem comentários adicionais.

## Anexo 11 - Anamnese

Após ter sido feito o pré-natal da mãe biológica com o auxílio de um casal de amigos, M., a mãe adotiva de Hugo, foi informada que o bebê (se refere a Hugo como o bebê, o neném a entrevista inteira) nasceria em Palmas – Tocantins. Foi sozinha buscar o bebê. A mãe biológica de Hugo fez cesárea e logo após a cirurgia fez a laqueadura. Hugo era o quinto filho desta mãe e o terceiro que ela dava pra adoção. M. tinha três filhos, dois homens e uma mulher. Logo após o nascimento Hugo foi entregue para M.. Ela ficou com ele em um quarto sozinha, fazia as mamadeiras no hospital e conseguiu convencer a direção do hospital a sair com Hugo no colo; pela lei a mãe biológica deveria sair do hospital com a criança. Quando indagada sobre seus sentimentos diante desta situação, diz que não fazia sentido que a mãe biológica saísse com o bebê, pois esta se recusou a vê-lo e ela era a mãe.

Diz que o Hugo foi o bebê dela que ficou mais rápido com ela. Nasceu pequeno, com menos de três quilos. No quarto do hospital contou a história de Hugo para ele sobre sua adoção. Diz saber que a criança não podia entender, mas acredita que ele podia ouvi-la. Contou que Hugo nasceu tenso, com a fisionomia tensa e que após algumas horas, relaxou. “Não era neném de mão de obra, mamava muito devagar, com uma pegada muito leve” (sic). A mãe não “desgrudava” do berço e dava a mamadeira para a criança de três em três horas, mesmo que o bebê não chorasse. Ficou Durante sete dias em Tocantins na casa de um casal de amigos – pai permaneceu em Brasília a trabalho. Após sete dias quando a criança foi liberada pela justiça a mãe e a criança foram para Brasília.

Segundo a mãe em Tocantins a criança teve tratamento de “chefe de estado” (sic), começou o que a mãe chama de “período de reinado absoluto” de Hugo que durou até a vinda da família a São Paulo após a morte do pai.

O pai de Hugo que chamarei de P., conheceu a criança no aeroporto. P. achou a criança pequena. A família festejou a chegada do bebê. Hugo não pode tomar as vacinas, pois estava muito abaixo do peso. A criança dormiu no quarto dos pais até os três anos de idade. A mãe alega que em Brasília não havia quarto para Hugo. Quando questionada sobre sua vida sexual a mãe disse que permaneceu normal, pois o bebê dificilmente acordava.

Conta ter ficado preocupada que o bebê atingisse o peso correto. Contou que a criança ficava muito grudada nela e que todos seus filhos dormem na sua barriga, pois isso lhes acalma. Ao iniciar as sessões Hugo dormia na barriga da mãe pedia a barriga quando está nervoso – chorava quando a barriga lhe é negada.

Contou que cuidar do Hugo foi “a coisa mais fácil do mundo” (sic). Durante o primeiro mês de vida da criança o pai ficou mais no tribunal do que em casa. Pai não dava banho, mas quando chegava ficava com Hugo, trocava e dava a mamadeira. A mãe diz que Hugo já nesta época tinha um olhar muito vivo e agitado.

Neste momento Hugo tenta entrar na sala, o deixo entrar e ouvir a conversa, fica agitado na sala, mexendo nas coisas e ouvindo a conversa.

Aos três meses passou a tomar suco, três e meio passou a dar papinha e com seis meses introduziu a comida. Com dois anos passou a falar – conversar. 1ª palavra – papai. M. conta que todos os seus filhos falaram primeiro papai.

Hugo andou com um ano e um mês. Foi difícil tirar a chupeta por conta das mudanças e porque a Hugo chorava muito. “Sempre tem os problemas do Hugo, mudanças e mudanças” Se refere às muitas mudanças de casa.

Quando Hugo tinha três anos a família veio para São Paulo por conta da pós-graduação de P. – a mãe não conseguiu achar uma escola para o filho. Nenhuma lhe parecia adequada. P. Voltou a Brasília a trabalho e a mãe, Hugo e seu irmão do meio se mudaram para Santa Rita. M. queria estar no meio do caminho entre Brasília onde o marido estava e São Paulo, onde os dois filhos mais velhos estudavam. Hugo foi para a escola aos cinco anos quando a família retornou a São Paulo. A mãe conta que Hugo continuou agarrado a ela. A mãe diz que a entrada na escola foi muito fácil e Hugo interrompe para dizer que não, que não gostava da escola. Quando o pai de Hugo morre após um ano de sua entrada na escola, a família volta a Brasília para resolver problemas legais e por conta da “confusão” Hugo deixa a escola. A mãe conta que o pai era uma pessoa muito condescendente, especialmente com Hugo. O pai, segundo a mãe nunca fez o papel de disciplinador.

