



OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sonia Lopes Victor
Marileide Gonçalves França
Renata Imaculada de Oliveira Teixeira

ORGANIZADORAS



Edifes

Os Sujeitos da Educação Especial e seus Processos de Inclusão na Educação Infantil

Sonia Lopes Victor
Marileide Gonçalves França
Renata Imaculada de Oliveira Teixeira
(Organizadoras)

**Os Sujeitos da Educação Especial e seus
Processos de Inclusão na Educação Infantil**



Edifes

Vitória, 2018



Editora do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
R. Barão de Mauá, nº 30 – Jucutuquara
29040-689 – Vitória – ES
www.edifes.ifes.edu.br | editora@ifes.edu.br

Reitor: Jadir José Pela
Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi José Ferreira
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Luciano de Oliveira Toledo
Pró-Reitora de Ensino: Adriana Pionttkovsky Barcellos
Pró-Reitor de Extensão: Renato Tannure Rotta de Almeida
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: André Romero da Silva
Coordenador da Edifes: Adonai José Lacruz

Conselho Editorial

Aldo Rezende • Ediu Carlos Lopes Lemos • Felipe Zamborlini Saiter • Francisco de Assis Boldt
• Glória Maria de F. Viegas Aquije • Karine Silveira • Maria das Graças Ferreira Lobino
• Marize Lyra Silva Passos • Nelson Martinelli Filho • Pedro Vitor Morbach Dixini
• Rossanna dos Santos Santana Rubim • Viviane Bessa Lopes Alvarenga

Produção editorial

Projeto Gráfico: Assessoria de Comunicação Social do Ifes
Revisão de texto: Roberta Patrocínio de Amorim
Diagramação e epub: Know-How Desenvolvimento Editorial
Capa: Romério Damascena
Imagem de capa: Shutterstock

Dados internacionais de Catalogação na Publicação

S948 Os sujeitos da educação especial e seus processos de inclusão na educação infantil / organizado por Sonia Lopes Victor, Marileide Gonçalves França, Renata Imaculada de Oliveira Teixeira. – Vitória, ES : Edifes, 2018. 148 p.

Vários autores.
Inclui apêndice.
ISBN: 978-85-8263-368-7 (e-book).

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Educação infantil. I. Victor, Sonia Lopes. II. França, Marileide Gonçalves. III. Teixeira, Renata Imaculada de Oliveira. IV. Título.

CDD 22 – 371.9

Biblioteca Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6- ES 403

© 2018 Instituto Federal do Espírito Santo

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade do autor.

Sumário

Apresentação	7
Capítulo 1	
Sobre inclusão, formação de professores e crianças vinculadas à educação especial na educação infantil.....	11
▶ <i>Sonia Lopes Victor</i>	
Capítulo 2	
A inclusão da criança com deficiência na informática educativa: a inclusão de três	33
▶ <i>Fabiana Alvarenga Rangel</i>	
Capítulo 3	
O surdo e a rede tecida no trabalho colaborativo na educação infantil: um relato de experiência	49
▶ <i>Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado</i>	
Capítulo 4	
O jogo e a inclusão na educação infantil: uma análise das contribuições da abordagem histórico-cultural	63
▶ <i>Renata Imaculada de Oliveira Teixeira</i>	
Capítulo 5	
Crianças com sinais de desatenção/hiperatividade: o imaginário abstraído da fluidez dos rótulos.....	77
▶ <i>Marleidi Mocelin</i>	

Capítulo 6

Percepções sobre processos de inclusão de um aluno com autismo e uma aluna com síndrome de down em um centro municipal de educação infantil 97

▶ ***Débora Almeida de Souza***

Capítulo 7

A mediação como potencializadora no processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil..... 113

▶ ***Marcela Gama da Silva Gomide***

Capítulo 8

A inclusão escolar no contexto da educação infantil: o trabalho do professor de educação especial..... 131

▶ ***Marileide Gonçalves França***

Apêndice

Lista de Siglas147

Apresentação

A presente coletânea reúne textos que tratam sobre os processos de inclusão escolar dos sujeitos denominados público-alvo da educação especial na educação infantil. Os trabalhos desenvolvidos pelas autoras foram pensados e/ou produzidos, em sua maioria, no contexto designado por Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis) registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e nos anos que antecederam sua origem, remetendo-nos ao período de 2004 a 2010.

O Grupicis trata da discussão sobre as temáticas direcionadas à inclusão escolar para crianças na faixa etária de zero a seis anos, na educação infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental I, que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,¹ voltando-se à investigação dos processos educacionais e de aprendizagem/desenvolvimento. No entanto, não pretende se restringir a essa discussão, pois procura também estender os seus trabalhos à pesquisa de questões socioculturais presentes na vida dessas crianças, destacando a sua condição de ser criança e estar na infância em diferentes momentos históricos e em variadas

1 A nomenclatura público-alvo da educação especial, composta por três grupos, a saber: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, foi formulada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. O uso das terminologias anteriores a essa publicação será respeitado quando referenciado nos textos que compõem esta coletânea.

culturas.

Além disso, o Grupicis propõe-se a entender essas temáticas e questões a partir das trajetórias vivenciadas por esses sujeitos nas fases posteriores à infância, realizando ainda um diálogo com a legislação e as políticas atuais para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase nas práticas pedagógicas e na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Os textos que seguem discutem a inclusão escolar de crianças vinculadas à educação especial na educação infantil enfocando aspectos distintos e sob diferentes perspectivas, evidenciando a abordagem histórico-cultural como aporte teórico na maioria dos textos. Os textos apresentados, majoritariamente, são produtos de pesquisas de mestrado desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Iniciando o debate, cabe expor brevemente os assuntos que ganharam centralidade nos artigos reunidos neste livro. Em primeiro momento, contamos com Sonia Lopes Victor, que em seu texto intitulado *Sobre inclusão, formação de professores e crianças vinculadas à educação especial na educação infantil*, destaca a contribuição para o processo de inclusão de crianças da educação especial, na educação infantil, pela via da análise de estudos produzidos, no período de 2007 a 2010, junto ao PPGE/Ufes acerca da formação de professores sob a perspectiva do Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividades (Grupicis). Ademais, a autora apresenta uma pesquisa desenvolvida que possibilitou o envolvimento de todo o grupo e o seu estabelecimento.

Em *A inclusão da criança com deficiência na informática educativa: a inclusão de três*, Fabiana Alvarenga Rangel faz uma reflexão sobre a inclusão da criança da educação especial destacando as práticas pedagógicas que se apoiam na informática educativa, definindo-as como um espaço em que se encontram, na verdade, três processos de inclusão: o primeiro referindo-se à inclusão da infância na educação; o segundo, à inclusão da informática educativa no espaço da educação; e o terceiro, à inclusão da criança com deficiência nesses dois espaços que, na instituição de ensino, formam um.

O surdo e a rede tecida no trabalho colaborativo na educação infantil: um relato de experiência, texto escrito por Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado, trata da rede de relações produzidas pela pessoa surda e com a pessoa surda, a partir de um trabalho colaborativo realizado

num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Prefeitura Municipal de Vitória, no estado do Espírito Santo, com um aluno surdo incluído na sala de aula comum.

O jogo e a inclusão na educação infantil: uma análise das contribuições da abordagem histórico-cultural, de autoria de Renata Imaculada de Oliveira Teixeira, discorre sobre a questão da inclusão na educação infantil e destaca a importância do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, bem como sua contribuição para a construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão e ao acolhimento da diversidade no contexto da educação infantil.

Marleidi Mocelin compartilha a sua experiência como psicóloga com o processo de escolarização de crianças com supostos sinais de desatenção/hiperatividade no contexto da educação infantil, por meio do texto intitulado *Crianças com sinais de desatenção/hiperatividade: o imaginário abstraído da fluidez dos rótulos*.

Débora Almeida de Sousa, por sua vez, reflete sobre a inclusão de duas crianças com deficiência no texto *Percepções sobre processos de inclusão de um aluno com autismo e uma aluna com síndrome de Down em um Centro Municipal de Educação Infantil*.

No artigo *A mediação como potencializadora no processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil*, Marcela Gama da Silva Gomide discute os processos de mediação para a constituição da subjetividade das crianças da educação especial em instituição de educação infantil.

Por fim, o texto de Marileide Gonçalves França, *A inclusão escolar no contexto da educação infantil: o trabalho do professor de educação especial*, tem como objetivo investigar/analisar o trabalho do professor de educação especial no processo de inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto da educação infantil, no município de Cariacica, no estado do Espírito Santo.

Com esses trabalhos, é nosso desejo que nas páginas seguintes os leitores encontrem contribuições consistentes para ampliar a discussão e a produção de conhecimentos sobre a inclusão escolar de crianças da educação especial no nível de ensino da educação infantil.

Sonia Lopes Victor

Marileide Gonçalves França

Renata Imaculada de Oliveira Teixeira

Capítulo 1

Sobre inclusão, formação de professores e crianças vinculadas à educação especial na educação infantil

Sonia Lopes Victor

1. Introdução

Este texto tem como propósito contribuir com o processo de inclusão de crianças vinculadas à educação especial no contexto da educação infantil pela via da análise de estudos produzidos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Tais estudos tratam da formação de professores, no período de 2007 a 2010, no âmbito do que denominamos por Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividades (Grupicis). Ademais, este trabalho objetiva apresentar uma pesquisa desenvolvida que possibilitou o envolvimento de todo o grupo e o seu estabelecimento.

Os trabalhos analisados visam, em suas metas, direta ou indiretamente, abordar a questão da formação de professores para as crianças de zero a seis anos, considerando a faixa etária atendida na instituição de educação infantil anterior à publicação da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, isso porque a referida lei alterou esse atendimento para a faixa etária de até cinco anos de idade (BRASIL, 2013). Para tanto, inicialmente destacaremos, em linhas gerais, alguns aspectos históricos do atendimento educacional direcionado a esse público. Em seguida, discutiremos sobre a formação de professores de educação especial, a fim de elaborar questionamentos a respeito dos seus conhecimentos para o atendimento de crianças matriculadas na educação infantil. Por fim, apresentaremos uma pesquisa que reuniu alguns desses trabalhos e que serviu de referência para a produção dos trabalhos de outros integrantes do Grupicis, os quais serão analisados posteriormente, a fim de explorar alguns aspectos para novos questionamentos sobre a formação do professor de educação especial para o atendimento educacional especializado à criança vinculadas à educação especial na educação infantil.

2. Aspectos históricos do atendimento educacional direcionado à criança vinculadas à educação especial

Iniciado nos anos de 1990, o debate sobre a inclusão tem estado presente no panorama educacional brasileiro, tendo como premissa maior o direito de todos à escola comum, inclusive daqueles estudantes hoje denominados por público-alvo da educação especial. O Brasil tem sido adepto das principais declarações mundiais, como a Declaração de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que evidenciam a educação inclusiva como um movimento possível a todos os estudantes que foram excluídos historicamente da/na escola, por motivos de raça, cor, gênero, condições intelectuais, físicas, sensoriais, culturais e socioeconômicas, denominando-os estudantes com necessidades educacionais especiais.² Nesse sentido, ao longo da década de 90, verificamos um investimento em políticas educacionais direcionadas à reformulação de diretrizes curriculares, de gestão, de espaços e tempos da escola, de estratégias e práticas pedagógicas e de formação de professores.

Foram muitos os enfrentamentos que tivemos e ainda temos em relação ao estabelecimento do atendimento educacional aos estudantes denominados público-alvo da educação especial no âmbito da escola comum, entre os quais há o encaminhamento falho de crianças para as classes especiais públicas; a prevalência do caráter terapêutico em detrimento do pedagógico nos currículos escolares oficiais; a não aprendizagem, traduzida por dificuldade de aprendizagem, quando se induz a ideia de fracasso escolar; e as concepções de professores que ainda tomam por referência o modelo médico-psicológico de deficiência. Somam-se a isso a política neoliberal e a globalização que reformulam o capitalismo para subsidiar as políticas sociais e de inclusão, fazendo-nos conviver com as implicações e as contradições do processo de inclusão para esses estudantes.

Nessa direção, podemos ressignificar o nosso olhar a respeito de muitos dos documentos legais ou não publicados em prol da

2 A nomenclatura “necessidades educacionais especiais” foi recorrente no período que antecedeu a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), para se referir também de forma genérica às condições educacionais dos estudantes pertencentes à modalidade de educação especial, especialmente, no contexto do ensino comum.

inclusão³, pois, como esclarece Jannuzzi (1997, p. 183), “[...] certos acontecimentos que pareciam importantes na época da sua ocorrência, pela pouca marca que deixam nos que lhe sucedem, podem ser esquecidos ou vistos sob novas perspectivas”. No entanto, percebemos que, nas últimas décadas e na virada do século XXI, houve a sistematização de um conjunto de documentos em direção à sustentação de um movimento de educação inclusiva, que certamente não deveria retroceder sem que a sociedade civil manifeste-se veementemente contra o esmorecimento de conquistas dos direitos sociais adquiridos até agora, entre os quais se tem o direito à educação por meio do acesso, da permanência e da apropriação do conhecimento pelos grupos minoritários que foram historicamente excluídos da escola comum, como aqueles que constitui o denominado público-alvo da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, contém um capítulo destinado à educação especial. Em seu Art.58 entende a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996).⁴ Essa modalidade, ao ser adjetivada como escolar, marca também o distanciamento do modelo médico-psicológico e clínico, característica que ainda resiste nas práticas de muitos profissionais da educação especial (PRIETO, 2008).

O governo brasileiro prosseguiu editando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), fundamentada

3 Cf. a Lei n. 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96; a Resolução n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), publicada em 2008; a Resolução n. 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial; o Decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado; e o Decreto n. 7.611/2011, que revogou o Decreto n. 6.571/2008 e estabeleceu novas diretrizes do Estado para a educação do público-alvo da educação especial.

4 Na nova redação dada a LDB pela Lei n. 12.796, de 2013, no Art. 58 expõe o entendimento por educação especial: a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

nas premissas dos documentos internacionais, “[...] que reitera a lei de 1996 quanto à conceituação da educação especial como modalidade de educação escolar e acrescenta à definição que deve assegurar ‘recursos e serviços educacionais especiais’” (PRIETO, 2008, p. 21).

Na Resolução n. 2/2001, em seu artigo 2º, o termo “preferencialmente” é retirado e são garantidos que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos” e que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns” (BRASIL, 2001, p. 1)⁵. Em seu artigo 1º, parágrafo único, a Resolução n. 2/2001 evidencia que

[...] o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 1).

Em 2003 e 2004, foram encomendados dois trabalhos de pesquisa, respectivamente, a pesquisadores do grupo de trabalho da educação especial, para a 26ª e 27ª Reunião Nacional dos Pesquisadores em Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esses trabalhos mostram um quadro da ampliação das concepções legais e dos atendimentos da educação especial no ensino regular no país, considerando, sobretudo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução n. 2/2001. Pretenderam descrever e analisar as políticas de atendimento escolar às pessoas com necessidades educacionais especiais nas diferentes regiões e em cinco Municípios brasileiros, tendo como recurso um roteiro-mestre e como dispositivos de investigação a entrevista, a consulta documental e a pesquisa bibliográfica.

5 No art. 5º da Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001 “[...] consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 2).

A pesquisa realizada em 2003 visou

[...] avaliar como as diferentes regiões e estados estavam discutindo as políticas de educação especial ou educação inclusiva, a partir da própria indicação legal de que os sistemas de ensino deveriam, a partir de 2002, implementar as novas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BUENO; FERREIRA, 2003, p. 1).

De modo geral, a legislação consultada das cinco regiões brasileiras apresentou-se bastante diversificada, apesar da sintonia quanto aos princípios da educação inclusiva e a tentativa de adequação às diretrizes nacionais para a educação especial na educação geral, destacando o ensino comum como alternativa preferencial para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais e reconhecendo a educação especial como modalidade da educação básica, fundamentada na proposta da educação inclusiva e pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. Um recorte nos dados da referida pesquisa permitiu analisar como essas regiões estavam lidando com a proposta de inclusão na educação de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação infantil. Cabe mencionar que, por não se tratar de um estudo específico que descreva e analise os documentos focalizando as necessidades educacionais especiais no contexto recortado por este artigo, os dados apresentam a proposta de inclusão para educação desses estudantes inserida no conjunto das políticas para educação especial nos diferentes níveis de ensino e nas diversas modalidades.

No entanto, vimos que a educação infantil para a criança sob a denominação necessidade educacional especial na referida normativa emerge toda vez que se quer mostrar um patamar inicial para a educação na perspectiva da inclusão, justificando a necessidade de se começar desde cedo com o seu processo educacional, a fim de garantir maiores possibilidades para seu desenvolvimento e sua aprendizagem, como também destacar que, na faixa etária dos estudantes matriculados no nível de ensino da educação infantil, o processo de inclusão acontecerá de forma mais efetiva em decorrência da inexistência de rejeição e de preconceitos, o que garantirá um processo natural de convivência com as diferenças nos níveis de ensino subsequentes. Além disso, as deliberações dos documentos de alguns dos estados investigados apontam para a organização do atendimento de estimulação precoce para as crianças de zero a três anos e para a escola

especial para as crianças mais comprometidas. A análise dessas duas condições colocadas frente a esses alunos na escola regular de educação infantil remete às orientações voltadas somente às ações de caráter clínico e terapêutico, intensamente presente na história da educação especial, o qual contradiz a realidade atual, em que debatemos a escola inclusiva e refutamos políticas que nos afastem dela.

A segunda pesquisa encomendada a pesquisadores do Grupo de Trabalho em Educação Especial da ANPEd foi apresentada em 2004. A investigação buscou apresentar um panorama “[...] sobre políticas de atendimento escolar direcionadas a pessoas com necessidades educacionais especiais, na perspectiva de descrever e analisar sua implantação em Municípios de diferentes regiões brasileiras” (PRIETO et al., 2004, p. 3). Foram reunidas, para a realização desse trabalho, cinco equipes, representando municípios das diferentes regiões do país: Belém do Pará – Norte; Natal – Nordeste; Campo Grande – Centro-Oeste; Diadema – Sudeste; Porto Alegre – Sul. Os dados foram também coletados a partir de roteiros-mestres, em que constavam seis tópicos, além da consulta documental e de entrevistas ou contatos informais com gestores da educação nos municípios. Em linhas gerais, os resultados apontaram para a “[...] necessidade de se reunir esforços para que sejam produzidos mais estudos que analisem as propostas e programas de atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da educação inclusiva [...]” (PRIETO et al., 2004, p. 4).

No geral, os municípios investigados tentam fazer convergir suas políticas para educação especial na educação infantil com a legislação e os documentos nacionais e internacionais, mostrando que há uma aproximação maior entre educação e educação especial no paradigma da inclusão, o que favorece a imbricação dos dois campos, em vez do paralelismo observado entre eles durante muito tempo. No entanto, vimos que nessas localidades, apesar de a educação infantil e o atendimento aos estudantes ..., identificados naquele momento pela nomenclatura de necessidades especiais, serem prioridades, esse nível de ensino e educação especial na perspectiva da inclusão ainda está em desalinho com a grande demanda existente e com as ações implementadas. Essa demanda, muitas vezes, utiliza serviço clínico – disponibilizado na rede municipal ou estadual, geralmente para as crianças de zero a três anos, a fim de desenvolver um trabalho de estimulação precoce – e escola especializada ou particular, ambas mantidas pela iniciativa privada. Aí

nota-se que a trajetória paralela entre a educação especial e a educação ainda se faz presente, bem como as parcerias públicas e privadas, envolvidas pela ideia de que há uma técnica para lidar com o denominado aluno com necessidade educacional especial – “mito da técnica” –, tornando a ação educativa limitada e determinante (BAPTISTA, 2006).

De forma mais perceptível, a política de educação inclusiva que tem sido implantada no Brasil desde 2003 confronta as diretrizes para o atendimento educacional estabelecidas até então para os estudantes vinculados à educação especial. Tais norteadores configuravam esse atendimento de forma segregada, substitutiva, sem interlocução com a educação comum e organizada em um sistema paralelo de ensino, inserindo-se, na maioria das vezes, em contextos de pouca atenção à educação pública em geral. Essa política contrapõe-se também à pedagogia tradicional com ênfase no modelo médico-psicológico, o qual respaldou a utilização dos testes de inteligência e das escalas de comparação de desenvolvimento cognitivo em relação à faixa etária como critério de avaliação para justificar a não aprendizagem desses estudantes e afirmar a escola “[...] como privilégio de um determinado grupo, aquele mais afeito às normas escolares e com maior possibilidade de se enquadrar nos modos de ser e aprender” (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012, p. 389).

Nessa direção, em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI). Esse documento destacou como público-alvo da educação especial “[...] os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15) e permitiu, também, um melhor delineamento das diretrizes nacionais para a educação especial, pois promoveu a redução da diversificação das políticas dos estados federativos com o propósito de garantir políticas públicas coincidentes em âmbito nacional. Assim, indicou que o papel dessa modalidade escolar é o de apoiar, de forma complementar e/ou suplementar, por meio de recursos e serviços próprios para o atendimento educacional especializado, os estudantes da educação especial matriculados regularmente em salas comuns.

A PNEE-EI (2008) confirma a necessidade de se iniciar o atendimento escolar desde a educação infantil para incentivar o desenvolvimento global da criança, utilizando, como forma de aprendizagem, o aspecto lúdico, as diferentes formas de comunicação e os estímulos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Assim, o acesso à educação

[...] tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. [...] (BRASIL, 2008, p. 10).

Após a publicação da PNEE/2008, em 2 de outubro de 2009, o Ministério da Educação, por meio da Resolução n. 4/2009, institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, na modalidade de educação especial, definindo-o como um serviço da educação especial que visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar as barreiras educacionais e arquitetônicas para a plena participação dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2009). Para tanto, o atendimento educacional especializado (AEE) complementa e/ou suplementa a formação desse aluno com vistas à autonomia e à independência no âmbito da escola e fora dela, realizando atividades específicas, como apoiar o desenvolvimento; disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos de comunicação e sinalização; oferecer tecnologia assistiva (TA); adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos a fim de atender às necessidades específicas; e oportunizar o enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades etc.

Em 17 de novembro de 2011, foi publicado o Decreto n. 7.611, que revogou o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2011). O novo decreto destaca as diretrizes do Estado com a educação do público-alvo da educação especial. No geral, tal norteador assegura um sistema inclusivo em todos os níveis com base na igualdade de oportunidades; no aprendizado ao longo de toda a vida desses sujeitos; na não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; no ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; no apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral,

com o objetivo de facilitar sua efetivação na educação; e na oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, entre outras condições.

Embora o conjunto de leis mencione que a educação inclusiva tem início na educação infantil também para os estudantes indicados à educação especial, o direito à educação e ao acesso a esse nível de ensino foi conquista tardia para esses estudantes, apesar de, desde a década de 1980, Mazzotta (1982) reconhecer a importância da educação infantil, denominada educação pré-escolar para a criança com deficiência. Esse autor aponta a educação pré-escolar, para essas crianças, como uma oportunidade de interação e desenvolvimento intelectual e social, uma vez que ela disponibiliza uma diversidade de estímulos e permite a exploração do meio, a manipulação de objetos e o acesso a um repertório extenso de informações importantes à aprendizagem infantil.

No panorama nacional, a educação da criança com menos de sete anos só vai aparecer na Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), o que representou, de certa forma, “[...] a garantia de o setor público não assumir integralmente esse ramo de ensino, o que já vinha ocorrendo”, conforme destaca Jannuzi (1997, p. 186). No que se refere ao atendimento dos estudantes da educação especial, até 1989 as instituições privadas especializadas predominaram, significativamente, sobre as de caráter público, inclusive nos repasses de verbas públicas, mostrando um descompromisso do governo em assumir o atendimento educacional para eles (JANNUZZI, 1997, p. 186). Esses aspectos históricos respondem aos motivos que fizeram a criança de zero a seis anos da educação especial não ter acesso à educação infantil. Além disso, “[...] a bibliografia brasileira sobre a criança pequena é relativamente pobre [...]” com relação às “[...] múltiplas esferas de suas condições de vida, sobretudo, em comparação [...] no que diz respeito à educação infantil, à mortalidade infantil e à desnutrição” (ROSEMBERG, 2006, p. 50). Ademais, evidencia a referida autora que a produção acadêmica é dispersa e publicada predominantemente em revistas de Educação, Psicologia, Serviço Social, História e Saúde Pública. Destaca ainda a pesquisadora que “[...] as políticas públicas são fragmentadas [...], estando dispersas entre os órgãos federais, estaduais e municipais de educação, bem-estar social, saúde e de direitos da infância” (ROSEMBERG, 2006, p. 51). No entanto, apesar de dispormos de órgão de proteção à infância e de uma legislação

considerada avançada, para a autora impõe-se “[...] a tensão entre os direitos à proteção e os direitos à autonomia, norteadas mais pelos direitos individuais que pelos coletivos” (ROSEMBERG, 2006, p. 52).

Semelhante a pouca ou quase nenhuma operacionalização na condição de ator social de crianças pequenas e de bebês cuja forma de comunicação e locomoção necessitam da mediação do outro para ser considerada, conforme destaca Rosemberg (2006), ampliamos a complexidade ao tratarmos de crianças com deficiência. Outro aspecto mencionado, que também estendemos às crianças com deficiência, é o de que as questões referentes a essas crianças são consideradas como se fossem da esfera privada, do espaço da casa, revelando “[...] o pequeno poder de negociação política [...]” (ROSEMBERG, 2006, 53) dessas crianças e de suas famílias, referenciado por um histórico de discriminação, de preconceito e de exclusão social.

Embora tenha havido um aumento no número de matrículas de estudantes denominados público-alvo da educação especial na educação infantil, no período de 2007 a 2010, especialmente após a publicação da PNEE-EI em 2008, ainda temos menos da metade das crianças brasileiras (42,5%), na faixa etária de zero a seis anos, atendidas nesse nível de ensino, conforme pesquisa realizada por Bueno e Meletti (2011). Por conseguinte, evidenciamos a necessidade de investigação a respeito da inclusão desse público no referido contexto de ensino e tomamos a formação de professores de educação especial como uma das temáticas fundamentais para o atendimento educacional das crianças nesse nível de ensino.

3. Formação de professores de educação especial para a educação infantil

Os conhecimentos sobre como tem acontecido a inclusão de crianças vinculadas à educação especial na educação infantil divulgados nas produções científicas da área, sendo estas anteriores à publicação da PNEE-EI de 2008 (ALVARENGA, 2004; AMARO, 2004; GONZALEZ, 2006; MENDES, 2006; OLIVEIRA, 2007), apesar de assumirem proposta de intervenção pela via de metodologias de pesquisas qualitativas, têm ainda indicado problemas e desafios mais do que possibilidades. Embora percebamos por meio dessa produção que, por parte da maioria dos profissionais da escola comum, haja uma

intenção manifesta de incluir essas crianças e de aprender novas práticas pedagógicas que os auxiliem nesse propósito, vimos que muitos dos mitos em relação à deficiência e à questão da diferença têm impedido que isso aconteça, além de existir o intensificador de haver uma formação ainda ínfima dos profissionais dentro da perspectiva inclusiva nesse momento.

Essa produção científica datada evidencia que os profissionais da escola vislumbram, para esse nível de ensino, uma proposta pedagógica que valorize as habilidades de leitura e de escrita, constituídas, na maioria das vezes, a partir de atividades relacionadas a uma “prontidão” e necessárias à aprendizagem dessas habilidades. Tal situação parece afastar ainda mais o projeto pedagógico do objetivo da educação infantil e, conseqüentemente, da proposta de inclusão de crianças indicadas à educação especial nesse nível de ensino, já que elas necessitam, muitas vezes, de práticas pedagógicas diferenciadas para aprenderem. Outra problemática surge nessa produção quando se analisa essas práticas, pois elas mostram-se reduzidas às atividades gráficas, individuais e descontextualizadas, associadas à concepção compensatória, para as crianças maiores, e às atividades livres, associadas às concepções assistencialistas e recreacionistas na educação infantil, para as crianças menores. Notamos nessas pesquisas, nos relatos das diferentes profissionais investigadas da educação infantil, uma preocupação quanto ao que fazer e como fazer para atender as crianças da educação especial nesse contexto.

Todavia, percebemos também que muitos dos conhecimentos declarados por elas como necessários – por exemplo, o uso de registro para acompanhar as diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem dessas crianças e das demais – não são utilizados. Isso permite perceber que não parece tratar-se apenas de não saber fazer diferente, redimensionar práticas, criar outras, mas que é necessário pautar as mudanças no sentido da construção de uma escola inclusiva e voltada para a educação de todas as crianças no projeto político-pedagógico da escola. Essas transformações devem ser sustentadas por um trabalho colaborativo entre os seus profissionais, assim, deve-se construir o ideário de que tal empreendimento não se destina a alguns profissionais da escola, mas a todos que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com a educação infantil e, principalmente, com os processos de escolarização e socialização de crianças vinculadas à da educação especial.

Isso posto, considerando o período anterior à PNEE-EI (2008), os estudos que se propõem a trazer um panorama dessa trajetória associando novas perspectivas às novas práticas pedagógicas, sobretudo demonstram que é fundamental investir na formação de professores no geral, incluindo todos os profissionais da escola, porque “[...] o professor deve ser formado e/ou capacitado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os mediante ação e reflexão teórico-prática” (GLAT et al., 2006, p. 2).

Nessa direção, na Resolução CNE/CEB n. 02/2001, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o artigo 7º destaca que:

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (BRASIL, 2008, p. 2).

Para tanto, a escola necessita, como destaca o artigo 8º da referida Resolução, de “[...] professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 2). Essa afirmação mantém-se quanto à formação de professores generalistas e especialistas nos documentos legais posteriores à Resolução n. 2/2001. No entanto, a LDB n. 9.394/96 permite também que a formação do professor especialista ainda possa acontecer em nível médio.

Para Bueno (1999, p. 21), no contexto da discussão sobre a formação de professores, o fato de a LDB n. 9.394/96 permitir a formação do professor de educação especial em nível médio, diferentemente do parecer n. 252/69, incorporado à Resolução CFE n. 2, de 12 de maio de 1969⁶, no qual essa formação podia acontecer em nível superior nas habilitações do curso de Pedagogia, “[...] expressa a falta de política, clara, consistente e avançada com relação à formação de professores do ensino fundamental, entre eles o professor especializado, em nosso país”, abrindo espaços para uma série de problemas e contradições que sugerem as mais variadas formas de interpretações e de encaminhamentos.⁷

6 Resolução CFE n. 2, de 12 de maio de 1969, fixou o mínimo de conteúdo e de duração a ser observado na organização do curso de Pedagogia. Além disso, nessa Resolução, o referido curso passa a ser composto de uma base comum e outra base com as habilitações específicas.

7 A Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB n. 9.394/96, manteve a fragilidade a respeito do *locus* de formação do professor de educação especial, reafirmando a

4. Análise de pesquisas realizadas no contexto do Grupicis

Diante do panorama apresentado pela produção científica quanto ao atendimento educacional das crianças da educação especial no contexto da educação infantil, no que concerne, sobretudo, à ação docente do professor generalista e de demais profissionais desse nível de ensino e à condição de formação de professores de educação especial – denominados nos termos da lei professores capacitados ou especializados –, questionamos a formação do professor de educação especial no que se refere ao atendimento educacional especializado de crianças matriculadas nesse nível de ensino na perspectiva da inclusão, já que a sua formação para atender os estudantes da educação básica priorizou historicamente o atendimento educacional especializado de crianças a partir de sete anos de idade, conforme os motivos já apresentados neste texto.

Tal questionamento mobilizou-nos no sentido de analisar, nas produções do Programa de Pós-Graduação em Educação, na então linha de pesquisa em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividades, aspectos evidenciados sobre a formação do professor de educação especial para atender crianças matriculadas na educação infantil.

Como possibilidades para enfrentar as múltiplas facetas do tema sobre a inclusão escolar, Baptista (2006, p. 28) aponta que “[...] os estudos que procuram associar a descrição densa do cotidiano à análise dos processos inclusivos em contextos singulares e historicamente situados podem nos auxiliar a compreender o atual momento da educação brasileira”. Nesse sentido, passemos à análise de alguns dos estudos produzidos por integrantes do GRUPICIS em diferentes instituições de educação infantil, visando investigar a inclusão de crianças da educação especial. Para tanto, esta análise foi desenvolvida por meio de uma pesquisa exploratória qualitativa e descritiva que tem como meta evidenciar a temática a respeito da formação de professores de educação especial para o atendimento educacional especializado, realidade que ainda pouco explorada pelos pesquisadores da área. O intento circunda também a necessidade de tornar tais discussões familiares a todos os

possibilidade de que essa formação seja oferecida também em nível médio na modalidade normal com especialização e não apenas no ensino superior com especialização.

pesquisadores e profissionais da educação/educação especial na perspectiva da inclusão.

As pesquisas que apresentaremos foram constituídas no contexto do GRUPICIS, sobretudo após a realização de uma pesquisa conjunta intitulada “Sobre inclusão, formação de professores e estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil”, que teve como objetivo analisar as interações e as mediações pedagógicas que acontecem dentro de uma instituição de educação infantil, bem como estudar a relação entre a família e os profissionais da escola ao compartilharem o cuidado/a educação da criança com necessidades educacionais especiais. Tal propósito encontrava-se entrelaçado aos propósitos específicos que nos permitem conhecer e refletir sobre algumas categorias; analisar aspectos inter-relacionados na educação infantil de estudantes vinculados à educação especial; e buscar coletivamente possibilidades para as práticas pedagógicas, utilizando como via para a formação de professores a pesquisa-ação colaborativa. Os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo foram a abordagem histórico-cultural, os estudos sobre o professor reflexivo e pesquisador e a sociologia da infância, entrecruzados com os estudos sobre culturas escolares. O *locus* da pesquisa foi um dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Vitória/ES. Estiveram envolvidos, nesta pesquisa, participantes de um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, profissionais da educação, crianças da educação especial e crianças que compartilhavam o mesmo ambiente de ensino e familiares e/ou responsáveis por essas crianças.

Em linhas gerais, os dados e as análises, à luz das teorias apresentadas, permitiram verificar que a escola de educação infantil enfrenta situações semelhantes às vivenciadas e relatadas por muitas pesquisas no ensino fundamental, como a restrita organização da escola para lidar com situações diferenciadas de ensino que permitam a educação de todos os alunos e também a ideia de colaboração dos profissionais resumida à ação de indicar uma atividade ou discutir sem necessariamente agir-refletir-agir junto. Sendo assim, consideramos que os processos para a inclusão de crianças da educação especial nesse CMEI, naquele momento, se ajustava à educação inclusiva, tentando distanciar-se da percepção homogênea de seu alunado e de processos escolares iguais para todos, ainda por meio de narrativas e de tentativas isoladas de seus profissionais.

Para essa investigação, lemos os resumos das pesquisas e os organizamos, “[...] considerando o objetivo da pesquisa, a fundamentação teórica e metodológica, os resultados e as conclusões efetivamente encontrados durante a realização desta [...]” (MARQUES et al., 2008, p. 263). Cabe destacar que também nelas se ressaltaram os aspectos ou os questionamentos direcionados à formação do professor de educação especial no atendimento educacional especializado à criança da educação especial na educação infantil.

A pesquisa intitulada *Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança* (OLIVEIRA, 2007), teve como objetivo investigar, pela via da formação inicial e continuada, como a mediação pedagógica do professor, no jogo imaginário, pode contribuir para a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais por deficiência na escola regular de educação infantil. O referido estudo apresentou como aporte teórico a perspectiva da Rede de Significações e a abordagem histórico-cultural e a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação crítico-colaborativa. Os resultados apresentados enfatizam que a) a concepção de criança fundamenta-se em uma ideia naturalizada, indicando que os discursos em prol da inclusão podem estar constituindo-se a partir da visão de uma criança abstrata e universal, desvinculada de uma pertença social concreta; b) os discursos parecem apontar para o reconhecimento do acesso dessa criança à educação infantil como um direito, mas sua permanência enfrenta ainda vários entraves, especialmente quanto às condições de trabalho dos profissionais, à falta de apoio pedagógico e à fragmentação dos serviços especializados; c) as lacunas existem tanto na formação inicial, quanto na continuada, de professores regentes e especializados para atuar com demandas específicas das crianças de zero a seis anos de idade indicadas à educação especial nesse nível de ensino; e d) as políticas públicas articuladas com a realidade da pré-escola são insuficientes. As conclusões apontam para a necessidade da construção de um trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos e para a importância de o professor investigar a sua própria prática e conduzir as necessidades de aprendizagem das crianças pela via do jogo infantil. *Crianças com sinais de desatenção/hiperatividade: o imaginário abstraído da fluidez dos rótulos* (MOCELIN, 2008) é uma pesquisa que analisou o processo de escolarização de crianças com sinais de desatenção/hiperatividade no contexto da educação infantil. Utilizou como aportes teóricos os estudos de Foucault, da psicanálise e da

abordagem histórico-cultural e a metodologia empregada foi a da pesquisa colaborativa. Os participantes foram uma professora, duas pedagogas, duas estagiárias e uma criança com suposto diagnóstico de desatenção e hiperatividade. Os resultados indicam que a) as práticas pedagógicas na educação infantil buscam controlar e classificar sua clientela, estabelecendo modelos de ação que têm o intuito de “desenvolver” a criança, preparando-a para o ensino fundamental; e b) as práticas pedagógicas na educação infantil não trabalham a atenção como função que precisa ser estimulada e desenvolvida. Na conclusão, constatou-se que a prática colaborativa se constitui em um dispositivo fundamental para a prática pedagógica inclusiva. Em *No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial* (FRANÇA, 2008) é analisado o trabalho do professor de educação especial no processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais por deficiência de um município. O aporte teórico foi a abordagem histórico-cultural e a metodologia baseou-se na pesquisa-ação colaborativa. Os participantes foram os profissionais da Equipe de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, os professores de educação especial e o grupo de profissionais da escola de educação infantil. Os resultados evidenciaram que, a partir de um percurso reflexivo-crítico e dialógico, foi possível observar que o trabalho do professor de educação especial no contexto da escola vem constituindo possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento para todas as crianças, principalmente as da educação especial, a partir de uma atividade mediadora com os profissionais da escola. Nesse sentido o estudo vislumbrou nova possibilidade de se pensar o atendimento pedagógico especializado no âmbito escolar.

A pesquisa denominada *A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil* (GOMIDE, 2009) propôs-se a refletir acerca do processo de subjetivação de crianças pequenas e com deficiência, a partir principalmente das mediações que se apresentam permeadas por complexas e múltiplas relações. Os aportes teóricos foram os estudos de Bakhtin e Vygotsky e a teoria da Rede de Significação. E utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação colaborativa. Os participantes da pesquisa foram crianças incluídas à educação especial, seus colegas e seus professores. Os resultados explicitaram a) a importância da mediação na transformação do modo de ser e estar dessas crianças e no processo de desconstrução do estigma; b) que as reflexões sobre as

práticas e que as mudanças nas mediações com eles e seus pares são fundamentais aos avanços pedagógicos e às superações de limites que, inicialmente, estavam correlacionados aos seus comprometimentos; e c) a constituição dos novos modos de ser também dos profissionais da escola, constituindo-os como professores que refletem sobre os processos de inclusão e sobre as práticas diferenciadas. A conclusão apontou para a construção de caminhos reflexivos para repensar as mediações como fundamentais à constituição da subjetividade. *Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil* (RAYMUNDO, 2010) visou à compreensão de como acontece o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual na educação infantil em uma perspectiva histórico-cultural pela via da formação continuada do educador. O aporte teórico baseou-se na abordagem histórico-cultural e as metodologias utilizadas foram a pesquisa-ação colaborativa e o estudo de caso. Os dados revelaram que a) os professores possuem uma concepção romântica de criança, de infância e de conceito de deficiência intelectual, advinda da experiência ou de uma construção social; b) as concepções inadequadas podem estar conduzindo a prática desses profissionais e, conseqüentemente, dificultando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança com deficiência intelectual; e c) a aprendizagem acontece com a falta de um olhar sensível do educador sobre esse processo. Em sua conclusão, o estudo afirmou que a formação continuada tem como objetivo discutir os episódios e os conceitos no intuito de despertar no educador a necessidade de compreender essa criança em sua singularidade no espaço da educação infantil.

Em linhas gerais, podemos apontar aspectos presentes nas produções descritas, que trazem implicações diretas e indiretas para a ação docente do professor de educação especial no atendimento educacional especializado à criança da educação especial matriculada em instituição de educação infantil. Entre eles, estão a) as condições de trabalho enfrentadas por esse e pelos outros profissionais que atuam no atendimento educacional dessas crianças na educação infantil; b) a fragmentação dos serviços especializados no atendimento educacional especializado aos estudantes da educação infantil; c) as lacunas na formação inicial e a ausência de formação continuada em contexto dos professores regentes e de educação especial da educação infantil, no que tange às especificidades do processo de desenvolvimento da

criança de zero a seis anos de idade; d) a centralização das causas da não aprendizagem na criança e nas suas condições socioeconômicas e familiares; e) a falta de contratação de professores de educação especial para atuarem nesse nível de ensino; f) as diferentes formas organizativas para o atendimento educacional especializado das crianças indicadas à da educação especial nas instituições de educação infantil que implicam direta e indiretamente na ação docente desse profissional; g) a oferta de uma formação continuada e permanente que garanta o aprofundamento em áreas específicas da educação especial, tendo em vista as dificuldades encontradas quando se deparavam com crianças que exigiam um conhecimento específico; e h) a possibilidade de se pensar o atendimento educacional especializado no âmbito escolar para além da sala de recursos multifuncionais ou outros espaços que a substituem na instituição.

Diante desses aspectos, cabem mais algumas indagações que se relacionam ao questionamento que fizemos a respeito da formação do professor de educação especial no atendimento educacional especializado da criança da educação especial na educação infantil. Qual é o papel pretendido desse(a) profissional no atendimento educacional especializado na educação infantil? Se a sua atribuição maior é a de complementar ou suplementar o currículo da educação básica, na educação infantil, como se dá a complementação e suplementação da proposta curricular desse nível de ensino? Será que esse(a) profissional tem considerado os conhecimentos específicos da educação infantil para o atendimento educacional especializado? Como se configura o atendimento educacional especializado nas instituições de educação infantil? Por fim, destacamos que os aspectos apontados necessitam, daqui por diante, ser investigados pelos pesquisadores da área de educação especial.

Referências

AMARO, D. G. **Indícios da aprendizagem de crianças com deficiência em escolas de educação infantil**: roteiro de observação no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_01.pdf>. Acesso em: 07 maio 2008.

_____. Ministério da Educação. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n. 3.298, de

20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a

educação especial, o AEE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Resolução CFE n. 2, de 12 de maio de 1969. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 1969.

BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos**, v.11, n. 3, p. 278-287, dez. 2011.

BUENO, J. G. S.; FERREIRA, J. R. (Coord.). Políticas regionais de educação especial no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...**, p. 1-95, Poços de Caldas: Anped, 2003.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n.5, p. 7-25, set. 1999.

CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA (CORDE). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0498.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

FRANÇA, M. G. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar**: o trabalho do professor de educação especial. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2008.

GLAT, R. et al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: ENCONTRO DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...**, p. 1-15, Recife: UFPe, 2006.

GOMIDE, M. G. S. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no**

contexto da educação infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

GONZALEZ, R. K. **Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 183-223.

MARQUES, L. P. et al. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 251-272, 2008.

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Cortez, 1982.

MENDES, E. G. O que fazem os educadores de creches com suas crianças com necessidades educacionais especiais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...**, p. 1-14, Recife: UFPe, 2006.

MOCELIN, M. **Crianças com sinais de desatenção/hiperatividade: o imaginário abstraído da fluidez dos rótulos.** 2008. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

OLIVEIRA, R. I. **Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança.** 2007. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PRIETO, R. G. (Coord.). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em Municípios das diferentes regiões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu,. **Anais...**, p. 1-146, Caxambu/MG: Anped. 2004.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008b, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008. p. 15-27.

RANGEL, F. A. **Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa: um estudo sobre a formação de professores da educação infantil na perspectiva da inclusão.** 2004. 181 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

RAYMUNDO, D. N. **Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual:** contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ROSEMBERG, F. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-86.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/dejontien>. Acesso em: 7 abr. 2008.

VICTOR, S. L. **Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil.** Relatório de Pesquisa de Pós-Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

Capítulo 2

A inclusão da criança com deficiência na informática educativa:

a inclusão de três

Fabiana Alvarenga Rangel

Refletir sobre a inclusão da criança nas práticas pedagógicas que se apoiam na informática educativa é pensar um espaço em que se encontram, na verdade, três processos de inclusão: o primeiro trata-se da inclusão da infância na educação, uma vez que tal discussão tem tomado muitos fôlegos que procuram mostrar que o tempo da infância é constituído por particularidades que devem ser observadas; o segundo, do processo de inclusão da informática educativa no espaço da educação de um modo geral e, indo mais a fundo, no contexto da educação infantil, uma vez que, por conta da lógica econômica que se reflete na política educacional brasileira, a educação infantil ainda não é prioridade, embora seu espaço venha crescendo; o terceiro, da inclusão da criança com deficiência nesses dois espaços que, na escola, formam um.

Para esse debate, ancoramo-nos nas discussões da abordagem histórico-cultural, principalmente na perspectiva de uma educação que apoie a emancipação do sujeito em todos os aspectos e que aconteça a partir do conhecimento que esse sujeito tem sobre si e sobre as possibilidades de transformação das condições sociais (DUARTE, 2008, 2015). Aqui se faz possível esse diálogo por notarmos que as discussões da informática educativa vêm pontuando que as principais características desse trabalho baseiam-se na autonomia e nos processos criativos das pessoas que utilizam o computador, ou seja, colocam os indivíduos a protagonizar seu próprio trabalho.

A recente e eminente entrada das tecnologias na sociedade brasileira está acompanhada de diversas outras reestruturações nos modos de vida dessa sociedade, como também as impulsiona. São outras

formas trazidas às próprias relações entre as pessoas e que vão demandando a revisão de práticas, métodos e mesmo conteúdos dentro do universo escolar.

Aliado ao resultado de mudanças nas formas de se relacionar, comunicar e conhecer, propiciadas pelo avanço dos recursos tecnológicos, com o redimensionando de aspectos socioculturais, políticos e institucionais, nos deparamos com a iminência da revisão de currículos e práticas educacionais, decorrente do surgimento de novas necessidades formativas. As potencialidades educacionais das tecnologias digitais só são evidenciadas mediante práticas pedagógicas estruturadas e organizadas que contemplem o aluno que, fora da instituição escolar, está adaptado a novas dimensões e diferentes ritmos relacionados ao processo do aprender, não condizentes com a atual realidade das escolas brasileiras (SILVA; LIMA, 2013, p. 162).

Essa necessária revisão do projeto de educação brasileira, contudo, encontra resistências assentadas em processos historicamente constituídos e majoritariamente consolidadores de uma pedagogia tradicional que, por mais que seja debatida em suas lacunas, ainda atravessa, quando não comanda, a própria adoção de outras perspectivas sobre o trabalho nas escolas (LIBÂNEO; FREITAS, 2006).

Certamente não se trata apenas do seu sentido prático, mas igualmente do sentido político, afetando, dadas suas bases filosóficas, a própria concepção e o espaço da educação infantil nesse cenário. Quando destacamos que é preciso tratar sobre a inclusão da informática educativa na Educação Infantil, procuramos evidenciar o quanto essa etapa da Educação Básica ainda é marcada por uma política menor, em que pesam todos os esforços e avanços em torno da oferta. Nessa perspectiva, vemos que o maior número de programas e projetos educativos, como também, conseqüentemente, de recursos, está concentrado nas etapas de ensino fundamental e médio (MORGAN et al., 2014; SOARES, 2015).

De modo geral, ao se equipar uma rede pública de ensino com os diversos recursos de tecnologia educacional, o foco não é a educação infantil. A própria universalização da oferta educacional cria mecanismos de inclusão parcial da infância no projeto de educação nacional. Com a lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabelece-se que o Ensino Fundamental passa a abarcar a faixa entre 6 e 14 anos de idade, quando estava entre 7 e 14 anos de idade, ou seja, ainda não se compreende a Educação Infantil, ao contrário, alarga-se no Ensino Fundamental a faixa que compreende a infância (BRASIL, 2006). Por

outro lado, isso caracteriza também um avanço, pois, longe de ser o ideal, configura um mecanismo de atenção à infância. Já com a lei 11.700, de 13 de junho de 2008, alcança-se, então, para a etapa da Educação Infantil, a obrigatoriedade da oferta para crianças a partir de 4 anos de idade (BRASIL, 2008). Novamente, estamos longe de uma política ideal, visto que ainda se cotizam idades, mas é fundamental notar que há aqui um processo de luta, evidenciado pelas resistências e pelos avanços em torno dos direitos da infância.

De acordo com Nosella (2002), a educação infantil sustenta-se, em sua história, conforme a política econômica. Se, no século XIX, as crianças passaram a ser abrigadas em escolas porque foram dispensadas do trabalho nas indústrias – e só o foram porque a economia já independia dessa mão de obra –, é possível concluir que elas passaram a ocupar um espaço mais afastado do mercado de trabalho se comparado aos jovens e aos adultos. Nesse prisma, quanto mais afastado da vida produtiva, menores são os investimentos., isso porque a educação sustenta-se para aqueles que vão produzir – os jovens e adultos – ou por aqueles que estão produzindo, também jovens e adultos, que trabalham e necessitam de lugar onde deixar seus filhos. Notemos que não necessariamente precisam de um lugar que eduque seus filhos, mas de um lugar que abrigue seus filhos enquanto estiverem produzindo. Sendo assim, o investimento recai sobre aquele que produz ou está na iminência da produção. Essa lógica perpassa toda conjuntura educacional, visto que, mesmo na contratação de profissionais, permite-se formação em nível médio para professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, traduzindo-se também em menores salários. O cenário não é permitido para aqueles que trabalham com os níveis e etapas de ensino posteriores à faixa da infância, a qual compreende até os doze anos incompletos, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Nesse contexto, os investimentos em menor escala na educação infantil fizeram com que a informática educativa chegasse posteriormente a esse nível de ensino. Em 1982, por exemplo, ainda se debatia que esses recursos não deveriam ficar restritos ao então 2º grau; em 1989, o Programa Nacional de Informática Educativa estendia o desenvolvimento e a utilização da informática ao ensino de 1º grau, 2º grau e 3º grau e educação especial; apenas em 2007, o Programa Nacional de Informática na Educação – criado em 1997 para o uso da tecnologia como enriquecimento pedagógico das práticas de ensino fundamental e médio (NASCIMENTO, 2007) – é reorganizado e ganha a

denominação Programa Nacional de Tecnologia Educacional, por meio do Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL), englobando toda a educação básica, quando esta já compreendia a etapa da educação infantil. De igual maneira, os materiais que se destinam a apoiar a prática da informática educativa na educação infantil também se apresentam em menor escala e com propostas que transparecem uma concepção de infância baseada no desenvolvimento de habilidades motoras, compreendendo o desenvolvimento humano muito mais no seu aspecto orgânico do que no aspecto social.

O pensamento sobre a informática educativa na educação tem, na verdade, refletido a educação como um todo. A sua entrada na educação, porém, é que tem surtido efeitos que fazem mover as práticas que estavam no cotidiano escolar, mesmo que esse movimento não seja muito evidente, até porque ele tanto afeta quanto é afetado pela cultura escolar. De qualquer maneira, a dinâmica que as tecnologias, quando passam a ser educacionais, trazem às salas de aula tem servido para que se revejam as práticas educativas, as metodologias de trabalho e o modo como afetam as subjetividades de professores e de alunos (SILVA; LIMA, 2013). É preciso reconhecer que essa dinâmica acontece antes de a tecnologia atingir a escola, visto que ela alcança esse ambiente exatamente porque chegou antes às casas, seja à casa dos alunos, seja à dos professores, nesse sentido, vê-se que seu domínio social supera a especificidade do pertencimento a determinadas áreas para se juntar ao discurso de “progresso”.

De toda forma, tem-se o advento da pesquisa *online*, das relações estabelecidas em redes sociais virtuais, das formas virtuais de registro, dos editores de texto que apontam os erros gramaticais e ortográficos da escrita e que disponibilizam ferramentas para “copiar”, “recortar”, “colar”, favorecendo o repensar da caligrafia – já que os mesmos e diversos tipos de letras são possíveis a todos, e ainda oferecendo a facilidade em apagar um erro. Essas ferramentas básicas dos programas e aplicativos contidos nos computadores e em outros aparelhos tecnológicos permitem que o conceito daquela sala de aula, que primava pela cópia de textos, pela letra bonita, pelo medo de errar e borra, etc., seja revisto dentro da escala de importância do projeto da aula.

No entanto, não se pode perder de vista que todo material pedagógico toma rumos inovadores ou reforçadores das práticas pedagógicas na interdependência entre a proposta do material e a concepção

que o professor tem sobre educação. Silva e Lima (2013), em seus estudos, puderam observar uma subutilização dos laboratórios de informática nas escolas participantes de sua pesquisa, bem como observaram maior utilização de atividades de viés comportamentalista, contrastando com discursos construtivistas e sociointeracionistas trazidos pelos professores.

É perceptível que se pode tanto transformar os papéis que os sujeitos constroem dentro da educação – pensando aqui a centralização da figura do professor e a pouca criação e crítica do alunado sobre os materiais explorados –, quanto reproduzir e reforçar as práticas que lá se encontram. Isso dependerá, sobretudo, dos modos como as diferentes concepções de educação e do que vem a ser educar e, mais especificamente, educar na infância, conseguem, de fato, permear a prática pedagógica (DUARTE, 1998). Por mais que se tome por dinâmica a aula que lança mão da informática educativa, a prática será mais ou menos afeita à proposta de emancipação social dos sujeitos quanto mais ou menos afeito estiver o professor a uma concepção de educação transformadora, prevendo maior autonomia e participação crítica do alunado e rompendo com a lógica reprodutivista que tem constituído a história da educação formal (DUARTE, 2015; SAVIANI, 2007).

No percurso da informática educativa, estão presentes tanto práticas que se instalam na perspectiva do *computador/caderno de cópia*, quanto na perspectiva do computador como fonte facilitadora de trabalhos de criação e autoria. Mas isso parece fazer referência a um momento de transição que acontece da entrada do computador na educação, quando é visto mais como instrumento pedagógico, até a compreensão desse recurso como facilitador de uma prática que dialoga com a educação e busca junto dela transformar, potencializando a prática educativa. A expectativa é que a prática saia das ações isoladas, pouco dialógicas e interativas, para englobar ações de cooperação entre conhecimentos e sujeitos, tratando de trocas colaborativas, como sinalizado por Lévy (2000, p 170, grifo do autor):

O ponto principal aqui é a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem. Procura-se menos transferir cursos clássicos para formatos hipermídia interativos ou “abolir a distância” do que estabelecer novos paradigmas de aquisição dos conhecimentos e de constituição dos saberes. A direção mais promissora, que por sinal traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo, é a da *aprendizagem cooperativa*.

Essa transição de práticas tem muito a ser atribuída à formação do educador, mesmo que esta não seja pensada em harmonia direta com a prática da informática educativa. Antes de tudo, é preciso ter em mente que falar sobre a prática educativa é necessariamente falar sobre a política educacional vigente, pois é ela que define cursos e materiais de distribuição que veiculam entre o professorado. Sobremaneira a responsabilidade de práticas adequadas ou inadequadas tem recaído sobre os profissionais da educação, quando também deveriam trazer a reflexão sobre as oportunidades que eles têm de refletir sobre a informática educativa em uma perspectiva de educação transformadora e não reprodutivista. Ao pensarmos que o papel da educação é provocar situações em que os alunos se percebam no próprio contexto e em que ganhem autonomia sobre suas ações, estamos deixando de lado uma das práticas de ensino mais comuns: a cópia e a reprodução, para alcançar a prática da criação e da (re) leitura crítica. Muitas são as atividades planejadas no espaço da informática educativa que não superam, principalmente na faixa de alfabetização, a cópia ou a escrita de textos já conhecidos, como canções infantis, parlendas etc. Sendo assim, o trabalho de criação do aluno ou não se encontra presente, ou é secundarizado. É preciso ressaltar que muitos dos *softwares* educativos para a faixa infantil trazem propostas pouco significativas para o desenvolvimento da criação do aluno. Mesmo no desenvolvimento de pesquisas sobre a aplicabilidade de *softwares* na educação de crianças, igualmente apontando a necessidade de planejamento conjunto e trazendo a perspectiva de formação de sujeitos mais ativos nas atividades propostas, como se nota na pesquisa de Pedro e Chacon (2013) e na de Pereira e Cordenonsi (2009), observamos que são escolhidos *softwares* educativos assentados no exercício e na prática, mais voltados para o treinamento de habilidades diversas do que para a expansão de processos criativos. Muitos desses *softwares*, que inclusive possuem alto custo, mantêm-se numa linha de reprodução de cartilhas, sendo que a proposta gira em torno de contornar letras com o *mouse* ou com a seta do teclado, de pintar o desenho que está na tela conforme as cores solicitadas e de reescrever a partir de modelos.

As atividades desenvolvidas podem ser tanto abertas quanto fechadas, variando de acordo com a proposta pedagógica do *software*. Atividade aberta é aquela que permite maior intervenção do sujeito que a desenvolve e que admite a redefinição dos caminhos propostos,

a reflexão sobre suas ações, a modificação no percurso e a recriação, caso pareça melhor. Atividades fechadas normalmente giram em torno de uma única resposta e autorizam poucas chances de modificação dessa resposta, as quais são reconhecidas como erros. Por exemplo, enquanto em um ditado de palavras nós temos a marca do segundo caso, em uma produção de texto ou atividade de pesquisa nós temos do primeiro. Isso é válido tanto para o uso na informática quanto fora dela. Contudo, uma atividade fechada pode se tornar uma atividade aberta, assim como esta pode se converter àquela. A nível de ilustração, imaginemos um *software* que permite a elaboração de histórias em quadrinhos – atividade considerada aberta – com a possibilidade de criar o texto, escolher as personagens que farão parte da trama e montar os cenários. Nesse caso, a autoria é da criança ou do grupo que estiver realizando a atividade, no entanto, pode-se pedir à criança que, nessa atividade, reescreva uma determinada história do Chico Bento, consertando os erros ortográficos e gramaticais da personagem, com isso, a atividade deixa de ser aberta para ser uma atividade fechada, em que a criança tem uma atuação passiva sendo comandada e não desempenhando uma postura criadora.

Nesse sistema fechado, não se superam os padrões preestabelecidos pela atividade, nela não é possível criar e, ainda, reflete-se superficialmente sobre os mecanismos que estão sob o domínio do objeto estudado. Por exemplo, em um programa de perguntas e respostas de Geografia, basta saber que Brasília é a capital do Brasil. Não se faz necessário pesquisar, entender os caminhos que levaram Brasília a ser a capital, saber qual era a anterior e por que houve modificação, perceber que aspectos políticos estariam imbricados na história etc. A exploração, a reflexão e a crítica estão descartadas desse plano. Levando essa discussão para a alfabetização, em um programa em que se deve colocar as letras de uma palavra na sequência correta, basta o saber mecânico para essa resposta. Vygotski (2012a)¹, já nas primeiras décadas do século XX, fazia uma crítica ao trabalho de Montessori quanto ao sentido da escrita, apontando para o fato de os alunos da escola montessoriana, aos 4-5 anos de idade, já produzirem, com excelente caligrafia, cartões de felicitações e outros pequenos textos associados ao treinamento da escrita. Assim, Vygotski (2012b, p. 201) indicava a necessidade de a escrita tomar

1 Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vygotski. Neste artigo, manteve-se a grafia da obra referenciada.

parte da vida da criança, deixando o caráter de exercício para constituir uma potente ferramenta cultural:

[...] O ensino deve se organizar de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. Se esse saber se utiliza tão somente para escrever felicitações oficiais aos superiores – e as primeiras que examinamos são palavras evidentemente ditadas pela professora –, resulta evidente que semelhante atividade é puramente mecânica, que não tardará em aborrecer a criança, já que esta não atua por si mesma, nem se desenvolve sua personalidade. A criança deve sentir a necessidade de ler e escrever. Aqui é onde se revela com máxima clareza a contradição fundamental que não somente caracteriza a experiência de Montessori, como também o ensino da escrita escolar: às crianças se ensina a escrever como um hábito motor determinado e não como uma complexa atividade cultural [...] Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível [...] (tradução nossa).

Nesse sentido, nas atividades fechadas, limitadas a um retorno binário – erro ou acerto –, ainda que a criança encare o erro como momento de revisão de suas hipóteses (PEREIRA; CORDENONSI, 2009), há de se considerar que, nessa relação binária, a criança passa a ter limitadas as suas oportunidades de entender que a troca de uma letra ou mesmo a troca da posição de uma letra pode gerar outro nome, situação que a levaria a estranhar o objeto de estudo, que a faria conhecer o sistema da língua materna a partir de uma experiência mais dinâmica e dialógica e que incitaria sua curiosidade sobre um sistema que ela já fazia uso antes mesmo que fosse formalmente apresentado.

A educadora Smolka, em diversos trabalhos, expõe a necessidade de repensar a alfabetização nas escolas brasileiras, de sairmos do espaço da mecanização da escrita e de ultrapassarmos a prática da reprodução:

Aqui, novamente, se coloca a questão da relação pedagógica e dos procedimentos de ensino da leitura e da escrita na escola: a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas *não* a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escrita; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam *como* dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender

o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola, como instituição, não percebe; é que a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação. Assim sendo, as formas de interação nas escolas têm produzido tanto os alfabetizados quanto os considerados iletrados e analfabetos. Isto porque o processo de aquisição da escrita nas crianças se realiza não só na margem ou no percurso do “ilegível” para o legível, mas no espaço do “interdito”, da “ilegalidade”, da provocação até, na medida em que se processa nas tentativas de legitimação de diferentes modos de dizer pelo trabalho de escrever (SMOLKA, 2001, p. 112, grifo do autor).

Essa é inevitavelmente uma discussão para a educação, tanto no nível infantil quanto nos que se seguem, e para as práticas que têm sido absorvidas aí. Não se trata simplesmente de repensar a metodologia de ensino, de inserir ou retirar tecnologias educacionais, trata-se de questionar os fins da educação e analisar os resultados obtidos até então a partir de uma leitura política sobre a alfabetização que temos oferecido às crianças, aos jovens e aos adultos que estão na escola. Se pensarmos a alfabetização para as crianças com deficiência, vemos que a questão se acentua. Os limites que a sociedade, de modo geral, impõe ao desenvolvimento dessa criança indicam uma alfabetização que raramente permite ultrapassar o aspecto motor ou mecânico da escrita, por não acreditar que essa atividade, como expressão do discurso humano, possa de fato estar ao alcance desse sujeito.

De tudo que discutimos até aqui, pergunta-se: como está a inclusão da criança com deficiência na informática educativa? O que pode diferenciar a prática voltada para essa criança da prática voltada para a criança que não apresenta deficiência? De modo geral, temos duas frentes para essa inclusão: a acessibilidade e o que se poderia chamar de “atitude/ação inclusiva”. A acessibilidade é compreendida nos aplicativos que facilitam a interação da criança com o computador e, portanto, que ampliam as possibilidades na interação social, como o DOSVOX, o teclado virtual, a lente de aumento, a impressora em Braille etc., para pessoas com cegueira ou baixa visão; e a ponteira, os leitores do movimento óptico etc., para pessoas que tenham dificuldades em acessar a máquina por questões motoras. A ação inclusiva, por sua vez, nesse caso, está assentada na reflexão sobre o ser da criança com deficiência, na revisão sobre as teorias que têm pairado sobre esses indivíduos, no permitir-se conhecê-los e no ato de desafiar as crianças a trabalhar seus limites, não para estacionar neles, mas para desestabilizá-los, criando novos caminhos de realização.

Novamente em Vygotski (2012a, p. 47, tradução nossa), vemos que

A educação de crianças com diferentes deficiências deve se basear em que, simultaneamente com a deficiência, também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta e as possibilidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que vêm em primeiro plano no desenvolvimento infantil e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação significa não atenuar as dificuldades que derivam da deficiência, mas tensionar todas as forças para compensá-la [...].

Tal condução destaca-se exatamente naquilo que se apresentaria também fora do espaço da informática educativa: a atitude inclusiva, representada por mecanismos que permitem a participação ativa desse sujeito no contexto escolar, confere-lhe voz e impulsiona a busca pela autonomia no processo educativo. É preciso ver-se como sujeito que opina, que interfere no plano da ação do grupo ou do/a colega, que tem seu plano de ação igualmente aberto à presença e à participação do outro, que acerta, que erra e que realiza projetos da turma com a turma, dentro ou fora dos padrões escolares, mesmo desestabilizando esses padrões.

Compreende-se que alguns *softwares* educativos também podem ser considerados elementos facilitadores do processo de aprendizado de alunos com deficiência intelectual, tendo em vista a versatilidade na apresentação de conceitos abstratos em associação ao aspecto lúdico normalmente aplicado nesses programas, isso porque a natureza simbólica é inerente à tecnologia (LÉVY, 2000). Assim, a adaptação do plano geral da turma para a realização pelo aluno com deficiência é não somente um elemento facilitador, mas central nesse processo de inclusão da criança com deficiência *também* nos laboratórios de informática (PEDRO; CHACON, 2013).

Uma das dificuldades do uso da informática educativa pelos alunos com deficiência é a aceitação de que eles também podem estar nesse espaço, como se a complexidade da tecnologia em que se assenta a informática educativa colidisse com uma insuficiência da criança com deficiência em compreender sistemas complexos. Essa concepção sobre a deficiência estende-se mesmo quando a deficiência não tem a ver com os requisitos supostamente necessários para o domínio da máquina. É possível notar que há alunos e alunas que apresentam, por exemplo, algum comprometimento na formação das

pernas, podendo depender da locomoção por cadeira de rodas ou não, e que não teriam nenhuma necessidade de suporte especial para o desenvolvimento das atividades no laboratório de informática, mas que são impedidos ou cerceados no uso desse espaço, como se o comprometimento nas pernas se estendesse por todo corpo e inclusive dificultasse o raciocínio. Desse modo, vê-se que o fato de ser “aluno especial” tem gerado uma interpretação do termo “especial” para além da deficiência apresentada.

É preciso perceber, na criança com deficiência, uma criança que realiza e isso significa dar-lhe a oportunidade de atuar. Entretanto, pela concepção que continua a pairar sobre a deficiência, como fator que invalida as possibilidades de desenvolvimento de um sujeito, ainda se enxerga nesse sujeito um desenvolvimento mecânico e operacional que predominantemente tem se concentrado “no dedo”. É possível citar uma aula em que uma aluna, que apresentava hidrocefalia e desenvolvimento um pouco mais lento que a maior parte da turma, bocejava e olhava para os grupos vizinhos enquanto uma de suas colegas, que supostamente realizava a atividade junto com ela, guiava seu dedo às letras necessárias para a escrita de um dado texto. Essa era a participação da aluna: emprestar o dedo para que a colega digitasse (RANGEL, 2004).

Uma outra aluna, com Síndrome de Down, pressionava, ela mesma, as letras apontadas pelos colegas. Mas ela pressionava as letras sem muito conhecimento sobre o que fazia. As letras eram apontadas, algumas vezes também nomeadas, mas não necessariamente ensinadas. Essa aluna aprendeu que deveria digitar letras, as quais eram apontadas por diversas pessoas, a saber, pela professora, pela estagiária, pela colega tutora ou mesmo por mim, pesquisadora. Esse excesso de dedos e tutores acabava por confundi-la e mesmo irritá-la, pois umas vezes lhe apontavam as letras e outras vezes eles mesmos digitavam, o que acontecia quando a aluna pressionava demasiadamente a tecla e causava repetição da letra. Porém, a sutileza entre encostar o dedo em uma tecla para apontá-la e encostar para pressioná-la não era percebida pela aluna, assim toda vez que alguém “ia” a uma tecla, ela “ia” também. Era visível a dificuldade da aluna em compreender quando deveria digitar, o que demonstra claramente que ela não associava o digitar à escrita, nesse contexto, digitar era algo que deveria ser feito, porque alguém lhe pedia que o fizesse, tratava-se de um exercício. Ultrapassar a concepção de que a alfabetização dessa aluna

vai além do exercício de digitar implica compreender que as possibilidades são para além da deficiência. Nesse ínterim, tudo que se coloca como possibilidade, para qualquer objeto do discurso, faz entender que serão trabalhados os limites do que se mostra à percepção atual. Só é possibilidade porque se permite modificar, transformar as condições estabelecidas naquele contexto para aquele sujeito. É fundamental retomar aqui que o cerne da transformação não se encontra na tecnologia educacional ou no material pedagógico em si e que “[...] o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num *animador da velha* educação [...]” (PRETTO, 2002, p. 114, grifo do autor). É preciso pensar a tecnologia educacional no espaço da mediação.

Felizmente, esse projeto de inclusão encontra campo no projeto da informática educativa quando analisamos o contingente de debates feitos na área, os quais defendem formas alternativas de atuação dos sujeitos envolvidos com a educação especial. Quando falamos da mediação pedagógica na informática educativa, observamos que a essência desse trabalho está – ou deveria estar – na mudança da relação entre professor e aluno, propondo uma maior aproximação entre esses dois sujeitos e oportunizando uma relação mais horizontal entre ambos, modificando assim o pensar pedagógico. Muitas professoras e professores, entretanto, raramente têm se visto como agentes ativos e imprescindíveis nas atividades da informática educativa, exatamente porque a ênfase de boa parte das discussões tem sido colocada no recurso tecnológico e não na importância do docente como agente promotor do desenvolvimento dos estudantes e de sua própria prática com o apoio da tecnologia (SILVA; LIMA, 2013). Essa concepção vem a refletir em um comportamento muito frequente no espaço escolar: a resistência em participar tanto do planejamento quanto da realização das atividades educacionais nos laboratórios de informática.

O fato de haver um/a mediador/a de informática² tem levado

2 Opto, neste texto, pela denominação “mediador de informática”, entendendo ser a pessoa que se destina a atuar no espaço do laboratório de informática das escolas. A opção se faz necessária por haver uma diversidade de denominações – e mesmo papéis – nos sistemas e nas instituições de ensino, ora encontrando “professor de informática”, ora “mediador de informática”, mas tendo-se a clareza de que tal espaço não se destina ao ensino de habilidades em informática, e sim consiste em um espaço em que a informática apoia os trabalhos do projeto curricular da escola.

alguns professores regentes a acreditar que esse seria um horário em que ele poderia desenvolver outras atividades, seja o próprio horário de planejamento, seja a realização de trabalhos de reforço junto a alguns alunos. Com isso, os trabalhos ocorrem de forma desarticulada, há um diálogo insuficiente que não sustenta o conhecimento seguro sobre o que tem se desenvolvido em cada espaço. O mediador do laboratório de informática faz-se necessário uma vez que o computador, como tecnologia educacional, ainda não é de todo dominado pelo professor regente, mas é preciso notar que essa necessidade é exatamente transitória e seu tempo de existência concentra-se e justifica-se apenas pela intenção de que o regente venha a ter condições de assumir o laboratório de informática como o faz com as demais tecnologias que utiliza em sala de aula.

É, de fato, um tempo longo de investimento nessa relação de cooperação entre áreas, mas é imprescindível que o regente participe ativamente tanto nos planejamentos quanto na realização das atividades em laboratório, já que a intenção da tecnologia educacional, qualquer que seja ela, é dar suporte e ampliar as possibilidades do projeto curricular da turma, precisando acontecer dentro de um trabalho de parceria (PEDRO; CHACON, 2013). Se pensarmos aqui a inclusão de três, obviamente se faz necessária a participação ativa, no planejamento e na realização, do professor especialista, para que também ele possa compreender as possibilidades do trabalho com a tecnologia educacional e dispor delas no trabalho junto à criança com deficiência. Tudo isso deve acontecer sempre de forma dialógica com o profissional regente e com o mediador do laboratório, em um processo de apoio mútuo entre esses profissionais. Em geral, o mediador de informática conhece o funcionamento da máquina, a diversidade de *softwares* educativos, as ferramentas de pesquisa *online* e outros caminhos para a busca de material de apoio; o professor especialista, por sua vez, tem uma leitura um pouco mais vasta sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência; ao professor regente cabe o papel de articular o projeto educacional da turma, lançando mão dos conhecimentos tanto da tecnologia educacional quanto da educação especial.

É preciso entender, portanto, que, ao falarmos de inclusão da criança com deficiência no contexto da informática educativa, falamos da integração de práticas assentadas em áreas específicas, não falamos especificamente de informática ou de inclusão ou de educação na infância. O foco está na educação de um indivíduo que,

antes de apresentar uma deficiência, é criança e está no espaço da infância e que por isso deve suscitar a análise da maneira como a informática educativa tem contribuído ou pode contribuir para a educação de crianças indicadas à educação especial. Por fim, é preciso ainda atenção porque não é somente a inclusão da criança com deficiência que discutimos aqui, mas também a inclusão tanto da infância quanto da informática educativa na própria educação.

Referências

- BRASIL. **Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00006300&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- _____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- _____. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 30 ago. 2008.
- _____. **Lei n. 11.700 de 13 de junho de 2008.** Acrescenta inciso X ao *caput* do art. 4º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm>. Acesso em: 24 jun. 2016.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai 2016.
- DUARTE, N. Luta de classes, educação, revolução. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.**

Campinas: Autores Associados, 2015. p. 149-166.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

MORGAN, D. A. R. et al. As políticas públicas no contexto da educação infantil brasileira. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 22, n. 23, p. 51-58, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542014000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 jun. 2016.

NASCIMENTO, J. K. F. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. **Revista Contexto & Educação**, ano 17, n. 68, out./dez. 2002, p. 81-125, Editora Inijuí.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. *Softwares* educativos para alunos com Deficiência Intelectual: estratégias utilizadas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 195-210, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 jun 2016.

PEREIRA, L. L.; CORDENONSI, A. Z. *Softwares* educativos: uma proposta de recurso pedagógico para o trabalho de reforço das habilidades de leitura e escrita com alunos dos anos iniciais. **Renote**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, dez. 2009.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

RANGEL, F. A. **Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa**: um estudo sobre formação de professores da Educação Infantil na perspectiva da inclusão. 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SAVIANI, D. Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980). In: _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. cap. 12. p. 365-397.

SILVA, A. M.; LIMA, C. M. O uso do computador no processo de ensino e

aprendizagem: questões de representação social. **Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 158-178, jul./dez. 2013.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SOARES, A. S. A Educação Infantil na rede pública de ensino: por um projeto pedagógico de qualidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 511-532, jul./dez. 2015. Disponível em: < <http://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

VYGOTSKI, L. S. El defecto y la compensación. In: _____. **Obras Escogidas** – V. Fundamentos de defectología. Madrid: Machado Libros, 2012a.

_____. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: _____. **Obras Escogidas** – III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 2012b.

Capítulo 3

O surdo e a rede tecida no trabalho colaborativo na educação infantil:

um relato de experiência

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo tratar da rede de relações produzidas pela pessoa surda com a pessoa surda, a partir de um trabalho colaborativo realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Prefeitura Municipal de Vitória, no estado do Espírito Santo, com um aluno surdo incluído na sala de aula comum.

Além de tratar desse trabalho colaborativo, quero tecer alguns “nós” de uma rede de relações que não deve ser ignorada nessa abordagem, pois não poderíamos deixar de olhar outros fatores fundamentais para que este trabalho ocorresse: a escola regular, a escola especial, a Língua de Sinais, o movimento surdo, as identidades surdas, a família, o laboratório pedagógico, o trabalho colaborativo, as práticas pedagógicas, a reflexão etc. Tudo isso compõe uma rede de significações em que o indivíduo recebe influência de forma plural em seu contexto. Esses “nós” farão parte das discussões deste texto sem que se tornem fronteiras, pois estarão inseridos nas reflexões que serão apresentadas de forma entrelaçada, tecendo assim sentidos na vida de João¹.

2. Quem é João?

O olhar sobre alguns recortes da experiência do trabalho colaborativo vivido será direcionado pela rede de significações e por isso

1 Nome fictício.

utilizarei a metáfora da rede, a qual nesse contexto propõe-se a refletir os dados na seguinte direção: a) o foco inicial no indivíduo amplia-se a para as pessoas em interação; b) a tendência de olhar, sob certa perspectiva, a influência direta de uma pessoa sobre a outra é superada pelo reconhecimento da interdependência entre as diferentes pessoas e da reciprocidade entre elas; c) a preferência pelo estudo do sujeito em laboratório visando o controle dos resultados a serem obtidos é substituído por uma visão mais ampla, que requer uma investigação dos contextos em que esse indivíduo está situado (ROSSETI-FERREIRA et al., 2004).

Por que a metáfora da rede? Rosseti-Ferreira e outros explicam que

[...] o caráter complexo do processo de desenvolvimento humano, situado no aqui e agora, expressa-se pela articulação de elementos de natureza semiótica, de diversas ordens, articulação esta que se dá na dialogia das relações. [...] a metáfora da rede foi incorporada em nossas perspectivas para dar conta das múltiplas articulações, apreendendo a complexidade em que as pessoas e seus processos de desenvolvimento se encontram imersos (ROSSETI-FERREIRA et al., 2004, p. 28).

Por isso, para dar conta desse caráter complexo dos “nós” que envolvem tal rede, não pretendo definir João, mas refletir sobre o que ele causou ao CMEI em que estudava e sobre como ocorreu a tessitura dessa rede de significações. Alguns desses “nós” foram escolhidos para a análise que será desenvolvida neste trabalho, a qual partirá da percepção do contexto que envolvia João e os citados entrecruzamentos geradores de sentido.

Algumas prescrições foram postas em uma primeira reunião realizada pela pedagoga, logo em sua chegada, com a diretora, com a psicóloga da equipe central da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e com a professora especialista (na ocasião, eu). Como resultado, todos concordavam que esse aluno não deveria ser atendido no laboratório pedagógico² como já vinha sendo feito há dois anos sem a obtenção de resultados significativos (inclusive

2 Vale ressaltar que a Prefeitura de Vitória, nessa época, dispunha de um sistema de laboratórios pedagógicos para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Tais laboratórios se localizam em uma escola determinada que atende outras de uma região (chegando a média de 5 ou 6 escolas de ensino fundamental ou centros de educação infantil). Na ocasião do trabalho realizado, eu era a professora do laboratório pedagógico que atendia alunos surdos de uma das regiões que abrangia o CMEI.

já havíamos identificado a culpada, segundo nossos olhares profissionalmente egoístas: a mãe, que de acordo com o relatório, não levava o filho ao laboratório com regularidade). A partir disso, decidiu-se que João deveria ser atendido no CMEI.

Contudo, o modo como seria despendido o atendimento não foi discutido, isso porque a resolução do problema cabia à professora especialista. As únicas decisões tomadas foram a de que, mesmo no CMEI, a professora especialista o tiraria da sala duas vezes por semana para ser atendido aos cuidados da pedagoga e a de que a mãe de João seria colocada “na parede” para que fosse intimada a assumir um compromisso com o desenvolvimento do filho (nos relatórios constava o suposto não interesse da mãe no processo). Nesse ínterim, como a professora da turma em que João estava matriculado não se sentia preparada para esse “tipo de aluno”, dizia: “A única coisa que preciso é de ajuda”. Após tais considerações, a reunião foi encerrada. Em meio a essas questões é que João é percebido, ou seja, com suas prescrições e culpas e com a definição de soluções para “seu caso”.

Nesse momento, deparei com as reflexões da minha própria prática, questionando-me sobre o lugar ocupado por mim, como professora especialista, que, na visão da escola, traria as soluções para o caso de João. Ocorre que eu não estava isenta de minhas dúvidas, as quais se direcionavam até mesmo à permanência desse aluno na escola, além de fazerem-me refletir constantemente sobre o trabalho que eu vinha desenvolvendo e que não contribuía para a prática da inclusão dos alunos surdos, a qual no momento se sintetizava em João³. Cabe considerar que a segunda reunião – ocorrida entre a pedagoga, a professora, a professora especialista (eu) e a diretora – foi muito mais positiva em seus rebatimentos para tais questionamentos. Nela, chegamos a um consenso sobre o atendimento de João: não seria mais individualizado, e sim no contexto da sala de aula. Isso porque, no final das contas, quem “segurava o rojão” era a professora que afirmava não estar preparada para o desafio. Concluímos que tirar o menino da sala de aula seria perder uma infinidade de relações possíveis de serem construídas naquele ambiente e as consequências

3 Inclusive (talvez por sorte) naquela época eu fazia parte do grupo da Prefeitura de Vitória que estava inserido numa pesquisa realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). O estudo tinha como mote a formação continuada dos professores e as práticas inclusivas, abarcando teorias que ajudaram muito nas minhas reflexões. Desse modo, algumas leituras feitas no grupo contribuíram para a prática que estávamos vivendo no CMEI de João.

destas em João. Por isso, a professora da sala de aula teria o papel principal, apesar de nada saber sobre Língua de Sinais ou sobre surdos. Porém, a busca seria feita durante o processo de todo o trabalho.

Com a minha ida pela primeira vez à sala de aula, chamou minha atenção o fato de que, no começo, direcionávamo-nos a João, sem nos preocuparmos com o que ele pensava disso. A pedagoga, nesse dia, foi à sala para conversar com a turma, que foi receptiva, e mediou o primeiro contato apresentando-me como professora de João e que estava ali para ajudar e ensinar Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Admito que, com essa abordagem, fomos ingênuas, pois não contávamos com um fator surpresa: João não queria nada disso! Ele não queria me ver e muito menos se interessava pela Libras. Julgo esta a parte mais interessante do trabalho, pois esse fator surpresa mudou totalmente os rumos do trabalho, com isso João estava nos ensinando como *ele* queria que fosse feito e precisávamos de sensibilidade para compreender o caminho que *ele* queria que tomássemos, mesmo que de forma sutil.

A partir disso, portanto, pensamos em outras estratégias. Tomamos a decisão (mais acertada) de que eu seria a segunda professora da sala de aula e não a professora de João. Decisão complicada, pois que papel seria esse de “segunda professora” da sala? Tivemos que construir esse lugar. Em resumo, quando dividíamos os grupos, eu ficava com qualquer outro grupo em que João não fizesse parte. Com essa mudança, o trabalho se fortaleceu e se estabeleceu, até que um dia ocorreu de João reportar-se a mim, atitude natural, visto que todas as crianças faziam o mesmo. Toda essa situação foi concomitante aos planejamentos que a pedagoga e professora fizeram, às modificações de várias práticas pedagógicas, reavaliadas no decorrer dos processos, e às formações e conversas com todos os membros da escola que, de uma certa forma, estavam envolvidos com João.

Inserindo a este breve relato do contexto vivido os saberes estudados, questionados por todos que se relacionavam com João, vale a pena considerar que todas as discussões que fizeram parte deste trabalho constituem os “nós” da rede de significações em que João e todos os que estavam vinculados ao processo de inclusão dele inseriam-se, ou seja, desde a assistente de serviços gerais até o vigia da escola, passando pela pedagoga, pela professora da sala ao lado, pelas cozinheiras e pela família. Como são muitos “nós” que compõem essa rede, recortamos três para iniciarmos nossa conversa.

3. Um dos “nós” escolhidos: a história que nunca contaram...

Para uma reflexão inicial sobre a história local da comunidade surda, ou melhor, sobre a história vivida e não contada pelo que chamamos de história oficial, convido os Estudos Surdos em Educação para um início de conversa, visto que essa linha de pesquisa tem produzido novos olhares e ruptura com velhas narrativas acerca da surdez e dos surdos. Ela adveio da criação

[...] de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional [...]. Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998, p. 5).

Os Estudos Surdos buscam a ruptura com a interpretação da surdez como deficiência e a concepção dos surdos como sujeitos deficientes e sofrendores ao propor um reconhecimento político, social e cultural, como grupo organizado comunitariamente que possui sua própria história e sua própria língua. Para essa vertente de análise, a problematização não é baseada nos surdos, na surdez, nas identidades ou na língua, mas nos discursos sobre os surdos, a surdez, as identidades surdas, a língua etc. (SKLIAR, 1998). Quando Wrigley, citado por Skliar (1998), recomenda olhar a questão da surdez em um âmbito muito mais epistemológico do que audiológico, ele oferece-nos uma ruptura com os discursos vigentes sobre ela, ou seja, uma ruptura com os velhos olhares, instalando a busca pela produção de novos significados. O próprio Skliar (1998), ao concordar com a proposta de Wrigley, problematiza os territórios teóricos em que hoje se localizam os discursos sobre a surdez, conduzindo-nos a uma reflexão sobre ela em uma dimensão política.

Proponho-me a uma rápida viagem por recortes da história local (e não contada) da comunidade surda em Vitória e da legitimação da Língua de Sinais, baseando-me na afirmação de Skliar (1998) de que a história dos surdos é mais produto de resistências do que de acomodações aos padrões ouvintistas impostos e, principalmente, de que essas resistências nascem nas interações com seus pares. Nessa história vivida, contada espontaneamente, os surdos foram muito beneficiados com o fato de estarem reunidos em uma escola específica, o que colaborou na

formação da comunidade surda. Inclusive, as práticas históricas de agrupamentos dos surdos nas instituições, segundo Sá (2002), criaram um fato involuntário e indesejado: o desenvolvimento da cultura surda e a legitimação da Língua de Sinais como principal fator aglutinante dessa comunidade. “Em outras palavras: a identidade do surdo foi facilitada pelo armazenamento físico dos surdos” (SÁ, 2002, p. 56).

A escola especial, apesar de práticas rígidas de normalização do surdo, principalmente no que tange à proibição da Língua de Sinais, não conseguiu romper com a comunidade surda que se fortalecia cotidianamente, principalmente com o compartilhamento da resistência dessa prática tão comum a todos. Esse fato corrobora a afirmação de Skliar (1998) quando diz que “[...] a história dos surdos é mais produto de resistências que de acomodações aos padrões ouvintistas impostos”. Sugerindo que, mesmo com as práticas ouvintistas vigentes, há resistência e tensões vividas pela comunidade surda, Skliar comenta:

[...] o ouvintismo gera diferentes interpretações, entre as quais surgem algumas formas de resistências a esse poder. O surgimento das associações de surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em Língua de Sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo etc., constituem apenas alguns dos muitos exemplos que denotam uma outra interpretação sobre a ideologia dominante (1998, p. 17).

Enfim, de forma resumida, podemos considerar que tais recortes da história da comunidade surda foram construídos a partir de seus encontros casuais com compartilhamento de suas lutas particulares, as quais se tornavam coletivas e fator comum a todos: seus corpos eram aprisionados para que pudessem ser humanizados, ouvintizados e, assim, “normalizados”. No meio de toda essa discussão, uma nova proposta para o surdo foi emergindo: a proposta de educação inclusiva por parte da Secretaria Municipal de Educação de Vitória e com isso a migração dos surdos para a escola regular. Essa proposta deu abertura para que os surdos pudessem buscar complementação de seus estudos, uma vez que havia uma pressão do mercado para que assim fizessem.⁴ No entanto, é possível perceber que tanto na escola especial quanto na escola regular, embora

4 A escola especial oferece apenas até a 4ª série do ensino fundamental com a intenção de que o surdo seja alfabetizado e oralizado para que possa ser integrado, a partir da 5ª série,

[...] se reconheçam os surdos como sujeitos culturais, parece que ainda há resistência, por parte das pedagogias escolares, em trabalhar com o surdo a partir de um currículo que conte a cultura surda, que conte a história surda – enfim, ainda se sente falta de cartazes e trabalhos que recuperem o espaço surdo (LOPES, 2003, p. 15).

Além dos obstáculos ao fortalecimento das relações entre os surdos pela separação de seus corpos em busca da não formação de seus “guetos”, a escola regular, ainda com práticas ouvintistas, incorporando inclusive o discurso da cultura e da Língua de Sinais (que foi reconhecida como língua por lei), desmantela o movimento de resistência surda, que tem como força principal a própria comunidade, a qual é desconhecida pela escola regular.

É nesse contexto de isolamento que João encontra-se, visto que estuda num CMEI sem qualquer contato com outro surdo. A sala de João, composta por ouvintes, o impede de desenvolver sua compreensão sobre quem ele é e sobre a Língua de Sinais e como intensificador dessa realidade nenhum trabalho nessa direção havia sido implementado até aquele momento. João e muitos outros alunos surdos têm suas práticas resultantes dessa história de resistências e de luta de poderes e saberes na educação dos surdos. É imperativo destacar que se trata de surdos que não se viam como surdos, que apresentavam comportamentos ouvintes e que não tinham contato sequer com a Língua de Sinais.

Por isso, percebeu-se que era fundamental, para o sucesso do trabalho colaborativo com João, a presença constante de um surdo adulto instrutor, tanto para a referência dele quanto para a turma de que ele fazia parte. Essa foi uma das dificuldades do trabalho: que surdo adulto? A Prefeitura de Vitória, apesar da política de inclusão, ainda não se desvinculara de seu discurso hegemonicamente deficiente para pensar em políticas reais para o aluno surdo. Sendo assim, contratar instrutores surdos não fazia parte das concepções políticas imperantes, realidade que me obrigou a contar com apoio voluntário de alguns surdos amigos e de alunos do ensino noturno. No entanto, apenas a presença do adulto surdo não seria suficiente, julgamos necessário que João participasse de uma comunidade surda para que conhecesse

em uma escola regular. Como resultado dessa proposta tínhamos que, após reprovar pelo menos três vezes, o aluno surdo abandonava a escola, o que configurava uma grande evasão. Essa história é contada por muitos deles no dia a dia. Por isso a necessidade de voltar para concluir pelo menos até a 8ª.

outros surdos, de preferência de sua idade. Propusemos isso inúmeras vezes, porém, em consonância com política de inclusão, os surdos estavam em CMEI muito longe uns dos outros, em horários diferentes, o que tornava o encontro desses surdos quase impossível, fator intensificado devido à indisponibilidade dos envolvidos (pais, professores, alunos etc.) e a própria não vontade de que isso acontecesse, sendo esta expressa sutilmente. Essa foi a segunda dificuldade. A saída encontrada foi a frequência de João e seus pais a uma igreja onde se reuniam muitos surdos (próximo à sua casa) e, posteriormente, a frequência de João à escola especial, onde encontraria crianças surdas.

Considero que foi um ganho o envolvimento do citado aluno com a escola especial e sua participação em todo o movimento social. Então nos perguntamos: há alguns anos, seria possível esse trabalho com João? Seria viável um trabalho pautado em suas relações e não em prescrições sobre graus de surdez? Vale ressaltar aqui que o nosso maior orgulho (meu, da professora e da pedagoga) é justamente não saber que tipo ou grau de surdez tem João e afirmar que esta informação foi irrelevante para o nosso trabalho pedagógico.

4. Outro “nó” escolhido: a identidade negada e sua constituição por meio da língua de sinais

Segundo Skliar (1998, p. 14), seria [...] “um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação”. Um acréscimo necessário a esse pensamento é afirmar que seria um equívoco maior categorizar esses sujeitos levando em conta os graus de decibéis, inclusive produzindo, com essa categorização, receitas médicas travestidas de propostas pedagógicas para cada grupo pertencente a um “decibel determinado”. Corroboro com essa afirmação quando relato que, na perspectiva com a qual rompemos (pautada em um discurso clínico), as práticas pedagógicas/clínicas são catalogadas nos graus de decibéis (indicados em audiometrias), que permitem o enquadramento do surdo em categorias e a indicação de diretrizes para o ensino. É possível verificar o contraste ao analisar a perspectiva que defendíamos naquele momento, pois suas práticas pedagógicas eram baseadas na diferença surda, levando-se em conta as subjetividades construídas por meio de suas marcas culturais.

Afinal, as identidades surdas não se constituem linearmente. São estabelecidas na dinâmica das relações entre surdos e seus pares e entre surdos e ouvintes, estando longe do conceito de corpo danificado e deficiente, de corpo com necessidades de normalização, que construímos como ouvintes em nossas práticas pedagógicas (PERLIN, 1998).

Uma das minhas principais preocupações com relação ao trabalho com João foi a sua identificação com a Língua de Sinais e com os surdos, uma vez que deveríamos considerar que suas relações eram estabelecidas com pessoas ouvintes que não dominavam Língua de Sinais – seus pais, seus colegas de classe, seus parentes e seus amigos da rua. Já que a Língua de Sinais seria a opção mais importante do nosso trabalho, fez-se fundamental pensar em como João se comunicaria e em como ele aprenderia a Libras. Foi uma tarefa muito instigante, pois tratava-se de práticas pedagógicas e de possibilidades curriculares. Nessa perspectiva, algumas questões muito importantes tiveram que ser consideradas no momento de decisão: com quem João dialogaria em sinais? Se fosse possível, como seria a construção de uma identidade em João? Como ele já se via? Como queríamos que ele se visse? Essas e outras questões foram pensadas e dialogadas junto à família do aluno para que esta fosse comunicada e opinasse as decisões.

A escola regular trazia algumas desvantagens para a realização do trabalho voltado para uma identidade surda, pois não havia interlocutores no uso da Língua de Sinais, o que causa um problema nas relações dos alunos surdos, fator relevante e crucial para sua constituição como sujeitos. Nesse sentido, esses alunos são os principais prejudicados, por serem privados das ricas relações e interações possíveis quando se compartilha uma língua, não podendo vivenciá-las plenamente.

5. O último “nó” escolhido: as práticas pedagógicas

Iniciaremos nossa reflexão sobre esse “nó” com a seguinte declaração de Skliar (1998, p. 9):

Deveria, sim, duvidar dos poderes e dos saberes arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos em ouvintes.

Corroborando tal afirmação, acredito que as nossas práticas não devem ser delimitadas ou distribuídas conforme os “modelos de surdez”. Para construirmos práticas significativas, devemos ressignificar nossos olhares e representações, inicialmente saindo das grandes metanarrativas e das oposições binárias e objetivando identificar

[...] os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes neste modelo, mas que transitam, flutuam entre eles como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas (SKLIAR, 1998, p. 9).

A partir dessas considerações, as práticas produzidas na turma de João foram modificadas, visando a sua presença. Com o tempo, essa atenção e esse cuidado eram cobrados pela turma e pelo próprio João. Sendo assim, refletindo sobre a citação anterior, concordamos com Skliar (1998, p. 26):

O sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e intelectuais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação.

Devemos pensar nas potencialidades e nas possibilidades e não nas faltas e nos déficits. Skliar cita também algumas potencialidades a serem consideradas:

As potencialidades — os direitos — educacionais às quais faço referência são: potencialidade de aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc (1998, p. 26).

Então, relembando Quadros (2004, p. 58), relataremos alguns objetivos que devem ser alcançados ao propormos atividades pedagógicas, ressaltando sua natureza visual, que levam em conta essa principal particularidade da pessoa surda: ser visual e ter potencialidades específicas:

- Oportunizar a internalização das culturas e das identidades surdas pelo domínio da Língua de Sinais brasileira;

- propiciar desenvolvimento da estrutura gramatical da Língua de Sinais brasileira;
- propiciar o acesso às diferentes funções e usos da Língua de Sinais brasileira: informal, formal, poética e diferentes tipos de narrativas surdas;
- descobrir a textualidade nas produções em sinais;
- desvendar a textualidade nas produções escritas em português.

5.1 A tessitura da rede através dos “nós” nos passos do trabalho

Pensando nas práticas pedagógicas, proponho discutir agora, de forma resumida, alguns pontos que fizeram parte da constituição do nosso trabalho.

5.1.1 O sistema municipal de Vitória

A Prefeitura Municipal de Vitória, por meio da divisão de educação especial, imprimia uma perspectiva de inclusão, a meu ver, um pouco limitada com relação ao surdo. Suas ações eram pautadas em projetos pontuais, sem perspectivas de médio e longo prazo. A necessidade de uma política torna-se iminente e não era, na época do trabalho, ainda vislumbrada pelos gestores e técnicos da Secretaria. O problema mais comum encontrado nas escolas da rede são alunos surdos, pois não têm nenhuma língua para comunicarem-se em todas as séries, incluindo aí adolescentes e adultos. Um problema, de acordo com nossa base teórica e proposta bilíngue, muito sério.

Em suma, o sistema propõe-se a romper com os paradigmas oralistas, mas não consegue pensar uma perspectiva para o trabalho com surdos. Ponderando especificamente no trabalho com João, alguns entraves foram encontrados por causa da política pública. Destaco, entre outros: a forma de atuação dos laboratórios pedagógicos (as salas de recursos) que propõem um trabalho individualizado, visando a atingir competências necessárias descritas numa avaliação psicopedagógica de cunho piagetiano. No trabalho com João, o fato de a professora especialista estar presente na escola, aproveitando as interações com os alunos para trabalhar junto à professora regente de acordo com a base teórica que elas propuseram, causou estranhamento ao sistema a necessidade de instrutores surdos no processo para ao auxílio com a Língua de Sinais e até como interlocutor não é legitimada pelo sistema. Desatávamos esse “nó” com a

presença voluntária de surdos adultos (estudantes do programa Educação de Jovens e Adultos), de alunos da rede e de apoio voluntário de um surdo instrutor de Libras, amigo da professora especialista, no processo educacional de João a necessidade de ter no mínimo dois surdos numa mesma sala de aula é vista como “não inclusão”, quando na verdade se trata da necessidade de o surdo ter a referência do seu “igual”. No caso de João, tentamos por várias vezes intercâmbio com outros CMEI, mas não tivemos sucesso pelos entraves do próprio sistema.

5.1.2 *Os interlocutores*

Providenciar interlocutores que utilizavam a Língua de Sinais foi fundamental. Para tanto, a família de João foi direcionada para iniciar um curso de Libras na comunidade com o instrutor surdo sugerido pela professora especialista, quem também indicou a necessidade de João participar de uma comunidade surda para apreender a Língua de Sinais da forma mais natural possível. O resultado foi positivo, uma vez que João passou a ver que era importante o uso da Língua de Sinais e que outras pessoas também a utilizavam. Também providenciamos oficinas de Libras para a turma de João, para os professores e para os profissionais da escola que atuavam com ele.

5.1.3 *As atividades na sala de aula*

Outro ponto fundamental foi a adaptação das atividades propostas pela professora da sala de aula, que passou a atingir todos os alunos. Eram atividades corriqueiras – como bingo de letras, de nomes e d, calendário, entre outros jogos – nas quais sempre se incluía a Língua de Sinais para que todos da sala de aula tivessem acesso. Um exemplo foi o projeto “água” trabalhado no CMEI, neste todas as atividades, mesmo no papel, como os cartazes, incluíram a Libras. Em pouco tempo, todas as crianças da sala de aula tinham aprendido as letras do alfabeto datilológico, praticavam fazer com as mãos seu nome e o nome dos colegas e passavam a reconhecer as palavras do bingo. Resumindo, todas se beneficiaram com a inserção da Língua de Sinais no ambiente de ensino. Nessa perspectiva, mesmo com o não investimento em mudanças políticas e estruturais profundas, tendo em vista uma pedagogia visual/bilíngue, agíamos com os recursos que nos eram dispostos, sendo que as atividades adaptadas eram a saída de melhor resultado naquele contexto.

5.1.4 O intérprete como mediador

O uso do profissional intérprete na sala de aula é muito questionado, principalmente quando se trata da educação infantil. Concordamos com Lacerda (2000) quando, em suas pesquisas, confirma que sem mudanças nas práticas pedagógicas, apenas a presença do intérprete não garante a inclusão. A questão é muito mais estrutural do que se imagina. Inclusive, no caso de João, seria complicado a presença desse intérprete, porque o próprio aluno não conhecia a Língua de Sinais. Que mediação seria feita? Todavia, à medida que o aluno desenvolvia o uso da língua, foi sendo necessária a mediação constante da professora especialista e da professora regente, pois a primeira é intérprete de Libras.

6. Algumas considerações finais?

João aprendeu Libras com esse trabalho, sua família toda envolveu-se no processo fazendo cursos para o aprendizado da Língua de sinais com instrutores surdos e ele foi inserido em uma comunidade surda por meio do envolvimento de sua família com a igreja local. Hoje, João está no ensino fundamental, sofrendo as pressões da falta de professores bilíngues, porém sobrevive criando estratégias, as quais se tornam possíveis por ter amigos e relacionar-se com uma comunidade surda.

As possibilidades de ressignificação das concepções e das práticas pedagógicas constituem-se como instigadoras de novos olhares sobre a pessoa surda e sobre todo o discurso construído em busca dessa pessoa passível de ser normalizada. Assim, refletir sobre as diferentes formas de agir e planejar estratégias pedagógicas permite considerar as diferentes formas de ser/estar no mundo, as diferentes formas de significação da construção da rede de relações tecidas. Possibilita-nos pensar sobre nós mesmos, pois quando diagnosticamos o outro, falamos de nós mesmos, pois nada seríamos sem esse outro que nos significa.

Referências

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-50.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LACERDA, C. B. F.; SOARES, F. M. R. Ser surdo ou ouvinte? Um estudo de caso sobre a construção da identidade de um aluno surdo em escola regular. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 1-159.

LOPES, M. C. O processo de normalização e ouvintização surda no espaço da escola de surdos. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=1.160901429.984406055.1436762319>. Acesso em: 9 dez. 2016.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, R. M. Educação de surdos: Efeitos de modalidades e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; et al. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto alegre: ARTMED, 2004.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: EDUA, 2002.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Capítulo 4

O jogo e a inclusão na educação infantil:

uma análise das contribuições da abordagem histórico-cultural

Renata Imaculada de Oliveira Teixeira

1. Introdução

Este artigo trata da inclusão de crianças na educação infantil e destaca a importância do brincar para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança e de seu modo de contribuir para a construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão e ao acolhimento da diversidade no contexto da educação infantil. Buscamos, aqui, trazer à reflexão um olhar em relação à brincadeira infantil a partir dos estudos da abordagem histórico-cultural, tomando essa teoria como base para a realização de nossas análises. É imperativo destacar que a proposta da educação inclusiva pressupõe um currículo referencial para todas as crianças e uma pedagogia centrada na equiparação de oportunidades, no sentido de a escola oferecer a cada criança aquilo de que ela necessita, disponibilizando, para isso, os recursos e as estratégias de ensino necessários. As crianças que constituem o público-alvo da educação especial podem apresentar dificuldades em alcançar os conteúdos propostos em uma ou mais áreas do currículo, devido ao modo como ele, convencionalmente, vem sendo concebido. Diante disso, a equiparação de oportunidades deve pressupor a elaboração de metas educacionais iguais para todos os alunos, oferecendo, entretanto, condições diferenciadas de alcance das metas para atender às necessidades singulares de cada criança. Nessa direção, as respostas às perguntas “o quê”, “como” e “quando ensinar e avaliar” não podem assumir uma perspectiva rígida e homogeneizadora. Ao contrário, devem ser baseadas no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Nesse ínterim, o grande desafio atual posto às escolas de educação infantil que se pretendem inclusivas é este: a gestão da aprendizagem na diversidade

2. Inclusão na educação infantil

Conforme Rosera, Serrahima e Elias (2004), a diversidade deve ser considerada um elemento natural da sala de aula, pois refere-se, fundamentalmente, às diferentes respostas de aprendizagem a um mesmo ensino. Dessa maneira, a diversidade não deve ser condicionada somente pelo deficit, claramente diagnosticado, mas por ritmos de aprendizagem diferenciados, procedências étnicas e culturais distintas das que imperam no grupo de alunos, entre outros.

Se o educador avalia que a criança “perde tempo na aula”, significa que nem se encontrou o caminho para que ela possa ter acesso a atividades gerais, nem se definiu ou efetuou convenientemente as adequações curriculares individuais. Não há nada tão pouco [inclusivo] como uma criança em um canto da sala de aula entregue a atividades que lhe permitem unicamente “matar o tempo” (ROSEIRA; SERRAHIMA; ELIAS, 2004, p. 321).

Uma escola inclusiva requer condições determinadas para efetivar adequadamente a sua função educativa e, nesse sentido, os pesquisadores afirmam que essas condições giram em torno, principalmente, das atitudes e dos recursos. Conforme Rosera, Serrahima e Elias (2004, p. 325), “[...] de pouco valem atitudes positivas e abertas se não forem respaldadas pelos recursos necessários. Do mesmo modo, a aplicação de todos os recursos inimagináveis não tem muita valia se a escola mantém uma atitude fechada ou, inclusive, indiferente ao tema”. As autoras assinalam questões que devem ser consideradas em relação às atitudes e aos recursos na construção de uma escola inclusiva.

Quanto às atitudes, destacam a necessidade de o professor atuar de forma a:

- a) não rotular limitativamente as crianças segundo suas deficiências;
- b) não pretender que todas as crianças sigam o mesmo ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, nem que cheguem a ter acesso às mesmas aprendizagens, no mesmo tempo, nem pelos mesmos caminhos;
- c) conceber a organização do ano letivo e da sala de aula de forma flexível, em grupos reduzidos, com adaptação das metodologias às crianças, segundo suas necessidades;
- d) não romper a filosofia de respeito e resposta à diversidade no momento da avaliação. Uma educação focada nesse prisma

baseia-se em uma descrição qualitativa do avanço realizado pela criança.

Quanto aos recursos, essas autoras enfatizam a necessidade de:

- a) concretizar instrumentos que traduzam as atitudes enumeradas;
- b) definir um projeto escolar que reúna, de maneira explícita, a abertura, a diversidade e a inclusão;
- c) elaborar um currículo flexível que servirá de orientação para as adequações curriculares individualizadas;
- d) organizar os recursos pessoais da própria escola em grupos não massificados, estabelecendo uma correta proporção entre o número de alunos e o número de professores. Além dos professores designados para cada turma e dos especialistas em áreas concretas, a escola deve prever a participação de professores de apoio;
- e) alocar recursos materiais apropriados a cada caso; distribuir adequadamente o espaço (quanto à dimensão, ao número de espaços e à funcionalidade); e verificar condições arquitetônicas que favoreçam o acesso à escola e o deslocamento; determinar recursos organizativos, como tempo suficiente de trabalho, sem as crianças, para a preparação das atividades referentes às adaptações individuais ou de pequenos grupos, e a possibilidade de relação com os serviços existentes na área (equipe multiprofissional, estimulação precoce), entre outros.

No que se refere à inclusão de crianças público-alvo da educação especial em escolas regulares de educação infantil, faz-se necessário considerar a premissa de que a escola destinada às crianças de zero a seis anos de idade tem características próprias e objetivos que se diferenciam dos da escola de ensino fundamental. Conforme o art. 29, Seção II, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 13).

A criança, nessa faixa etária, tem necessidades distintas daquelas crianças que frequentam o ensino fundamental e, nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil MEC/SEF

estabelece que as creches e as pré-escolas devem possibilitar uma educação que permita à criança: desenvolver uma imagem positiva de si, descobrindo e conhecendo, progressivamente, seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites; estabelecer vínculos afetivos de troca com adultos e crianças ampliando cada vez mais suas relações sociais; observar e explorar o ambiente percebendo-se como integrante, dependente e transformador dele; brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; e avançar em seu processo de construção de significados por meio do uso de diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita).

O foco nas necessidades infantis tornou-se uma exigência atribuída à função da educação infantil, estabelecendo uma proposta educacional que rompe com o caráter assistencialista, espontaneísta e exclusivamente instrucional, como as creches e pré-escolas brasileiras, historicamente, organizaram-se. Essa visão da educação infantil obriga as escolas a assumir outros modos de atuação vinculados às especificidades infantis, à intencionalidade e à sistematização das propostas de atendimento ao contexto em que vivem as crianças de zero a seis anos, como também a outras formas de representação da criança e da infância.

Os primeiros anos de vida da criança referem-se ao período no qual ela vai conhecendo e elaborando a sua própria identidade, pelas relações que estabelece com o meio, descobrindo, ao mesmo tempo, os elementos que o compõem. Nesse sentido, a descoberta das relações, seja com outras crianças, seja com os adultos, assume especial relevância no processo de constituição de sua personalidade. As creches e pré-escolas auxiliam a criança nesse processo, uma vez que devem possibilitar a vivência de experiências pessoais em um contexto distinto do familiar. Conforme Rosera, Serrahima e Elias (2004), a existência de um grupo de crianças é um elemento impulsionador e modificador de todas as aprendizagens básicas que cada uma delas adquiriu até então, contudo destacam que é imprescindível a existência de vínculos afetivos intensos e estáveis entre a criança, seus pares e os educadores que a acolhem, para que a escola de educação infantil seja realmente um elemento que favoreça esse processo individual de apropriação e internalização de significados.

As crianças com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação possuem as mesmas necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem descritas, porém

sua inserção em uma instituição de educação infantil deve ser acompanhada de uma atenção especial, no sentido de garantir-lhe as devidas condições que as favoreçam nesse processo. Assim, a inclusão dessas crianças em salas de aula regulares da educação infantil contribui para a construção de um ambiente acolhedor da diversidade humana, possibilitando a todas elas a oportunidade de adquirirem, juntas, maior sensibilidade e entendimento de que as diferenças humanas são inerentes à nossa condição de ser e de estar no mundo, fomentando posturas de respeito, solidariedade e convivência.

Parafraseando Rossetti-Ferreira e outros (2004), a inserção de uma criança com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação na pré-escola remete, ao mesmo tempo, à criação dos papéis de professora, de estagiária, de pedagoga e de diretora dessa criança, podendo serem assumidos ou rejeitados no aqui-agora das situações. Nesse sentido, Rossetti-Ferreira e outros (2004) destacam a importância de haver, na equipe da escola, pessoas disponíveis para ouvir um desabafo, para conversar, para orientar e para dar apoio àqueles que estiverem precisando, seja a criança, o familiar ou o próprio professor.

As relações interpessoais que se estabelecem na creche ou na pré-escola, entre a criança com deficiência, seus pares e os professores, são determinantes para o bom andamento de seu processo de escolarização. Uma atitude real de aceitação, por parte do professor da criança, com suas características e necessidades especiais, é condição indispensável para uma educação infantil que se pretende inclusiva, pois o professor será o adulto de referência de todas as crianças da turma. Nessa perspectiva, Rosera, Serrahima e Elias (2004, p. 329) enfatizam que “[...] com sua atitude e sua atividade diária, o educador reforçará determinado ambiente relacional e determinado estilo de atuação na vida do grupo”. Afirmam, ainda, que o professor poderá converter-se ou não em um elemento motivador da interação entre as crianças no processo de ensino-aprendizagem: “[...] O educador determina a acolhida ou a recusa de cada criança, sua atitude incide e condiciona a forma como [a criança] percebe e integra cada um de seus colegas” (ROSEIRA; SERRAHIMA; ELIAS, 2004, p. 330).

No que se refere à organização do ambiente para atender à diversidade das necessidades especiais de cada criança, Carmen e Vieira (2002) explicitam que os cantinhos são uma boa forma de organização em que cada criança pode atuar com autonomia e escolher a atividade em função de suas necessidades e de seus interesses. Conforme as

autoras, organizar a sala de aula em cantinhos significa promover uma escolha metodológica que privilegia a diversidade, na medida em que “[...] favorece que nenhuma criança sintá-se em uma situação de fracasso, já que cada um pode atuar baseando-se em suas possibilidades e limitações e todos podem seguir trajetórias diferentes para desenvolver as mesmas capacidades” (CARMEN; VIEIRA, 2002, p. 75). Destacam que essa metodologia significa

[...] romper com a dicotomia brincadeira/trabalho, considerando que a brincadeira é o principal instrumento de aprendizagem que cada criança tem, que quando ela brinca está ao mesmo tempo trabalhando e que qualquer atividade em que estiver envolvida e que faça algum sentido para ela supõe não só proveito, mas também conhecimento (CARMEN; VIEIRA, 2002, p. 74).

Carmen e Vieira (2002) esclarecem que a organização do trabalho pedagógico em torno dos cantinhos divide-se em três momentos: inicialmente, a professora poderá planejar, junto com as crianças, o que será feito nesses ambientes, discutindo o que tem em cada canto e apresentando novos objetos, brinquedos e materiais que deseja incorporar; em um segundo momento, as crianças movimentar-se-ão livremente pelos cantinhos em função de seus interesses e, durante esse tempo, a professora poderá mediar e dinamizar as interações entre elas, bem como observar as necessidades, as situações desafiadoras e potencializadoras que emergem; no terceiro momento, as crianças juntar-se-ão novamente ao professor e, em roda, conversarão sobre o que fizeram e experimentaram, sobre as dificuldades e os conflitos que tiveram etc. Conforme Carmen e Vieira (2002, p. 77),

[...] através do trabalho com os cantinhos as crianças vão aprendendo a coordenar e sistematizar sua própria atividade, a antecipar e a avaliar as possibilidades dos objetos, a utilizá-los para alcançar alguns resultados determinados, a compará-los, classificá-los, agrupá-los, assim como a serem capazes de expressar sentimentos, emoções e ideias.

Quanto ao trabalho do professor especialista, é ingênua a pretensão de que tais profissionais “[...] conheçam ‘tudo’ acerca de ‘todas’ as tipologias de crianças com necessidades educativas específicas e o que se refere a sua educação, [esse pensamento] não deixa de ser uma utopia, impossível de se alcançar na prática” (ROSEIRA; SERRAHIMA; ELIAS, 2004, p. 332). Sobre essa atuação, a literatura atual aponta a necessidade de efetivar-se um trabalho que atenda às

necessidades da criança da forma menos restritiva possível, enfatizando que a ela devem ser oferecidas condições e estratégias de ensino que garantam seu sucesso escolar, de preferência integrada ao seu grupo de referência da sala de aula. Diante disso, uma proposta de trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor especialista em sala de aula se configura como uma estratégia profícua na construção de práticas inclusivas na escola regular de educação infantil.

Segundo Rosera, Serrahima e Elias (2004), o que deve assegurar a qualidade do trabalho destinado à criança público-alvo da educação especial, na escola regular de educação infantil, é a convicção de que, a todo momento, a criança aproveitará seu tempo, realizando atividades e participando delas porque lhe são significativas e contribuem para o seu desenvolvimento global, na sala de aula, no pátio, no refeitório, nos passeios realizados, entre outros. No entanto, deve-se ter claro que o indicador da qualidade do processo de inclusão da criança não é dado apenas pelo número de horas que ela permanece na escola, mas pelo significado das interações que ela estabelece com seus pares, professores e demais pessoas que compõem a estrutura das creches e das pré-escolas.

3. O jogo na abordagem histórico-cultural

A abordagem histórico-cultural apresenta proposições fundamentais para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem humana edifere-se das explicações sobre os fenômenos humanos anteriores a ela. Se antes o desenvolvimento humano era pensado como a maturação de capacidades inatas aos indivíduos desde o nascimento ou como um processo de aquisições acumulativas estabelecidas hierarquicamente, a abordagem histórico-cultural propõe uma mudança de visão. Vigotski (1998)¹, Leontiev (1988) e Elkonin (1998), autores representantes dessa abordagem, enfatizam o papel da história e da cultura na compreensão da constituição humana, destacando a importância das relações sociais nos processos de humanização dos sujeitos. Nos seus escritos, Vigotski (1998) sugere que a

1 Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vigotski. Neste artigo, manteve-se a grafia da obra referenciada.

relação do homem com o mundo não é direta, e sim mediada. A mediação caracteriza-se como o processo que permite a apropriação e a internalização da cultura pelos indivíduos, suas relações e, conseqüentemente, a constituição dos processos psicológicos superiores.

A relação mediada do homem com a natureza envolve três elementos: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador, o qual torna possível a construção do conhecimento. O elemento mediador que caracteriza o desenvolvimento histórico-cultural dá-se por meio de três formas principais de mediação inter-relacionadas: a mediação por instrumentos, a mediação semiótica e a mediação social. A mediação por instrumentos se caracteriza pela apropriação do uso de objetos culturalmente produzidos que permitem ao indivíduo, de uma forma indireta, ampliar as suas ações sobre o mundo. A mediação semiótica relaciona-se às formas de significação existentes, nesse processo, a linguagem ocupa um papel primordial. Já a mediação social situa o conhecer humano como um processo compartilhado a partir da relação do indivíduo com o outro.

Assim, o desenvolvimento humano passa pela via da relação com o outro e, nessa perspectiva, pode-se afirmar que as funções psicológicas superiores constitutivas dos sujeitos foram antes mediadas por outrem. Do ponto de vista cultural, o desenvolvimento dos sujeitos está articulado com a composição orgânica nas suas formas mais primitivas, mas também é, essencialmente, constituído na coletividade e nas experiências compartilhadas. Por conseguinte, a produção da cultura, dos significados e dos sentidos constitui-se a partir das interações sociais. No pensamento de Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento não são independentes um do outro, mas sim interdependentes e estabelecem entre si relações complexas, de natureza recíproca. O desenvolvimento dá base à aprendizagem e, ao mesmo tempo, é transformado por ela. Nessa lógica, o desenvolvimento constitui-se em complexas e contínuas transformações qualitativas, que implicam avanços, retrocessos e momentos de reorganização. O desenvolvimento envolve evolução e, principalmente, revolução.

Vigotski (1998) afirma a existência de dois tipos de desenvolvimento: o real, relacionado aos conhecimentos prévios já adquiridos pelo indivíduo, os quais ele domina de maneira independente, e o desenvolvimento proximal, que se refere às habilidades ainda não aprendidas pelo sujeito e que demandam a participação do outro para a sua aquisição. Pensar o desenvolvimento e a aprendizagem a partir

dessa abordagem é conceber que esses processos ocorrem a partir do momento em que cada sujeito internaliza a cultura e dela apropria-se, individualizando-se nos meios sociais e reconstruindo para si mesmo o que vivencia nas relações cotidianas. Os autores da referida abordagem caracterizam o jogo como condutas lúdicas em que há a presença da ficção, surgindo o brinquedo² como mediador entre a necessidade da criança em agir, em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos e de suas relações sociais e de trabalho.

Dessa forma, embora o jogo pareça estar ligado mais à esfera do irreal (fantasia, imaginação, sonhos), porque nele as crianças utilizam objetos e ações substitutivos para realização da brincadeira, a realidade circundante é decisiva para o surgimento do jogo. Para tanto, essa realidade divide-se em duas esferas: a dos objetos e a das atividades e relações humanas, sendo a segunda sua maior influenciadora. Os teóricos da abordagem histórico-cultural declaram a existência de uma fase anterior e uma fase posterior ao surgimento do jogo de ficção. Na primeira, o comportamento da criança muito pequena é determinado por uma esfera visual externa, em que ela age de acordo com um estímulo externo, e a segunda centra-se na submissão da criança às regras explícitas que permitem pouca flexibilidade do jogador. A fase intermediária tem seu predomínio no período pré-escolar. Nesta a criança cria uma situação imaginária para realizar os desejos que não podem ser concretizados imediatamente. Ela não vê o objeto apenas como ele é, mas lhe confere novos significados.

A imaginação é um novo elemento que configura a brincadeira infantil, na qual o objeto passa a ser subjugado às ideias da criança. Dessa forma, o brinquedo é caracterizado como um mediador entre a necessidade da criança em agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e de suas relações de trabalho. Isso posto, podemos afirmar que os jogos de faz de conta assumem um papel importante para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, porque, por meio desses jogos, as crianças compreendem, a partir de suas representações, os significados das relações sociais e de trabalho entre os homens e inserem-se cada vez mais na realidade circundante. Na idade pré-escolar, o mundo da criança amplia-se cada vez mais por meio de suas atividades e, principalmente, por meio da brincadeira,

2 Forma como referem-se aos comportamentos lúdicos em que há ficção.

que lhe permite apropriar-se da cultura que a rodeia. Vale destacar que nesse período ela convive com dois grupos distintos: o núcleo familiar e o grupo das demais pessoas com quem ela interage nos diferentes espaços em que se encontra.

Leontiev (1988) destaca a brincadeira como “atividade principal” da criança, por referir-se ao momento em que ocorrem as transformações mais significativas da infância, no qual a criança assimila a realidade humana, os papéis sociais e os padrões de comportamento. No entanto, a brincadeira como “atividade principal” da infância não significa um impulso instintivo, mas sim decorre da visão que a criança tem do mundo. O brincar está relacionado às experiências que o sujeito vivencia e às forças motivadoras do desenvolvimento da psique infantil. Conforme Vigotski (1998), a brincadeira tem base no vivido, contudo não se constitui em uma simples reiteração da realidade. Nela, a criança usa objetos substitutivos, encena, dramatiza situações e personagens, recriando essa realidade.

Em suma, a grande contribuição desta esfera de atividade consiste em permitir que a criança atue de forma como vê os adultos agirem, apropriando-se e assimilando objetos e ações sociais que ainda lhe são vetados, portanto, ampliando a sua gama de ações (PINTO, 2004, p. 43).

Desse modo, por meio da brincadeira de faz de conta, a criança desprende-se do campo perceptual imediato, tornando possível a existência de objetos e situações que não estão presentes no momento, mas que são criados pela linguagem e pelas relações significadas por outros, agindo independentemente do que vê. Nesse sentido, Vigotski (1998) considera o brinquedo como uma zona de desenvolvimento proximal na medida em que possibilita a criança estabelecer novas formas de entendimento do real.

A criança muito pequena ainda está presa às situações e aos objetos que o ambiente lhe oferece, apresentando um envolvimento restrito com a atividade imaginária. Conforme os autores, o jogo de faz de conta é uma forma peculiar pela qual as crianças penetram na dimensão da vida e do trabalho dos adultos, inacessível para elas. O brinquedo permite à criança um processo de transição entre a ação com objetos concretos e as ações com relações de significados. Assim, no jogo, a criança reconstrói e reinventa os significados que lhes são transmitidos pelo grupo cultural no qual ela está inserida.

4. Jogo e mediação pedagógica

Os autores da abordagem histórico-cultural mostram-nos a importância da presença do outro para o desenvolvimento humano. Afirmam, como mencionado anteriormente, que a relação da criança com o mundo não é uma relação direta, mas sim uma relação mediada, na qual os objetos, os instrumentos e a linguagem assumem papel principal. Destacam também que é o outro quem dá sentido cultural e relevância aos objetos, permitindo à criança a apropriação das representações e dos símbolos criados nas relações sociais e acumulados historicamente. Assim, o conceito de mediação, um dos elementos centrais dessa teoria, permite-nos compreender que a dinâmica do processo de desenvolvimento humano não ocorre de forma solitária, mas compartilhada. Por conseguinte, ao pensarmos nas vivências cotidianas ocorridas principalmente no ambiente escolar, compreende-se o relevante papel do conceito de mediação pedagógica, visto que, conforme Rocha (2000), ele diferencia-se das demais formas de mediação devido ao caráter sistematizado e intencional das ações em relação à aquisição de conhecimento.

A mediação pedagógica deve permitir a criança internalizar e apropriar-se dos conhecimentos historicamente construídos, para tanto, o educador assume um papel primordial nesse processo. Por meio da intencionalidade e sistematização das ações, o educador pode contribuir para a organização de condições que permitam a criança avançar em suas elaborações, possibilitando o acesso a novos níveis de conhecimento. Partindo da premissa de que a função do educador é a de descobrir e privilegiar vias peculiares, por meio da mediação pedagógica, pelas quais, as crianças aprendem a utilização do jogo no contexto educacional não apenas em seu aspecto didático, mas, em sua configuração como um elemento de imersão na cultura inerente a todas as crianças, o jogo passa a caracterizar-se como uma via de acesso a novos saberes. A mediação pedagógica na brincadeira infantil, portanto possibilita ao educador conhecer e identificar os modos e os percursos de apropriação e de elaboração da realidade cultural da criança, pois podemos voltar nosso olhar não apenas para aquilo que elas fazem, mas para o modo como fazem. Para isso, a observação e a participação do educador, na atividade lúdica, torna-se indispensável, visto que sua mediação possibilitará o acesso ao que as crianças conhecem, identificando o que ainda não dominam. As respostas das

crianças durante a brincadeira podem servir como indicadores do seu desenvolvimento, possibilitando ao educador detectar a zona de desenvolvimento real da criança.

Por fim, cabe mencionar que a participação do educador na brincadeira infantil, por meio da mediação pedagógica, poderá ocorrer de diferentes formas: pode haver a sugestão da existência de um contrapapel (pai/mãe, noivo/noiva, polícia/ladrão), da inclusão de novos personagens no enredo, da transformação do ambiente, entre outros aspectos, contribuindo assim para que a criança amplie seus conhecimentos. Desse modo, a participação do educador possibilita, durante a brincadeira, a criação de zonas de desenvolvimento proximal, que permitem à criança desenvolver-se e aprender.

5. O jogo na educação infantil e inclusão.

Devido às profundas transformações nas relações trabalhistas e sociais, as creches e pré-escolas deixaram de serem vistas como lugares de assistencialismo e tutela. Isso evidencia-se nas políticas públicas para esse segmento da educação, que priorizam a demanda de um projeto educativo consistente que garanta programas qualificados de atendimento às crianças. A necessidade de assegurar-se um currículo flexível, atribuindo grande importância às atividades lúdicas e ao brincar, são aspectos destacados nas propostas pedagógicas para o atendimento às crianças. No entanto, uma das questões que vêm sendo discutidas na literatura atual refere-se ao espaço que o brincar possui dentro dessas instituições educacionais. Estudos como os de Magnani (1998), Rocha (2000), Wajskop (2001), entre outros, apontam que a brincadeira tornou-se uma atividade desvalorizada no cotidiano da educação infantil em função de atividades didatizadas, de cunho formal e acadêmico.

Quando perde sua dimensão lúdica, sufocada por um uso didático que a restringe a seu papel técnico, a brincadeira esvazia-se: a criança explora rapidamente o material, esgotando-o. Isso se dá quando, em vez de aprender brincando, a criança é levada a usar o brinquedo para aprender (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 37).

É preciso destacar que o lugar que o jogo ocupa no contexto educacional está relacionado diretamente com a concepção de infância assumida pela escola. Nessa perspectiva, a brincadeira vincula-se à proposta

pedagógica da pré-escola e a sua concepção de infância e de criança. Tal proposição relaciona-se também com o lugar ocupado pelas crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no interior do contexto escolar. Além disso, os modos como ocorrem as relações dessas crianças com os outros indivíduos, nessas circunstâncias, determinam a sua formação. Nesse sentido, quanto mais essa criança for chamada a participar das atividades de seu meio escolar, quanto mais desafios encontrar, maiores serão as transformações em seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Pensar o jogo como uma via para a inclusão dessas crianças na escola regular é pensar em estratégias que promovam e possibilitem o compartilhamento de experiências qualitativas entre elas e seus pares. Nesse ponto, se a criança aprende e desenvolve-se em contato com um adulto ou um companheiro mais experiente, como nos revela a abordagem histórico-cultural, a escola deve desenvolver ações pedagógicas que facilitem a criação de zonas de desenvolvimento proximal. A teoria histórico-cultural, portanto, apresenta-nos um novo olhar em relação às questões relacionadas à constituição humana, contribuindo para a reflexão de propostas e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão, sendo a perspectiva do jogo uma dessas propostas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CARMEN, M.; VIEIRA, A. M. **Atenção à diversidade em educação infantil: os cantinhos**. In: ALCUDIA, R. et al. (Org.). **Atenção à diversidade**. Tradução de Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 78-93
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação**. 1992. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2003.
- MAGNANI, E. M. **O brincar na pré-escola: um caso sério**. 1998. 122 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- PINTO, G. U. **O brincar na infância: um estudo em instituição especial para deficientes mentais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.
- ROCHA, M. S. P. M. L. da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação)
- ROSEIRA, M. A.; SERRAHIMA, I. F.; ELIAS, C. L. Crianças com necessidades educativas especiais. In: ARRIBAS, T. L et al. (Orgs.). **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Tradução de Fátima Murad, 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 317-337.
- ROSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa Época)
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 5. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 1988.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Capítulo 5

Crianças com sinais de desatenção/hiperatividade

o imaginário abstraído da fluidez dos rótulos

Marleidi Mocelin

Pesquisadora – Você quer aprender a escrever?

Criança pesquisada (6 anos) – Não.

Pesquisadora – Não? Mas, olha, e o videogame?

Como você vai ler as instruções do videogame?

Criança – Não precisa, tem seta.

1. Introdução

Este texto nasceu da vontade de partilhar minha experiência com o processo de escolarização de crianças com supostos sinais de desatenção/hiperatividade no contexto da educação infantil. Convivo, desde 1999, com as queixas de pais, professores e pedagogos sobre crianças com “problemas de comportamento”, trabalhando numa escola de educação infantil e de ensino fundamental e médio, como psicóloga escolar. Implicada nesse espaço, percebo o quanto é complexo desmitificar que questões comportamentais nem sempre são indícios de problemas que precisam ser encaminhados aos serviços de saúde.

Como psicóloga, falo de um lugar. Não um lugar neutro, incontaminado, pelo contrário, é um lugar impregnado pela visão médica e é difícil para mim desabitatar essa perspectiva. Se consigo fazê-lo, é por muito esforço; e é esse esforço que procurei implementar como formadora de professores, em cursos de Pedagogia, e como pesquisadora do contexto escolar. Usando as palavras de Bujes (2002, p. 15), “sou tão produzida pelos discursos que tenho a pretensão de comentar, como todas as hipotéticas crianças que são por eles descritas e constituídas”. Também não tenho a ilusão de poder afastar-me radicalmente dessa

visão, haja vista que nela me constituí psicóloga. No entanto, por mais que perceba tais amarras, sinto que posso trabalhar no sentido de desconstruir esse discurso medicalizante e discutir outras possibilidades de olhar esse processo.

Como pesquisadora e formadora de professores, busco o sentido inverso: é preciso estudar esses problemas inespecíficos apresentados pelas crianças e deflagrados no contexto escolar, a partir das amarras que a escola se impõe, e, na própria formação dos professores, começar a perceber a distância existente entre concepções, crenças e valores dos professores, carregados de idealismos acerca da educação, e as suas práticas concretas e cotidianas, envolvidas em uma rotina “dura” e assoberbada.

Hoje, mais do que em qualquer outra época, faz-se urgente redimensionar, no discurso escolar, esse atravessamento médico e psicologizante, procurando romper com o empoderamento desse discurso sobre os profissionais das escolas. Nesse sentido, é preciso possibilitar à equipe escolar protagonismo para pensar e repensar suas práticas pedagógicas. Por tratar-se de termos bastante dúbios, “desatenção/hiperatividade” são aqui considerados a partir da aceção de “supostos sinais”, para que possamos considerar essas crianças sem tachá-las ou rotulá-las como possuidoras de um transtorno – o já tão conhecido “Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade” (TDAH).

É notório, pela veiculação de matérias em televisão, jornais e revistas, que crianças com supostos sinais de desatenção/hiperatividade vêm sendo consideradas com esse transtorno. Diante desse quadro, elas são encaminhadas aos serviços de saúde – médicos e psicológicos – que, desconhecendo a realidade da escola pública brasileira, chancelam a expectativa dos profissionais da escola de que a criança possui uma doença e deve ser tratada. O dado que melhor retrata essa realidade é o consumo de Ritalina¹, medicamento mais utilizado para tratar o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade no Brasil, que é o segundo país mais consumidor, perdendo apenas para os Estados Unidos. Dados do Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos mostram que, de 2000 a 2008, a venda de caixas desse medicamento saltou de 71 mil para 1.147.000, um aumento de 1.615%. Sobre o consumo desse medicamento, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) aponta um

1 Nome comercial do cloridrato de metilfenidato, princípio ativo desse medicamento.

aumento de 775, no Brasil, em uma década. O aumento é impressionante. Sua vinculação ao diagnóstico de TDAH tem sido o fator preponderante a justificar tal crescimento, mas os discursos que circulam em torno do tema e legitimam seu uso também contribuem para o avanço nas vendas.

Sobre o TDAH, a Organização Mundial de Saúde (OMS) indica uma prevalência de 5% na população. Desse modo, somente uma enxurrada de diagnósticos mal feitos, aliada ao fato de as crianças estarem sendo “domadas” à base de psicotrópicos porque simplesmente não se encaixam no padrão de aprendizagem e comportamento desejados, explicaria o expressivo crescimento do consumo de Ritalina.

Em contrapartida, temos o mundo moderno girando em torno da tecnologia “móvil”, ou seja, as pessoas, desde muito pequenas, estão conectadas em todos os momentos, bombardeadas por informações, jogos, aplicativos, mensagens etc. Além disso, fazem várias coisas ao mesmo tempo, abrem várias abas em seus “browsers”², andam na rua digitando mensagens, ouvindo música, tudo ao mesmo tempo. Esta hiperconectividade leva necessariamente à distração. Excessivamente estimulados, podemos não prestar atenção a nada com profundidade. Assim, a memória encurta-se e evitamos coisas demoradas: aulas, textos, tarefas etc. Quero, então, partilhar com o leitor a minha angústia de ser psicóloga e, ao mesmo tempo, querer escapar dessa lógica nefasta de individualizar no corpo da criança um problema de ordem social. Essa lógica, conforme define Foucault (1995), permeando os movimentos da sociedade de mercado, que precisa de cidadãos bem-adaptados às normatizações sociais e que produzam adequadamente para manter o processo funcionando, invadiu até a educação infantil.

O que antes era espaço da infância, de brincadeiras e jogos infantis, vem cedendo lugar a infinitas produções em série: folhas xerocadas que as crianças devem pintar, ligar, completar... Desse modo, a educação infantil também vem tornando-se espaço imitativo do ensino fundamental: espaços bem delimitados, salas de aula com mesas e cadeiras, onde o aluno passa a maior parte do tempo sentado, com aulas e matérias; e tempos bem marcados, sequência cronometrada para estudar, lanchar, ir para o pátio, ver vídeo etc. Não há espaço e nem tempo para o imprevisto, para o que foge ao controle, para uma situação

2 Navegadores de internet.

especial, para o brincar. As professoras e as crianças parecem mais tristes: quase não se veem sorrisos, gargalhadas, brincadeiras, alegria. A criatividade paga seu preço.

Vemos, em algumas cidades, professores de Educação Física e de Artes lecionando na educação infantil. Se, por um lado, temos aí duas áreas fundamentais para o desenvolvimento humano somando-se aos conhecimentos já produzidos sobre a infância, por outro, podemos perceber que se instalou um sistema de aulas para esses campos de saber. Assim, o que deveria ser um melhor uso da arte para o desenvolvimento da criatividade e das emoções, pode tornar-se aula de educação artística; o que deveria ser o trabalho do corpo na expressão, nos movimentos, na coordenação, na lateralidade etc., pode ser somente aula de educação física, no sentido restrito utilizado no ensino fundamental. Ficamos com a sensação de que não conhecemos bem as especificidades da infância, pois a educação que estamos pensando para elas deixa-nos, às vezes, com a sensação de que estamos andando para trás.

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância leva-nos a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 1998, p. 232). Se a infância escapa-nos e, como aponta Larrosa, demanda conhecimentos muito próprios dessa fase da vida, precisamos refletir sobre o que significa “ser criança” na atualidade e, paralelamente, como operam um corpo de saberes sobre o sujeito infantil e um conjunto de dispositivos que acabam por constituir um significado hegemônico na compreensão desse conceito “infância”. Nossa escolha teórica ganha especial sentido porque a preocupação central de Foucault foi de “estudar o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito” (FOUCAULT, 1995, p. 232). Nessa perspectiva, ao seguir suas formulações, torna-se mais fácil entender como o sujeito é produzido no interior de articulações de poder/saber.

Diante das novas configurações de sociedade e de família, emergem instituições educacionais encarregadas das crianças pequenas. Tem-se,

portanto o surgimento das instituições de educação infantil, na segunda metade do século XVIII, o qual representas no entender de muitos autores, a configuração de um novo “sentimento de infância”. “A educação da infância insere-se, pois, neste conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização” (BUJES, 2000, p. 7). A infância passa, então, a ser um campo privilegiado de intervenção social, como também de exercício de poder e de saber. A educação infantil, conforme a concebemos atualmente, pode ser compreendida como uma “[...] aliança estratégica entre os aparelhos – administrativo, médico, jurídico e educacional –, devidamente assessorados pelo saber científico, que tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil” (BUJES, 2000, p. 7).

Os corpos e as mentes infantis, ao se tornarem objeto de estudo científico, propiciaram o surgimento de novas formas de educação, que se instituíram para a criança pequena. Nessa perspectiva, a infância tornou-se um domínio de interesse, sobre o qual se tinha *vontade de saber* e o corpo da criança constituiu, a partir do século XVIII, um foco de poder-saber.

As crianças, então, vistas e produzidas pelos discursos que se apresentam sobre elas, são postas em uma posição padronizada, universal, ou seja, as especificidades de sua vida, delineadas pela família, pela classe social, pelo bairro etc., às quais pertencem, passam a ser desconsideradas e o erro de sua existência, quando de alguma forma não se adaptam à escola, passa a ser buscado no seu corpo/mente. Podemos inferir, assim, que os significados dados à infância são uma construção social e, portanto, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento histórico, organizado socialmente e sustentado por discursos nem sempre homogêneos e estáveis, que se modelam no interior de relações de poder e que representam os interesses sociais, marcados pelas leis de mercado.

2. Alguns preceitos teóricos

Hoje já detemos conhecimentos que nos permitem saber que a atenção e a autorregulação do comportamento, duas das funções mais comprometidas nas crianças com supostos sinais de desatenção/hiperatividade, atualmente já são solicitadas às crianças em idade muito precoce forçando o desenvolvimento, o qual, devido às exigências

antecipadas, não ocorre naturalmente. Aprendemos com Lev Vygotsky que todas as funções psicológicas superiores não são inatas, mas aprendidas e desenvolvidas no nosso contato com o mundo. Como ele mesmo disse, todas “[...] as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (VYGOTSKY, 1995, p. 151)³.

Com a antecipação da formalidade da escolarização, estamos assistindo a crianças bem pequenas tendo que ter comportamentos e atitudes cujas bases ainda não foram adequadamente desenvolvidas, por lhes ser exigido um padrão que elas não são capazes de atender. Com o passar do tempo, a escola lhes atribui o rótulo de incapazes, a família descobre em seu seio alguém com problemas e a própria criança, a partir disso, constrói para si uma imagem dessa incapacidade. Góes (2002, p. 98) esclarece:

O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. [...] Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo.

A autora esclarece ainda que, como escreveu Vygotsky, a vida social está organizada para as condições do desenvolvimento humano típico. Todas as práticas sociais, os instrumentos e a disposição dos ambientes estão projetados para o tipo biológico estável do homem. “Assim, o desenvolvimento atípico não favorece o enraizamento na cultura de modo direto” (GÓES, 2002, p. 100), carecendo, portanto, de mediações sistematizadas e intencionais, o que aqui denominamos “inclusão”. O problema é que uma das resultantes possíveis desse processo é que a criança passa a ser vista e a se ver como alguém que precisa de algo que lhe falta, como alguém que tem problemas. Dessa forma, o encaminhamento aos serviços de saúde passa a ser um passo natural na sociedade atual.

Pesquisa feita sobre a prática docente frente a desatenção dos alunos no ensino fundamental (MICARONI et al., 2010) mostra que os professores, embora saibam que há diferença entre o TDAH e a desatenção, demonstram dificuldade em identificar, na prática, sua ocorrência. Assim, os pesquisadores concluem que os professores pesquisados apresentaram conhecimento inconsistente sobre as

3 Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vygotski. Neste artigo, manteve-se a grafia da obra referenciada.

nuances da atenção e da desatenção, conceitos elementares para subsidiar a prática docente. Nos estudos psicanalíticos, essa lógica é vista como um “processo de psicologização do cotidiano escolar” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 170), pois revela uma verdadeira inundação de ideias de cunho psicológico nas práticas docentes e nos fundamentos pedagógicos. Para esse autor, a crença no desenvolvimento das potencialidades naturais da inteligência e da moralidade leva a educação escolar a algumas ilusões diante do dimensionamento da ação pedagógica, as quais suscitam o questionamento da legitimidade da intervenção do professor no processo da atividade infantil. Ao renunciar à diferença que se estabelece entre o adulto e a criança, na tentativa de eclipsar os saberes e a autoridade do adulto para uma pretensa relação de simetria, o que se observa é uma gradual e histórica tendência de renúncia ao ato educativo. Essa renúncia pode se apresentar sob muitas roupagens. Destacamos, nesse ponto, os encaminhamentos aos serviços de saúde, como uma das mais evidentes.

Schaffer e Barros (2003) apontam o número excessivo de alunos encaminhados pela escola para atendimento psicológico e, ao analisarem os motivos dos encaminhamentos, percebem que os problemas são mais concernentes à área comportamental do que a de aprendizagem. Ressaltam, dos encaminhamentos, duas situações polarizadas (na maioria dos encaminhamentos): ou o aluno é descrito negativamente quanto ao seu comportamento (não atende ordens, não tem limites, não realiza as tarefas etc.) e, ao mesmo tempo, é descrito positivamente no aspecto cognitivo e de aprendizagem, pelo menos de modo não problemático; ou, ao contrário, o aluno é descrito positivamente quanto ao comportamento ou, pelo menos, não problemático e, ao mesmo tempo, negativamente no aspecto cognitivo e de aprendizagem (é esforçado, meigo, dedicado e calmo, mas é lento, distraído, não interpreta, não entende...).

[...] O aluno dócil e bem comportado também apresenta um excedente que não é suportado pela escola, qual seja: ele é apático, não aprende. Comportamento de mais e aprendizagem de menos? Na situação anterior, o que se encontrava comprometido era o comportamento esperado e não necessariamente o aspecto cognitivo. Menos comportamento, mas muita esperteza? (SCHAFFER; BARROS, 2003, p. 71).

Quando o problema é relativo à conduta do aluno, tópico campeão de encaminhamento, segundo Souza (2002), as dificuldades invadem

o campo relacional e aspectos psicológicos específicos da pessoa do professor e do aluno são deflagrados. Zanella (2003, p. 20) aponta que os encaminhamentos, quando são mais detidamente analisados, revelam “dificuldades de relacionamento com colegas e/ou professores; comportamento inadequado em sala de aula, seja porque calado, seja falante demais; indisciplina, ‘transtornos’ familiares e assim por diante e demonstram que há comportamentos ou características desses sujeitos que se afastam das expectativas do professor, geralmente muito marcadas pelo modelo de aluno das camadas médias da população. Muitos alunos recebem o “diagnóstico” informal de “hiperativos” mostrando a apropriação indevida de uma terminologia tão pouco precisa do campo médico, sem que, nessa discussão, sejam inseridas outras questões como a relação que se estabelece com ele, por exemplo. Zanella (2003, p. 22) evidencia ainda que

[...] não é possível falar em dificuldades de aprender sem considerar as condições do ensinar, o contexto no qual essas atividades acontecem, bem como as condições e características dos sujeitos que as engendram e dos muitos outros que com estes convivem.

No entanto, como alerta Machado (2004a), a Psicologia, desde seu surgimento, tem se configurado como um campo de saber capaz de falar sobre os sujeitos, levantar causas sobre seu funcionamento psíquico, centrando suas análises nas características individuais, retirando do sistema social, econômico e político a responsabilidade pela produção da desigualdade e culpabilizando o indivíduo isolado pelo que lhe acontece. O sistema capitalista constitui-se nessa ideologia e, dentro dele, nós vivemos a ilusão de termos condições iguais de possibilidades. Quando algo vai mal na aprendizagem, se o culpado não é o sistema/Estado, então só pode ser o sujeito. “O preço dessa ilusão é a privatização da responsabilidade pública e suas consequentes doenças contemporâneas no corpo do sujeito” (MACHADO, 2004a, p. 2). Os laudos médicos/psicológicos chancelam essa prática. Eles, geralmente, são muito parecidos em seus aspectos e relatos, visto que

Desconsideram as diferenças, reduzem os sujeitos a funcionamentos padrões, realizando trabalhos que enquadram o sujeito em uma estrutura na qual fica parecendo que o sujeito é determinado apenas por questões intrínsecas e familiares (MACHADO, 2004a, p. 2).

Os laudos, não raro, desconsideram o lugar no qual o sintoma está sendo gerado. São relatórios que não estabelecem pontes com o cotidiano

escolar, e, portanto, isentam o fazer pedagógico. Nesse movimento caracterizado pelo desprezo do processo de produção do sintoma, os pareceres médicos/psicológicos mostram uma concepção de sujeito tratado como objeto e as diferenças são deixadas de lado, bem como o processo em que foram constituindo-se, ou seja, o desenvolvimento da subjetivação que se engendra nas práticas vivenciadas.

A psicologia, infelizmente, vem contribuindo muito para esse processo de psicologização, porque, a despeito de perceber-se como uma ciência comprometida com os direitos humanos e com as forças sociais que atuam sobre eles, ainda está muito presa à estrutura psíquica do indivíduo, fortalecendo a busca, centrada no indivíduo, das raízes dos problemas educacionais por que passa.

3. A psicologia e a educação: juntando as ideias na educação infantil em uma prática colaborativa

A cultura em que estamos inseridos mostra uma escola que encaminha aqueles que não se enquadram nas normas, julgando-os doentes, e revela serviços de saúde que desconsideram a trama institucional na qual o encaminhamento é engendrado, o que reforça o depósito de saberes nos especialistas, retirando-os do professor. Machado (2004b, p. 2) aponta práticas que “[...] desconsideram que a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito”.

Esse estudo foi delineado a partir dos preceitos de Machado (2004b, p. 4), por esta defender que tanto “[...] a demanda da educação para a saúde deve ser repensada, assim como a prática da saúde para com a demanda escolar [...]”, A autora aponta a necessidade de que os serviços psicológicos criem “[...] dispositivos que movimentem aquilo que se apresenta cristalizado no interior da escola”. Dessa forma, o papel do psicólogo deveria ser, primeiramente, o de buscar, no interior da escola, as hipóteses sobre a produção dos problemas, isto é, discutir no conjunto das profissionais envolvidas com a escolarização das crianças pequenas esses encaminhamentos.

Machado (2004b) mostra também que, historicamente, a forma como a relação entre a Psicologia e a Educação tem se dado tem promovido vácuos, não aproximações.

Psicólogos compactuam com a exclusão quando trabalham desconsiderando o funcionamento do território no qual a exclusão se engendra, realizando avaliações baseadas em padrões de normalidade criados por testes psicológicos e redigindo relatórios sobre os sujeitos apresentando o que ‘falta’ na família, o que ‘falta’ na escola, o que ‘falta’ nos professores, o que ‘falta’ nas crianças (MACHADO, 2004b, p. 10).

O retorno do encaminhamento da escola para os serviços de saúde vem, normalmente, em forma de relatório ou de laudo, que por ter sido elaborado à distância, sem interlocução com os profissionais da escola, acaba agregando pouco valor ou mesmo gerando rótulos devastadores. Nesse sentido, um trabalho que abrangesse o grupo de profissionais da escola para nomear e discutir situações envolvendo crianças com supostos sinais de desatenção/hiperatividade, consideradas na grande maioria das vezes como crianças indisciplinadas e sem limites (SCHICOTTI, 2005), que desaguasse em projetos relacionados à produção dessa “indisciplina”, seria necessário. Sair do corpo do sujeito para o contexto em que ele se constitui é fazer o movimento inverso, como ressalta Foucault, e fortalecer os profissionais da instituição para um resgate da sua função pedagógica.

A construção de uma relação da saúde com a educação na qual não domine a busca de um diagnóstico individualizado no corpo da criança, e sim um trabalho no qual os profissionais da saúde, juntamente e com as educadoras, problematizem as práticas escolares (MACHADO, 2004b, p. 13).

4. A escola pode estar produzindo sujeitos desatentos/hiperativos?

Na educação infantil, assim como no ensino fundamental, os educadores estão reiteradamente queixando-se da *distração*, da *falta de limites* ou da *agressividade* exacerbada das crianças, o que nos leva a crer que os profissionais da educação estão encontrando muitas dificuldades com essas questões. Autores como Lajonquière (1996), De La Taille (2001) e Aquino (2003) afirmam que os profissionais da educação têm se preocupado bastante com as questões que envolvem a *disciplina* e o *limite*. Aquino sugere que essa preocupação sempre existiu, porém somente a partir da década de 1990 essa temática passou a ter maior visibilidade, caracterizando-se como um obstáculo ou empecilho ao

trabalho pedagógico. Quais as razões dessa mudança? Por certo, é difícil responder a essa questão. No entanto, alguns autores, como Sarmiento (2001), vêm tentando sugerir algumas respostas. Esse autor esclarece que a *indisciplina* está relacionada às rupturas e contradições sociais que “[...] encontram nos modelos relativamente estáticos de socialização da escola condições pouco favoráveis à integração das diferenças dos alunos [...]” (SARMENTO, 2001, p. 18). Dessa forma, ele considera que vivemos uma crise educacional que desafia a escola, questiona o sentido da ação educativa e afeta também o estatuto social da infância. Na perspectiva de De La Taille (2001), nos últimos anos, a sociedade e os educadores em geral têm se interessado por questões relativas à moralidade humana, tais como *violência*, *ausência de limites*, *autoridade* e *disciplina*. Em outro momento, De La Taille (1996) não descarta o efeito das transformações históricas nas práticas escolares e defende ser importante conhecer o lugar que a escola, a criança, o jovem e a moral ocupam hoje na sociedade.

Sobre o conceito de limite, De La Taille (2001), em sua obra *Limites: três dimensões educacionais*, mostra que a palavra “limite” tem sido empregada com muita frequência, porém o seu uso tem se restringido à ideia de imposição, ou melhor, ao sentido restritivo de não ultrapassar certas fronteiras. Na escola, o termo tem sido frequentemente associado à falta, às regras que não podem ser infringidas, às ações que não podem ser executadas ou aos desejos e impulsos que devem ser refreados. O que se percebe, pelo fato de a educação infantil ter adquirido esse caráter educativo, na sua evolução entre cuidar/educar, é que vem assemelhando-se cada vez mais ao ensino fundamental (VAZ, 2004), ignorando as necessidades da criança pequena.

Segundo Kishimoto (1999, p. 2), persiste, desde tempos passados, a priorização das atividades ligadas à preparação para o ensino fundamental na pré-escola, como a escrita e a leitura, em detrimento das brincadeiras e dos jogos:

A função da escola como preparatória para o ensino fundamental, presente desde os tempos passados, deixou de lado a criança, preocupou-se com o conteúdo a adquirir, esquecendo-se que existem processos apropriados de aprender e desenvolver que antecedem o letramento e que acontecem no amplo espaço que cerca a criança, que ultrapassa o estreito limiar de uma sala de aula [...].

Xavier e outros (2002), ao analisarem as práticas pedagógicas desenvolvidas em classes da pré-escola e das séries iniciais do ensino

fundamental em uma escola municipal de Porto Alegre, verificaram que as crianças da educação infantil recebiam um atendimento diferenciado, com maior interação entre professora e aluno e entre as próprias crianças, existindo mais momentos de lazer e de ludicidade. Embora não tenham especificado, nessa obra, as diferenças entre essas duas modalidades de ensino quanto às normas disciplinares, apresentaram uma conclusão geral:

As normas disciplinares são muito mais utilizadas com a finalidade de tentar resolver problemas de comportamento do que de promover práticas de vivências democráticas [...]. Acaba por se privilegiar, em sala de aula, a busca do silêncio, da imobilidade, da ordem, que é o que tradicionalmente a escola sempre fez (XAVIER et al., 2002, p. 35).

Sobre a forma de organização do espaço físico das pré-escolas municipais de São Paulo, Kishimoto fez uma investigação no intuito de discutir o espaço da sala de aula e as práticas pedagógicas. A pesquisadora chegou às seguintes conclusões: essas instituições não levam “[...] em conta o espaço físico, os materiais e a arquitetura da escola” (KISHIMOTO, 1999, p. 6); geralmente, “o brincar” é interdito; e há uma presença constante de filas, mostrando a necessidade de disciplinar as crianças, apontando que é muito comum “[...] observar-se cenas em que as crianças cantam sentadas em suas cadeiras. Músicas que falam do corpo e pedem movimentação, exigem a imobilidade e o silêncio e retratam o desejo do adulto do controle do corpo” (KISHIMOTO, 1999, p. 5).

Outro estudo bastante interessante no que se refere à interação entre as crianças e o papel dos educadores na facilitação das brincadeiras é o de Wajskop (1997). Trata-se de uma investigação de caso etnográfico, realizada numa sala de pré-escola localizada na região central da cidade de São Paulo. A autora verificou que a instituição utilizava de forma restrita o tempo e o espaço para a finalidade de brincar e que, de um modo geral, cerceava a curiosidade das crianças. As conclusões de Wajskop aproximam-se das de Kishimoto, visto que ambas detectaram o papel disciplinador dos educadores e as limitações dos espaços, do tempo e do brincar nas escolas de São Paulo.

Não sem razão falamos tanto em crianças desatentas/hiperativas já na educação infantil. Da mesma forma, é muito comum vermos pessoas adultas de tal maneira envoltas nas mesmas características. A infância, como afirma Postman (1999), como fase bem definida, está desaparecendo. Não está mais tão separada da fase adulta, já que os indivíduos de

ambas as faixas etárias têm praticamente o mesmo acesso aos objetos e às informações e, portanto, acesso também ao mesmo ritmo rápido no qual gira o mundo globalizado. Sendo assim, as práticas escolares cada vez mais cedo são mais restritivas e monótonas, o que nos leva a pensar que a infância e a escola trilham caminhos divergentes.

5. Trilhando caminhos de aproximação: a prática colaborativa

Como já dito, a educação infantil vem tornando-se um espaço/tempo de preparação para o ensino fundamental. Nesse sentido, repete alguns moldes e, com isso, deparamos com classes de crianças em que a desatenção começa a prevalecer, antes mesmo que a atenção – como uma das principais funções psicológicas superiores – possa ser plenamente desenvolvida. Por outro lado, a falta de limites (com ou sem agressividade) emerge em alguns, mas não sobra tempo para os alunos aprenderem a autorregular seu comportamento ali, naquele grupo, com a mediação da professora. As crianças com desatenção, hiperatividade, agressividade, rebeldia, tendência a hiperfocar determinadas temáticas, não se interessando pelo resto, e tendência muito forte à fantasia acabam tendo mais visibilidade nos discursos escolares se comparadas às crianças com necessidades educacionais especiais que apresentam alguma deficiência.

Segundo Mizukami e outros (2002, p. 73), diante do cenário atual, em que novas exigências, preconizadas pelas reformas educacionais são postas aos professores, quer seja recomendando os elevados padrões acadêmicos a serem alcançados pelos alunos, cada vez mais cedo, quer seja redimensionando o papel do professor frente a diversidade de formas de ser/estar aluno na sala de aula, é necessário assumir a escola como uma comunidade de aprendizagem, em que

[...] os professores precisam fazer parte de uma ampla comunidade de aprendizagem que constitua fonte de apoio e de ideias. Necessitam, assim, de oportunidades para experimentar aprendizagens compatíveis com as exigências de políticas públicas e para observar práticas de ensino que auxiliem todos os alunos em suas aprendizagens significativas.

Um grupo colaborativo de trabalho, na perspectiva da pesquisa colaborativa (MIZUKAMI, 2002), pode gerar um espaço de crescimento mútuo e de desenvolvimento profissional e, por que não, pessoal, que se estrutura a partir da reflexão das questões (im) pertinentes da ação docente. Entende-se por grupo colaborativo de trabalho aquele que se constitui como uma estratégia formativa e investigativa, em que os membros estão envolvidos de modo responsável, comprometido e voluntário, com participação ativa nas decisões. Acreditamos ser consensual a ideia de que a formação de professores deve estar articulada ao desenvolvimento pessoal e profissional, o qual se apresenta como condição para caminhar no sentido de uma autonomia profissional. Assim, torna-se necessário criar espaços de interação que favoreçam a troca de experiências e de saberes, tendo por referência uma reflexividade crítica. Justamente aí reside, a meu ver, a maior dificuldade: o tempo/espaço para reflexão. Ouvi, certa vez, uma pedagoga da educação infantil, sem deixar de reconhecer que estava distante da sala de aula e muito envolvida em resolver problemas burocráticos, desabafar:

Hoje em dia, parece que está havendo uma necessidade maior de controle sobre as produções das crianças, eu acho que é também uma forma de mantê-las ocupadas. Hoje, não se usa mais tinta no CMEI⁴. Parece que a gente entrou num trem e não quer parar em estação nenhuma para apreciar a paisagem. As pessoas estão mais rígidas, mais engessadas, trabalham menos em grupo. Antes os professores eram mais amigos. Parece que hoje os grupos não são mais grupos, é um conjunto de pessoas atuando individualmente. (...) Há uma exigência e uma inflexibilidade e falta companheirismo (PEDAGOGA DA EDUCAÇÃO INFANTIL).

Fica evidente que os maiores problemas das crianças estavam sendo relegados e que o planejamento priorizava um número cada vez maior de atividades, em vez de priorizar as maiores dificuldades das professoras. Embora desenvolver o intelecto pareça ser o objetivo principal da maioria das escolas de educação infantil não devemos esquecer que as crianças também precisam desenvolver a atenção, a autorregulação do comportamento, o senso ético de resolução de seus problemas, mas que a sua maior forma de expressão é a brincadeira, apesar de poderem, sim, falar de si e expressarem-se através da linguagem verbal.

4 Centro Municipal de Educação Infantil.

A seguir, um exemplo de ações que emergiram da experiência em um grupo de professoras, pedagogas e pesquisadoras, formado para pensar a prática pedagógica em uma classe da educação infantil. As alternativas que foram surgindo como proposições grupais podem até parecer banais, mas, a partir da observação de que elas não são privilegiadas, tornaram-se importantes e imprescindíveis.⁵

Problemas	Ações propostas
1. Não permanência na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer jogos e brinquedos quando terminar tarefas.
2. Dificuldades de relacionamento com as outras crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Levar para uma conversa em separado/reflexão; • Inserir jogos e atividades cooperativas; • Parar o andamento normal da aula em momentos de conflito e incentivar os alunos a assumirem suas responsabilidades, fazendo uma autoavaliação de seus comportamentos; • Levar as crianças a identificar os problemas da sala de aula, buscando as razões de determinados comportamentos constituírem-se em problemas.
3. Chegar agitado na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar a aula com uma atividade lúdica.
4. Desgaste na relação professora/aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Falar sempre “olho no olho”; • Abusar de elogios, encorajamentos e incentivos que possam produzir mais aproximação; • Desenvolver a atenção a partir de jogos e atividades, ligados a temas de interesse das crianças; • Buscar os sentidos escondidos nas brincadeiras de luta/agressividade.
5. Dificuldades familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar espaço para que as crianças falem de si; • Estimular atividades de autoexpressão; • Ressaltar seus aspectos positivos perante os familiares.
6. Excesso de atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Relativizar a importância de projetos e eventos que privilegiem a produção em série, como a Mostra Cultural⁶, por exemplo.
7. Pátio	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer brinquedos para que as crianças brinquem e interajam com mediação, para que não se tornem momento de brigas.
8. Roda de conversa	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar e organizar esse momento para valorizar a expressão verbal.
9. Dramatização	<ul style="list-style-type: none"> • Usar fantoches e outros mecanismos de representação e expressão.

Fonte: Elaboração da autora (2007).

5 Evento em que são mostradas todas as produções realizadas pelos alunos durante o ano.

Essa experiência ocorreu em 2007, num CMEI de Vitória, Espírito Santo, e de lá para cá foi sendo reproduzida na escola onde atuo. O comportamento infantil não deve ser deixado de lado no planejamento, o qual não pode se basear na consideração de que as crianças devem se comportar de modo padronizado. Nesse ponto, recorreremos ao questionamento de Aquino (1999) para estabelecer uma reflexão mais aprofundada sobre as incoerências no uso do tempo nos CMEI. “Não é verdade que, por força das circunstâncias, gastamos a maior parte do nosso tempo mais preocupados com os objetivos e resultados oficiais de nossa intervenção do que com as nuances do processo ensino-aprendizagem, em seus múltiplos desdobramentos subjetivos?” (AQUINO, 1999, p. 12). E, em seguida, ele mesmo aponta o revés disso:

Nesse sentido, os transtornos materializados nas condutas “desviantes”, anômalas, da clientela escolar constituem uma excelente oportunidade para uma reflexão consistente e honesta acerca dos muitos limites bem como das tantas possibilidades da prática escolar na contemporaneidade (AQUINO, 1999, p. 12).

O questionamento gerado nesse processo colaborativo suscita um movimento que faz “balançar” concepções instituídas pela dureza da rotina. Tal reflexão pode conduzir a outros modos de ação, mais potencializadores e provocadores de transformação. O trabalho desenvolvido realça uma questão central: os movimentos são graduais, com avanços e retrocessos, e nem sempre essa compreensão é clara por parte dos profissionais envolvidos. É preciso um investimento contínuo, já que os resultados não são imediatos. O trabalho intenso e sistemático em sala de aula, as vivências propiciadas pelo trabalho colaborativo e a união dos diversos atores do contexto escolar evidenciam que incluir um aluno com necessidades educacionais especiais é uma tarefa complexa. A prática inclusiva está diretamente relacionada com a questão do trabalho em equipe, da cooperação entre os pares, com os registros, a sistematização e a partilha dos dados, fracassos e sucessos alcançados.

Para alcançar tal postura, é necessário que se deixe para trás o discurso da culpabilização do aluno, um discurso que impede o movimento e produz a inércia pedagógica, pois impossibilita a criação de alternativas de intervenção. O cenário atual aponta para a necessidade

de aprofundamento dos estudos que melhor caracterizem a infância do momento histórico que estamos vivendo, um tempo que parece passar mais rápido, com transformações aceleradas de ideias e de comportamentos. Todos estamos acelerando-nos junto. As crianças estão constituindo-se assim, o que tem garantido a muitas delas o rótulo de desatentas/hiperativas na escola.

Referências

- AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- BUJES, M. I. E. **Que infância é esta?** [2000]. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0712T.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2007.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DE LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2001.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- GÓES, M. C. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 5, n. 5, p. 1-7, 1999.
- LAJONQUIÈRE, L. A criança, “sua” (in) disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 25-37.
- LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico) pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MACHADO, A. M. Encaminhar para a saúde quem vai mal na educação: um ciclo vicioso? **Revista Educação**, SME, 2004a.

MACHADO, A. M. Ética, subjetividade e formação docente: políticas de inclusão em questão. In: SESSÃO ESPECIAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Caxambu, 2004b. p. 1-14. Disponível em: <www.27reuniao.anped.org.br/pdf/>. Acesso em: 12 dez. 2016

MICARONI, N. I. R.; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. A prática docente frente à desatenção dos alunos no Ensino Fundamental. **CEFAC**, v. 12, n. 5, p. 756-765, set./out. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/refac/v12n5/137-08.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFCar, 2002.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001. p. 13-28.

SCHAFFER, M.; BARROS, J. F. A demanda escolar à clínica: quando o não aprender passa a ser o nome (do aluno). In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D. C. (Orgs.) **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 57-78.

SCHICOTTI, R. V. de O. **Concepções e práticas de educadores acerca de limites e disciplina na educação infantil**: um estudo de caso. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2005.

SOUZA, M. P. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

VAZ, S. A “Criança problema” e a normatização do cotidiano da educação infantil. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 7, 2004. Disponível em <<http://www.urutagua.uem.br>>. Acesso em: 20 abr. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

XAVIER, M. L. M. (Org.). **Disciplina na escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ZANELLA, A. V. Psicólogo na escola e as “dificuldades de aprendizagem”: algumas estratégias e muitas histórias. In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. L.; CARVALHO, D. C. (Orgs.). **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

Capítulo 6

Percepções sobre processos de inclusão de um aluno com autismo e uma aluna com síndrome de down em um centro municipal de educação infantil

Débora Almeida de Souza

1. Para início de conversa

A partir do princípio fundamental de garantia de escolarização como direito de todos/todas, estabelecido nos textos de lei que orientam os modos de participação e pertença à sociedade em que vivemos, é que passamos a refletir sobre a inclusão de dois alunos com deficiência matriculados em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de Vitória/ES. Inserem-se nesta reflexão alguns elementos disparadores de movimentos de resistência evidenciados em processos de exclusão que dificultam o pertencimento de determinados grupos na escola, como instituição social. Dentre esses, destacamos os discursos relativos à falta de formação, às questões sobre cuidados/higienização e à compreensão equivocada sobre a Política de Educação Especial.

É possível perceber que tais questões presentes na escola pesquisada funcionam como justificativas para o estranhamento/acolhimento às diferenças, uma vez que a diversidade caracterizada na deficiência conflita com o padrão estabelecido pela normatização que orienta o funcionamento da escola regular. É preciso considerar que tais concepções estão localizadas em estruturas que formam conceitos, valores e expectativas a partir do modelo da educação ocidental e neoliberal. Vale ressaltar que, ao longo da História, esses elementos tornam-se importantes ao nortear parâmetros para a educação classificatória e tecnicista que contribuem para o estranhamento e a resistência ao acolhimento às diferenças de quaisquer ordens ou categorias, que destinam a muitos o lugar das margens, no sentido de não pertencimento/exclusão.

Uma leitura aligeirada pela legislação já seria suficiente para o reconhecimento de que margens não são espaços destinados a nenhum membro da comunidade escolar na perspectiva de uma sociedade inclusiva. No entanto, apesar das diretrizes para a sociedade de direitos para todos, conforme a legislação, ainda se faz necessária a realização de ações para a efetivação desses direitos. Dentre as leis, destacamos a Constituição Federal que, no art. 5º, estabelece o princípio de igualdade de todos perante a lei; no art. 6º, o direito à educação como direito social; e, no art. 206º, ressalta como um dos princípios da educação “[...] a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Compreender os direitos de todos à educação de qualidade implica também ampliar o olhar para os desafios presentes no acolhimento às singularidades humanas que, associadas a modelos educacionais enrijecidos, bem como a entraves atitudinais e arquitetônicas, podem configurar-se em barreiras impossibilitadoras ao desenvolvimento pleno e ao acesso ao conhecimento prescrito no currículo escolar, principal objetivo da educação. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (ARRUDA, 2007, p. 9).

Nesse sentido, a partir do estreitamento do diálogo com a educação infantil, inicialmente pela experiência do trabalho nesse segmento e, posteriormente, pela via da pesquisa, apresentamos alguns elementos do caminho percorrido durante a pesquisa realizada em um CMEI localizado no Município de Vitória/ES, cujo objetivo principal foi identificar o trabalho realizado pela gestão pedagógica em relação ao processo de inclusão de um grupo de alunos com deficiência, matriculados na referida unidade de ensino. Para a realização da pesquisa, foi utilizado como caminho metodológico a pesquisa-ação-crítico-colaborativa. Optou-se por essa metodologia por permitir a construção de caminhos dialógicos, reflexivos e colaborativos entre a pesquisa e o espaço pesquisado e por possibilitar que o grupo envolvido ocupe o lugar de aprendente e colaborador com a temática que o envolve, em que os saberes do grupo são respeitados, valorizados, refletidos e partilhados em um processo formativo.

Para Pimenta (2006, p. 47), a pesquisa-ação

[...] se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica. E de propor, a partir da reflexão propiciada na interlocução com os pesquisadores-observadores na participação nas discussões com o grupo de pesquisa, alterações de suas práticas, sendo delas os autores (PIMENTA, 2006, p. 47).

Além disso, permite o movimento participativo que instiga os envolvidos a revisitar conceitos e rever os caminhos escolhidos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano (BARBIER, 2002, p. 27).

Ao considerarmos a escola como espaço propositivo ao desenvolvimento da cidadania, pode-se afirmar que os princípios que fundamentam a pesquisa-ação orientam o olhar da comunidade pesquisada para práticas pedagógicas que consideram as necessidades educacionais de todos os estudantes, numa perspectiva inclusiva.

Durante a pesquisa, optou-se por priorizar o acompanhamento ao trabalho desenvolvido com dois alunos que, conforme laudos médicos, apresentavam diagnóstico de Autismo e Síndrome de Down. A presença constante na unidade de ensino oportunizou algumas reflexões sobre a importância da organização do trabalho articulado pela via do planejamento entre a professora da educação especial, a pedagoga e a professora regente, além disso, a pesquisa buscou aproximar esses profissionais envolvidos no trabalho pedagógico aos alunos pesquisados, em uma relação dialógica com vistas a potencializar o processo de inclusão dos alunos pesquisados.

Nesse sentido, foram oportunizados momentos de estudos e de conversas sobre as práticas pedagógicas que estavam sendo desenvolvidas com os alunos elegidos. A partir dos relatos sobre o cotidiano da escola pesquisada, o grupo envolvido apresentou questionamentos, sugestões e propostas de trabalho a serem incluídos no Plano de Ação da unidade de ensino, considerando a diversidade representada naquele contexto. Um dos elementos que se destacou no decorrer dos encontros foi o planejamento das atividades destinadas a alunos e alunas com deficiência, pois essa tarefa ficava quase sempre sob a responsabilidade da professora especializada em educação especial.

Vale destacar que nem sempre a professora especializada conseguia dialogar com a pedagoga e com a professora da turma sobre os caminhos a serem percorridos na potencialização das aprendizagens de indivíduos com deficiência, bem como na eliminação de barreiras significativas à aprendizagem dessas crianças.

A pesquisa indicou que alguns elementos distanciavam as práticas vivenciadas pela escola daquelas consideradas inclusivas, sendo um dos fatores o desconhecimento, pela equipe de profissionais da escola, da Política Nacional de Educação Especial, bem como do Plano de Trabalho da Educação Especial do município pesquisado. Além das questões apontadas, o desconhecimento sobre as áreas da deficiência, associado modelos com foco assistencialista e clínico presentes no trabalho pedagógico, com os alunos público-alvo da educação especial na escola pesquisada, constituíam-se em mais barreiras para a inclusão dos alunos com deficiência.

A partir das considerações apresentadas, neste artigo, para reflexões passaremos a ponderar sobre o trabalho pedagógico realizado na escola pesquisada, com um aluno com autismo, matriculado na turma do grupo 5. A partir desse momento, o aluno será identificado por Victor e a escola, por Pequeno Príncipe, nomes fictícios. O recorte dessa parte da pesquisa enfatiza o desejo de considerar este texto como espaço para a discussão sobre o comportamento autístico e sobre suas relações com a educação infantil na escola de ensino regular.

2. Considerações sobre o processo de inclusão de um aluno com autismo na escola pesquisada

Definir autismo parece tarefa delicada, uma vez que a literatura especializada na área não apresenta uma definição harmônica e única para o termo “autismo”. Desse modo, para a compreensão de tal conceito, esta pesquisa buscou referência na matriz histórico-cultural a partir dos autores Bosa e Baptista (2002), bem como nas questões apresentadas no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI).

Uma revisão rápida da literatura permite-nos encontrar a palavra “autismo” escrita de diferentes formas — com “a” maiúsculo e minúsculo com e sem artigo antecedendo a palavra (o Autismo? Ou o autismo?), como síndrome comportamental, neuropsiquiátrica/

neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, transtorno *pervasivo* do desenvolvimento (essa palavra nem consta no Aurélio!), psicose infantil, precoce, simbiótica, etc. Ouve-se falar em pré-autismo, pseudo-autismo e pós-autismo. E está instaurada a confusão! Paradoxalmente, estamos em uma espécie de torre de Babel, discutindo os “problemas de linguagem e comunicação” dos autistas, quando nem mesmo nós estamos em condições de conceber o autismo de forma consensual por uma razão muito simples: a concepção do autismo passa pela própria concepção de cada profissional sobre a relação entre desenvolvimento e psicopatologia; em um nível ainda mais básico, passa pela eterna discussão sobre a relação mente-corpo” (BOSA, 2002, p. 22, grifo do autor).

É nesse contexto de concepções que se encontram crianças como Victor. O laudo médico descrevia Victor com as seguintes expressões: “*traços que sugerem retardo no desenvolvimento neuropsicomotor e autismo*”. Esse era o principal indicador que categorizava Victor como público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O laudo assegurava-lhe os serviços disponibilizados pela educação especial. Para garantir o trabalho com Victor, a escola disponibilizava acompanhamento aos alunos com deficiência sob a responsabilidade de uma professora especializada na área de deficiência intelectual e de uma estagiária. No entanto, o contato com os profissionais envolvidos no trabalho com Victor indicou que nem todos tinham conhecimento sobre o diagnóstico dele.

A entrevista com a estagiária que o acompanhava diariamente trouxe algumas percepções sobre a função desenvolvida por ela. Ao ser questionada sobre os motivos pelos quais Victor era acompanhado, a estagiária respondeu: “*Victor toma medicamentos, mas a mãe não diz o que é. Ele tem um pouco de autismo, mas não é totalmente autista porque tem momentos de realidade*” (ESTAGIÁRIA RENATA, 2007). Tais afirmações remetem ao desconhecimento de Renata em relação ao diagnóstico do educando, bem como às peculiaridades do quadro autístico. A declaração da estagiária merece atenção uma vez que ela representa um significativo número de estudantes que, pela via de processo seletivo, adentram os espaços escolares para apoiar e acompanhar o trabalho desenvolvido com alunos com deficiência, matriculados na rede municipal de ensino de Vitória.

Nesse sentido, vale destacar que, no Município pesquisado, o estagiário é considerado como apoio para o acompanhamento pedagógico

às atividades planejadas para alunos com deficiência nas salas de aula de ensino regular. Sobre o trabalho desenvolvido por Renata, foi possível perceber que, na maior parte do tempo em que estava na escola, o aluno ficava sob seus cuidados e/ou da professora especializada. Notou-se quase sempre o distanciamento de Victor em relação à sala de aula, pois ficava correndo pelo pátio e, nos momentos em que estava na sala, realizava atividades diferenciadas da turma, como colar bolinhas de papel sobre algum desenho, rasgar pedaços de papel colorido ou desenhar aleatoriamente. Tais atitudes causaram estranhamento, em especial porque tanto a estagiária quanto a professora especializada constituíram suas práticas sob a crença de que Victor não acompanhava a turma. A partir dessas constatações, questionou-se sobre quais instrumentos de avaliação eram utilizados no sentido de identificar o desenvolvimento cognitivo desse aluno diante das afirmações sustentadas por Renata e pela professora especializada.

Partindo do princípio de que Victor não apresentava fala articulada, tornaram-se visíveis as dificuldades presentes na comunicação com o aluno. Entretanto, ele parecia não ser um elemento importante ao olhar de Renata e da professora especializada, uma vez que não constava no trabalho desenvolvido para Victor a organização de materiais de comunicação alternativa, considerando suas peculiaridades na área de comunicação. O acompanhamento a Victor por meio das observações participantes permitiu identificar que a música despertava sua atenção, fato percebido a partir de três episódios ocorridos na escola: -a festa de aniversário da escola, uma reunião de pais e uma atividade na sala de aula.

Tanto na festa de aniversário da escola, quanto na reunião de pais, o som do microfone despertou a atenção de Victor, que o utilizou para expressar-se emitindo sons de “*pou, pou, pou, pou*”. No momento em que estava com o microfone nas mãos, olhava para os presentes, emitia os sons, dançava, pulava e fazia gestos para receber aplausos. A partir desse comportamento em relação à música e após conversas com a professora especializada, a professora da sala e a estagiária, foi realizado, em conjunto, o planejamento de uma atividade com música. A música escolhida foi “*cabeça, ombro, joelho e pé*”. Para a realização da atividade, desenhou-se no chão da sala um círculo para cada criança, incluindo Victor. Cada criança no seu círculo imitaria os movimentos da música. Inicialmente, Victor foi posicionado em seu círculo, sendo-lhe explicada a atividade, após as explicações, iniciou-se a atividade

e, para a surpresa do grupo, Victor estava envolvido com o grupo de alunos, no cumprimento de uma atividade coletiva. Observou-se que, no momento em que a música parava, Victor se expressava novamente com “*pou, pou, pou, pou*” e saltitava no círculo. Situações como essas apontam para a efetivação de ações articuladas entre os profissionais envolvidos no trabalho com alunos com deficiência. Pode-se afirmar que a relação de parceria propicia vínculos com a reflexão e com a pesquisa como prática pedagógica favorecedora da organização de ações que contemplem as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência.

Em relação ao processo de inclusão de Victor na turma em que estava matriculado, as observações realizadas no decorrer da pesquisa indicaram que o trabalho com esse aluno era realizado apenas no entorno dos serviços disponibilizados pela educação especial, no turno em que ele estudava, uma vez que Victor não retornava para as atividades de contraturno. A exemplo disso, destacaram-se algumas situações percebidas durante momentos em que Victor estava na sala de aula, dentre as quais o depoimento da estagiária revela:

Comecei o trabalho mais voltado para o psicomotor e concentração (mosaico e pintura). Dei jogos para os colegas ensinarem para ele, senti que ele começou a ficar mais perto da turma (...). Ele adora fazer colagem, se quiser que ele fique quietinho é só fazer colagem para ele. Tem hora que ele joga cola em tudo, mas com jeitinho ele fica calmo e faz (ESTAGIÁRIA RENATA, 2007).

Em outro momento, durante observação na sala, a professora regente entregou uma atividade de matemática para todos os alunos, contudo, imediatamente, a professora especializada que acompanhava Victor devolveu a atividade sob a alegação de que o nível era difícil para ele. Victor permaneceu observando os colegas por um tempo e, logo em seguida, saiu correndo da sala para o pátio. Esses relatos reafirmam o entendimento de que era a professora especializada que respondia pedagogicamente pelo referido aluno, papel também assumido pela estagiária Renata, apesar de ainda estar cursando o quarto período do curso de Pedagogia. A pesquisa indicou a necessidade da organização do trabalho pedagógico de modo articulado e colaborativo entre os profissionais responsáveis por Victor. Por isso, buscou-se aproximar a pedagoga, a professora regente, a professora especializada e a estagiária para o diálogo sobre o trabalho com Victor, no sentido de perceber as possibilidades existentes para o processo de ensino-aprendizagem desse aluno.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa foi compreendida como um instrumento didático-metodológico organizador das práticas pedagógicas pensadas para Victor. Pode-se afirmar também o quanto a pesquisa oportunizou o diálogo entre as profissionais responsáveis pelo trabalho com o referido aluno, na medida em que problematizou as práticas e os saberes e que apontou para outras possibilidades em uma construção de trabalho coletivo/colaborativo.

3. Articulações entre ensino regular e educação especial na educação infantil pela via da gestão pedagógica

O desempenho da função de pedagogo na educação infantil requer algumas habilidades importantes ao acolhimento das especificidades desse espaço. No Município pesquisado, o cargo de pedagogo é denominado Professor de Educação Básica IV (PEB IV) Em Função Pedagógica e suas atribuições estão descritas sumariamente no Decreto 13.616, de 28 de novembro de 2007, com o seguinte texto:

Coordenar a implementação de atividades técnico-pedagógicas, visando à promoção de melhor qualidade no processo de ensino aprendizagem. Promover, em parceria com os demais profissionais, alunos e comunidade escolar, as atividades pedagógicas desenvolvidas em consonância com o projeto político pedagógico (VITÓRIA, 2007, p. 14).

Direcionar um olhar cuidadoso a esse texto possibilita a compreensão da importância do trabalho desse profissional quanto à organização do processo pedagógico, de modo a trazer contribuições significativas no que diz respeito à estruturação de ensino-aprendizagem por meio da gestão democrática. No sentido de implementar propostas significativas de trabalho pedagógico, o referido decreto indica, como elemento importante, a estruturação de dois documentos norteadores fundamentais às unidades de ensino: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação. O Decreto ainda orienta que a organização desses documentos devem estar sob a orientação, o acompanhamento e a coordenação do pedagogo. É ele quem deve organizar a comunidade escolar para o debate e para as reflexões a fim de que se faça a elaboração conjunta do PPP e do Plano de ação, no sentido de considerar elementos importantes como o perfil da comunidade escolar

e a quem se destina o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, tais documentos abrigam os objetivos propostos para cada nível de escolarização, as estratégias de avaliação, os recursos, os projetos pedagógicos e a organização curricular. São norteadores e balizadores da ação de cada profissional que compõe a unidade de ensino, sendo assim, a partir do PPP, novas ações são pensadas a cada ano para o Plano de Ação e, novamente, o gestor pedagógico deve convocar a comunidade escolar para avaliar o trabalho desenvolvido e reestruturar o Plano de Ação para o ano seguinte.

Quanto ao acompanhamento de alunos com necessidades educacionais especiais, o Decreto 13.616/2007 orienta o trabalho do (a) pedagogo (a).

[...]

- Acompanhar as famílias dos alunos com dificuldades de aprendizagem, com necessidades especiais e outras situações específicas que interferem no processo ensino-aprendizagem.

[...]

- Manter atualizados os relatórios de acompanhamento de vida escolar do aluno, divulgando, com ética e responsabilidade as informações necessárias aos profissionais envolvidos e à família.

(VITÓRIA, 2007, p. 15).

Tais atribuições corroboram o modelo de educação inclusiva, em que saberes são compartilhados e dialogados. Nesse contexto, os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, por deficiência, transtornos, questões sociais e/ou de saúde, ganham visibilidade nos momentos de planejamentos e de organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, cabe destacar que essa visibilidade convoca a repensar metodologias e modos de avaliação, bem como motiva a pesquisa, o que inviabiliza justificativas infundadas de que os problemas de aprendizagem estão centrados no aluno. Além disso, as informações sobre esse público implicam a responsabilização com o direito de todos à aprendizagem e ao avanço na escolarização.

A partir dos registros sobre o processo de aprendizagem de cada aluno, torna-se evidente a necessidade de ampliar parcerias, de estabelecer redes de apoio e de aprofundar conhecimentos sobre outros possíveis modos de ensinar e de aprender. Assim, torna-se importante considerar os direitos de alunos na condição de Victor na educação infantil. É preciso, antes de tudo, incluí-los na categoria de estudantes para, a partir daí, considerar suas necessidades e peculiaridades na

aprendizagem. O compromisso ético com alunos com deficiência, na escola de ensino regular, favorece o trabalho articulado de modo colaborativo entre os profissionais que atuam com esse público-alvo. No sentido de implementar a importante articulação entre os profissionais, concordamos com Alarcão quando destaca outras atribuições importantes do pedagogo:

[...] Cabe-lhes detectar áreas de carência pedagógica, bem como necessidades de formação dos docentes, e encontrar estratégias para colmatar essas carências, quer com o apoio directo das estruturas de orientação educativa, quer solicitando apoios externos. A supervisão escolar surge associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação que, incidindo sobre a organização escolar, visam a mobilização de todos os seus profissionais numa acção conjunta e interacção dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola (ALARCÃO, 2000, p. 51).

As ações descritas por Alarcão circunscrevem-se no contexto de uma escola aprendente a partir da relação constituída pelo diálogo e pela reflexão na busca de traçar caminhos para a construção de práticas pedagógicas que contribuam com a aprendizagem de todos os educandos.

Entre os profissionais implicados no trabalho com alunos com deficiência, estão sob acompanhamento do pedagogo professores especializados nas diversas áreas da deficiência e profissionais de apoio para acompanhamento pedagógico, higienização e locomoção, quando se fizerem necessários. No CMEI pesquisado, foi possível observar que a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou, para o atendimento da demanda da unidade de ensino, professores especializados nas áreas de deficiência intelectual e visual, além de estagiárias para apoio pedagógico aos alunos com deficiência. No entanto, o fato de inserir tais profissionais não assegurava o acesso de alunos com deficiência ao currículo, uma vez que o trabalho era desenvolvido de modo separado e individualizado.

Cabe salientar que foi organizado, com a escola pesquisada, um grupo focal de estudos de casos, o qual objetivou aprofundar as percepções e os conhecimentos sobre alguns alunos com deficiência. Destacaram-se, durante a pesquisa, o interesse e o envolvimento de toda a comunidade escolar no grupo de estudos. Com base nos encontros ocorridos quinzenalmente, no período de oito meses, foi possível perceber os desafios presentes na escola quanto à inclusão de alunos

com deficiência, principalmente no que se refere a práticas pautadas nos modelos médico e assistencialista da deficiência, enquanto a pesquisa apontava para a compreensão da deficiência a partir da visão histórico-social. Nos dias posteriores às reuniões de pesquisa, surgiam dúvidas, questionamentos, solicitações de ajuda e agendas de planejamento entre os pares de profissionais, de modo que o trabalho na escola foi se aproximando das ações colaborativas entre o grupo de educadores.

Os encontros do grupo de estudos oportunizou principalmente o conhecimento sobre os serviços disponibilizados pela política de educação especial. Nesses encontros, foram estudados conceitos estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial e o Plano de Ação da educação especial do Município pesquisado e foram feitas leituras de textos de alguns autores que subsidiam a compreensão de teorias e práticas de inclusão escolar.

4. Algumas considerações e reflexões sobre o trabalho com alunos com deficiência no CMEI pesquisado

A efetivação da matrícula de alunos com deficiência no ensino regular tem demandado a necessidade de reorganização dos tempos e dos espaços de aprendizagem nas unidades de ensino, no sentido de oportunizar o acesso ao currículo proposto. Nesse sentido, a partir da relação com esses alunos, os profissionais que os recebem percebem também a necessidade de constituir outras relações com os modos de ensinar e de aprender. Devido à situação de deficiência, muitos alunos apresentam necessidades educacionais especiais no processo de aprendizagem que apontam para a resistência às metodologias de ensino e aos recursos didáticos no âmbito do saber e da experiência do professor, pautada em padrões estabelecidos para o que se idealiza socialmente como categoria de aluno e como as relações professor/aluno. Desse modo, as portas de entrada para a aprendizagem e para a constituição de vínculos afetivos desses educandos com a comunidade escolar e com o conhecimento, necessariamente, não ocorrerão em conformidade com os demais alunos. Tal fato pode levar os profissionais envolvidos no trabalho com esses alunos a lidar de modo diferenciado com tal público-alvo.

No CMEI pesquisado, foi possível perceber o desejo de acolhimento aos alunos com deficiência, por parte dos profissionais, entretanto a motivação para o desejo pautava-se na relação com conceitos vinculados ao assistencialismo, ao modelo médico da deficiência e aos princípios religiosos cristãos de base fundamentalista. Esses princípios tornaram-se visíveis a partir das observações e de alguns momentos de planejamentos, evidenciados na fala das profissionais em relação a uma aluna com Síndrome de Down, aqui denominada Victória, (nome fictício) e ao aluno Victor com autismo.

A educação especial não devia se preocupar com alunos como Victória. Ela não atrapalha em nada, se comporta direitinho, é um doce de menina e a família ajuda muito. Vocês deveriam trabalhar com alunos que dão trabalho aqui na escola, são agressivos e não param na sala (RELATO DA PEDAGOGA SOBRE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN, 2007).

[...] A Victória é ótima, você vai se pocar de rir com ela. Ela não tem coordenação motora para copiar. [...] Victor toma medicamentos, mas a mãe não diz o que é. Ele tem um pouco de autismo, mas não é totalmente autista porque tem momentos de realidade (RELATO DA PROFESSORA REGENTE E DE UMA DAS ESTAGIÁRIA, 2007).

Em relação ao aluno Victor, foi possível perceber que, em momentos de grande agitação, a professora reconhecia nos elementos espirituais, como a oração, ferramentas que auxiliavam na melhora do comportamento do aluno. Esse fato chamava a atenção para o desconhecimento dos atributos da laicidade do Estado e dos princípios democráticos da educação. No relato da pedagoga, é possível perceber a preocupação com o comportamento esperado dos alunos sob sua tutela. As percepções de Wendy (nome fictício da pedagoga) sobre Victória são atravessadas fortemente por questões de gênero, uma vez que sinaliza que a aluna corresponde ao lugar social esperado para meninas: comportadas, dóceis e obedientes (FOUCALT, 1979). Merece destaque também a ênfase dada por Wendy em relação à família da referida aluna, visto que a fala da pedagoga corrobora com o imaginário de família nuclear com papéis sociais em conformidade com padrões de religiosidade, gênero, etnia e classe social. Em um dos momentos em que relatava sua história, Wendy contou com saudosismo como foi sua infância,

Nunca passei necessidade financeira. Minha mãe era muito caprichosa. Encapava meus cadernos, mantinha meu uniforme impecável, me levava

para a escola. Eu estudava em escola particular e meus irmãos me ajudavam nas tarefas de casa, eu era a caçula. Quando eu estudava era muito diferente de hoje, a gente respeitava os professores e os pais, hoje as crianças não respeitam ninguém. A educação está um caos (WENDY, 2007).

Percebe-se que o olhar de Wendy para a família de Victória estabelece muita proximidade com sua própria história. A pedagoga, em outros momentos, tomava esse modelo de família por referência em ações como reuniões de pais, quando ensinava às mães a exercerem autoridade sobre os filhos, impondo limites com vistas a melhorar a disciplina escolar dos alunos. Questões relativas à indisciplina parecia ser uma dificuldade para a pedagoga e, nesses momentos, a metodologia utilizada por ela na resolução dos conflitos, quando procurada pelas professoras, pautava-se em pequenos sermões para os pequenos “infratores”, na retirada do aluno da sala de aula por alguns momentos, em rituais religiosos de princípios cristãos, como as orações ao Pai Nosso, e em canções que reforçam o comportamento “adequado”. O relato da professora regente remete a aluna Victória como uma pessoa engraçada que escapa a sua prática pedagógica sob a justificativa de “*não ter coordenação motora para copiar*”. Essa era uma atividade recorrente na turma de Victória: copiar a data, algumas letras, sílabas e pequenos textos. Diante das dificuldades apresentadas pela aluna, a professora delegava o acompanhamento de Victória à estagiária, que oferecia folhas para ela rabiscar, o que não atendia as necessidades educacionais da aluna. Quanto ao aluno Victor, o relato da estagiária que o acompanhava traz referências ao modelo médico da deficiência, uma vez que considera a importância do medicamento, e o silêncio da família em relação ao diagnóstico do aluno.

Os olhares e os discursos produzidos sobre os alunos com deficiência na escola pesquisada evidenciaram a deficiência como característica principal desses alunos, o que os desumanizava e os distanciava da categoria de cidadãos e de alunos com direitos como os demais. Para exemplificar essas ideias, pode-se destacar o comportamento de Victor na relação com as atividades realizadas em sala de aula. As observações participantes permitiram a percepção de que os tempos/espços de aprendizagem de Victor funcionavam em ritmos diferenciados dos demais estudantes de sua turma, pois permanecia por pouco tempo na sala de aula. Diferente de Victor, a aluna Victória permanecia durante as atividades na sala de aula. Entretanto, sua permanência não lhe garantia apropriação dos conhecimentos curriculares planejados para

sua turma, pois não realizava as mesmas atividades de seus colegas, ficando sob os cuidados da estagiária que a acompanhava. Ademais, entre os olhares para os alunos com deficiência na escola pesquisada, é importante enfatizar a maneira como a modalidade da educação especial, representada por duas profissionais no turno matutino, lotadas na unidade de ensino, constituiu a relação com esses estudantes.

As duas profissionais consideravam importantes algumas práticas pedagógicas que valorizassem o treino de habilidades motoras e o condicionamento do comportamento esperado para alunos. Nesse sentido, foi possível perceber, durante as observações, que nem sempre foi permitida aos alunos Victor e Victória a realização das atividades propostas para a turma, sendo-lhes ofertados materiais para a realização de colagens, de desenhos e de jogos, sob a alegação de que essas crianças não apresentavam maturidade motora e cognitiva para a realização do que era proposto para a turma. É interessante destacar as atribuições previstas para a função do professor especializado, descritas no Plano de Trabalho da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial no Município pesquisado, conforme a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2011:

[...]

Art. 18. [...]

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008, p. 5).

Os apontamentos sobre o que se espera do trabalho do professor especializado nas unidades de ensino configuram-se em importantes contribuições do serviço de educação especial na efetivação dos direitos de alunos com deficiência na escola de ensino regular. É necessário considerar que as barreiras impostas por deficiências requerem recursos e estratégias no âmbito da didática e do enfrentamento aos obstáculos que potencializam a exclusão, de modo a oportunizar aprendizagens significativas a alunos/alunas com deficiência.

Assim, o professor ou a professora que desenvolve suas atribuições nas diversas áreas da educação especial precisa estar atento/a ao trabalho articulado, tanto com profissionais lotados na unidade de ensino, quanto com a rede de atendimento ao público-alvo dos serviços da educação especial. Outra importante atribuição dos profissionais da modalidade de educação especial é a participação nas discussões realizadas nas unidades de ensino para elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação, no sentido de garantir as ações significativas a serem realizadas, considerando as necessidades educacionais de alunos com deficiência, na perspectiva de oportunizar o processo de ensino/aprendizagem a todos os alunos.

A realização da pesquisa no CMEI proporcionou reflexões sobre alguns desafios presentes no processo de inclusão de crianças na fase inicial de escolarização, dentre os quais se destacam concepções equivocadas sobre deficiência e sobre os processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa-ação crítico-colaborativa utilizada como caminho metodológico possibilitou retomadas de conceitos, partilha dos saberes no grupo e início da experiência de ações colaborativas entre o grupo de pesquisadoras e os profissionais lotados no CMEI. Pode-se afirmar que, pela via da pesquisa, instituiu-se um grupo de trabalho envolvendo professoras, estagiárias, pedagogas, alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo e demais funcionários da escola pesquisada, comprometidos com a promoção da garantia dos direitos à aprendizagem de todos os alunos matriculados naquela unidade de ensino.

Os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa oportunizaram a visibilidade das potencialidades para aprendizagem de todos os alunos. Além da visibilidade, também foi possível aproximar o diálogo com a modalidade de educação especial na perspectiva da inclusão pela via do grupo de estudos, dos momentos de planejamentos e das reuniões para elaboração do plano de ação. A beleza do encontro entre a pesquisa e o espaço pesquisado constituiu-se diariamente, marcados pelo respeito mútuo e pelo desejo comum de acolher com maior qualidade a todos os estudantes. Nesses encontros, todos os envolvidos tiveram a oportunidade de tornarem-se aprendentes.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Portugal: Porto, 2000.
- ARRUDA, A. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394/96) e Legislação Correlata. 2. ed. Rio de Janeiro: Roma Victor Editora, 2007.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.
- BOSA, C.; BAPTISTA, C. R. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.
- _____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- SOUZA, D. A. **O trabalho do pedagogo como dispositivo frente aos desafios da escola inclusiva na educação infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- VITÓRIA (Município). Conselho Municipal de Educação de Vitória. **Decreto n. 13.615**, de 28 de novembro de 2007. Ficam estabelecidas as descrições detalhadas das atribuições dos cargos do Quadro do Magistério, instituídos pela Lei n. 6.754, de 16 de novembro de 2006, constantes do Anexo Único deste Decreto. Vitória, 2007.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória**. Vitória, 2012.

Capítulo 7

A mediação como potencializadora no processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil

Marcela Gama da Silva Gomide

[...] sendo a criança um ser social, a sua memória constitui-se por mediações simbólicas. Quer seja pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo faz-de-conta, quer seja pela linguagem em suas diversas manifestações, e tais mediações, por sua vez, são constitutivas do próprio ser humano (QUINTEIRO, 2002, p. 41).

1. Iniciando a reflexão...

Em nossa sociedade, não se tem considerado a visão que as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) têm de si e do mundo. Considerar que esses indivíduos não são capazes de falar por si trata-se de uma visão preconceituosa, que perpassa séculos e que interfere na constituição de seus modos de ser e estar no mundo, contribuindo para a exclusão social. Durante o processo histórico, diversas foram as concepções que rodearam os sujeitos com alguma deficiência na sociedade, as quais os levavam a ocupar diferentes lugares de acordo com o contexto vivido. É importante ficarmos atentos ao quanto os diversos contextos, com o passar dos anos, influenciaram em uma constituição de sujeitos incapacitados e dependentes, sem poderes igualitários, possuidores de subjetividades homogêneas e indiferenciados.

Nas últimas décadas, vem acentuando-se a defesa da inclusão, porém, para uma efetiva inserção social de todos, é necessário ultrapassar o pensamento simplista e reducionista sobre a inclusão, compreendendo-a como real acesso e permanência na escola dentro

de condições viáveis necessárias para que todos os alunos possam ser efetivamente incluídos. Nesse sentido, devemos ter clareza de que uma sociedade inclusiva tem, como base filosófica, o reconhecimento e a valorização da diversidade humana, entendendo-a como princípio inerente à constituição social. Nas práticas que se colocam, as diferenças existentes nos âmbitos sociais não vêm apresentando-se como sinônimos de singularidades, mas sim de inferioridade, muitas vezes classificando e reduzindo os sujeitos a marcas que passam a constituí-los, levando-os a assumirem uma concepção estigmatizada.

Desse modo, ao olharmos mais atentamente para a sociedade que se configura, podemos observar que, muitas vezes, a diversidade é massacrada por uma tentativa homogeneizadora, todavia, é necessário que se assegure o espaço de ser/estar de formas singulares. Em meio a esse contexto, há a extrema necessidade de se assegurar meios de constituições subjetivas singulares e de reconhecer a subjetivação do outro como legítima, assegurando dessa maneira o direito à igualdade e o respeito à diferença, com oportunidades diferenciadas de acordo com as necessidades específicas de cada indivíduo.

A escola possui um papel fundamental na constituição do aluno ao promover apropriações de elementos da cultura que o inserem no curso do desenvolvimento social e histórico. Na constituição de subjetividades, os processos discursivos são fatores decisivos, visto que o processo de hominização ocorre a partir da inserção do indivíduo na cultura, tendo a mediação um importante significado na constituição subjetiva do sujeito. Nessa linha de pensamento, Saviani (2004, p. 41) afirma que

[...] o indivíduo só pode constituir-se como homem e, nessa condição, como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com os outros homens... Em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade.

Durante anos, os sujeitos com necessidades especiais foram silenciados. Diante desse fato é necessário que fiquemos alerta aos possíveis sinais expostos por eles, para percebermos indícios sobre os conceitos que fazem de si e assim compreender o que os vem constituindo, o que vem sendo determinante na constituição de suas subjetividades. As mínimas reações explicitadas pelos alunos no cotidiano escolar podem refletir o sentimento que eles vêm internalizando a partir das interações, excludentes ou não, às quais eles estão expostos. Nesse sentido, é necessário que as mediações ocorridas no ambiente

escolar sejam refletidas junto com os profissionais da escola na busca de compreender como e quanto tais mediações interferem, de forma potencializadora ou não, no desenvolvimento da criança, possibilitando aos profissionais da educação a reflexão sobre novas práticas envolvidas por mediações que favoreçam a constituição de crianças mais autônomas.

Diante do nosso grande interesse em estudar o processo de constituição da subjetividade do sujeito no contexto da escola e da nossa crença no outro como grande responsável nesse processo constitutivo da subjetividade, o qual se dá por meio da relação discursiva estabelecida entre os pares, buscamos calcar uma reflexão sobre como esse processo vem ocorrendo nas escolas, em especial com alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, este texto busca, a partir de dados de uma pesquisa, pensar sobre como as mediações que vêm ocorrendo nas escolas são significativas para as crianças, ao observar-se o movimento ocasionado por tais mediações e as transformações que elas potencializam, ressaltando o importante papel que possuem na constituição da subjetividade desses alunos com necessidades especiais. A compreensão do processo de desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais, em meio principalmente às ações pedagógicas, que se apresentam permeadas por complexas e múltiplas relações, faz-se de extrema importância para que essas mediações e o efeito que elas vêm causando na constituição das subjetividades desses sujeitos possam ser repensados, com o objetivo de que se tornem subsídio para um trabalho mais consciente na busca do desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Sendo assim, diante do contexto social em que vivemos, julgamos ser de extrema importância nos atentar para o processo de subjetivação das crianças pequenas e com deficiência, com o intuito de inovar e adensar o conhecimento que pouco tem sido trabalhado, em uma busca incansável de possibilitar socialmente a afirmação de subjetividades singulares.

2. Dialogando com alguns autores e teorias...

Com a implementação gradual da educação inclusiva no contexto social e político da sociedade, ampliou-se a necessidade de estudos

que deem base para a compreensão dessa complexa realidade, bem como a publicação e a produção de conhecimentos científicos sobre essa questão, visto que é uma área que apresenta uma grande escassez de investigações. Entre os estudos já realizados, poucos são os que abordam temáticas sobre mediação e a constituição da subjetividade, principalmente no que se refere aos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, autores como Bakhtin e Vygotsky¹ vêm auxiliar-nos a partir dos pressupostos sócio-históricos, embasando nossos estudos sobre a constituição do sujeito na/com a sociedade, como algo dinâmico que vai instituindo-se. Na busca por aprofundar o estudo sobre a mediação e sua influência na constituição do modo de ser dos sujeitos com deficiência, vamos recorrer às obras de Vygotsky (1983; 2000) no que se refere ao estudo sobre o sujeito e a subjetividade.

Vygotsky, desde suas primeiras obras, defende a constituição da consciência a partir de uma origem social. Para ele, os fenômenos subjetivos não existem por si mesmo e nem afastados da dimensão espaço-temporal, sendo a linguagem a responsável direta por essa constituição. Por considerar o contexto social e histórico que envolve o sujeito como aspecto de grande relevância na constituição de sua subjetividade, apontamos a teoria do desenvolvimento do autor como fundamental para a compreensão da constituição da consciência do sujeito. Vale ressaltar que o referido teórico concebe o homem como um ser eminentemente social, assinalando que o psiquismo humano desenvolve-se a partir de processos de internalizações engendrados individualmente e de modos de ação realizados pelos outros sujeitos de seu meio social, constituindo-se constantemente por meio da interação com o contexto sócio-histórico do qual faz parte. Ao tomarmos como base os pensamentos de Vygotsky para estudarmos a constituição da subjetividade no sujeito a partir da cultura, torna-se clara a importância do outro nesse processo, visto que o “eu” constitui-se na relação social, na qual a palavra é fundamental, desempenhando a função de relação social ao mesmo tempo em que constitui o comportamento cultural e a consciência.

Vygotsky salienta, em seus estudos, que o ser humano já está entrelaçado às condições socioculturais antes mesmo de seu nascimento. A partir dessa ideia, pode-se pensar em uma constituição

1 Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vigotski. Neste artigo, manteve-se a grafia da obra referenciada.

subjetiva a partir da vivência de mundo no qual se está inserido. Nesse sentido, é importante refletirmos em torno do fato de que a criança com deficiência tem uma devolução social, muitas vezes, negativa de sua existência. A criança com alguma, sendo que a que tem deficiência congênita desde o nascimento já está cercada por olhares e expectativas negativas das pessoas próximas e significativas a elas. Esse envolvimento produz, na criança com necessidades especiais, uma imagem embasada na negação à qual ela é exposta.

Bakhtin (1995) aproxima-se desse pensamento vygotkyano quando considera a comunicação ideológica como a lógica da consciência, tendo como abrigo a palavra, a qual se torna viva por meio dos signos criados no curso cultural das relações. O teórico destaca em seus estudos o papel da interação verbal na constituição da subjetividade, ressaltando que a fala não é apenas uma expressão do pensamento individual, mas sim uma produção social envolvida por uma ideologia. A linguagem carrega consigo o papel semiótico e a função da comunicação social por meio das palavras, as quais possuem caráter eminentemente ideológico e “[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1995, p. 41). O processo de constituição do sujeito como ser social e histórico não é algo perceptível, é algo que se apresenta de forma tênue em um movimento que vai transformando as diversas vozes em uma única voz internamente, sem que possa se dar conta que essa voz foi produzida por diversos autores externos.

É relevante levantarmos a importância da escola e das experiências vividas em seu contexto, repletas de situações de fracasso e de êxito. Nesse sentido, o professor, que durante o período escolar ocupa uma posição de referência para a criança, carrega em suas falas, em seus olhares e em suas ações em geral o peso da (des)valorização do aluno.

Nada é menos neutro que a maneira de se movimentar na sala de aula, de olhar cada um e cada uma, de parar ao lado da carteira deste ou daquele, de dar a palavra àquele em vez de a este... Nada é menos neutro e tudo faz sentido. Tudo fala (MEIRIEU, 2005, p. 134).

Os pais, os familiares e, quando a criança cresce e começa a frequentar a escola, – os diferentes sujeitos da instituição, principalmente professores e colegas, possuem, por meio das manifestações – verbais ou não – e das ações com a criança, uma grande influência no

seu desenvolvimento. Para além das teorias que desconsideram as influências sociais e econômicas no processo de constituição do sujeito, buscamos discutir que a subjetividade não é inata, ela é constituída a partir das diversas experiências acumuladas pelo indivíduo como parte da vivência no mundo cultural.

Como apontado anteriormente, a escola, em especial professoras e colegas, passam a fazer parte do quadro das pessoas significativas na constituição da subjetividade de um sujeito, a partir da sua entrada na escola, e é na escola muitas vezes que se legitima o posicionamento desse sujeito como impossibilitado. Nessa perspectiva, portanto as mediações que ocorrem no ambiente escolar são grandes responsáveis pela constituição da subjetividade do aluno, inclusive tem-se que as práticas de linguagem são de grande importância nesse processo não só por meio das palavras, como também por meio de ações, silêncios e olhares repletos de estereótipos, instituídos na escola.

A partir de todo o contexto que envolve a criança com NEE, por contribuir significativamente na constituição de subjetividades, buscamos observar as ações por parte das crianças que demonstrassem como elas percebem-se no contexto escolar junto aos seus pares. O estudo de Vaz (2005), *A “criança problema” e a normatização do cotidiano da educação infantil*, aponta como as subjetividades vão se constituindo no interior das instituições de educação infantil em um processo mútuo em que sujeitos e instituição constituem-se.

Toda prática institucional se caracteriza, portanto, por um conjunto de relações específicas marcadas por um plano discursivo que estrutura essas relações. Esse plano se expressa, a partir da imagem de si e do outro na relação, nos lugares/posições simbolicamente definidos e assumidos pelos sujeitos (VAZ, 2005, p. 4).

A autora ressalta que os discursos das professoras, ao falarem de si e das crianças, são fortalecidos a partir de ideias construídas na/pela relação, desenhando subjetividades que sustentam seus lugares e o lugar do outro no contexto vivido. O referido estudo indica uma direção que buscamos refletir em nossas análises: o quanto as ações e os discursos mediativos produzidos em torno dos alunos com necessidades educacionais especiais produzem neles suas subjetividades. Dessa forma, não se pode pensar em subjetivação por outra via que não seja

por meio da mediação do outro; por acreditar nessa premissa, buscamos aprofundar nosso estudo sobre a constituição da criança com necessidades educacionais especiais em torno da base sócio-histórica.

As problemáticas que vêm surgindo nos últimos anos possuem amplitudes as quais não são possíveis de serem solucionadas apenas a partir de perspectivas isoladas de estudo. Diante desse fato, chegamos à perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significação (RedSig) a partir da qual foi possível pensar em um modelo de pesquisa que buscasse capturar, ainda que por meio de uma incompletude, a complexidade dos diferentes elementos e suas relações. Dessa forma, para auxiliar a reflexão sobre a constituição da subjetividade, pautamo-nos no viés da RedSig, que finca sua base em teóricos sócio-históricos, tecendo possíveis diálogos com outras perspectivas na busca da compreensão da realidade.

A perspectiva da Rede de Significações defende que o desenvolvimento humano se dá durante toda a vida por meio de interações sociais complexas, mergulhadas em uma malha de elementos de natureza semiótica. Dessa forma, as interações das pessoas contribuem para a circunscrição de seu desenvolvimento e de outros sujeitos ao seu redor.

É na interação social que a pessoa dá sentido às suas múltiplas e complexas experiências, constrói valores, concepções e crenças, define e articula papéis e posicionamentos, constitui sua realidade, reconhece os balizamentos de uma cultura e tece uma história. Daí o caráter discursivo e semiótico de seu funcionamento psíquico (PEDROSA, 2002, p. 212).

Além disso, a RedSig caminha junto à matriz sócio-histórica ao defender a natureza discursiva e o caráter semiótico da constituição humana. O ser humano se constitui na interação com o outro e com o mundo, diferenciando-se nas relações sociais que vão sendo construídas.

Nesse sentido, quando pensamos na constituição dos sujeitos que estão inseridos nas escolas, em especial os com necessidades educacionais especiais, devemos ressaltar a importância das diversas linguagens que se fazem presentes nas interações, como o gesto, o olhar, o contexto e os múltiplos outros sinais. No processo de constituição intrassubjetiva dos sujeitos, o corpo do outro fala, significa, anuncia e denuncia a função desses sujeitos nas relações sociais.

3. A infância e o processo sócio-histórico da constituição do ser criança

Alguns estudos, como os de Araújo (1996), de Áries (1978), de Pinto e Sarmiento (1997) e de Quinteiro (2002), fornecem dados históricos importantes para pensarmos o processo de constituição do sentido de “infância” no decorrer dos tempos. A infância, por muitos séculos, ficou reduzida ao período que ia do nascimento aos sete anos de idade, quando eram necessários cuidados básicos à sobrevivência, como alimentação, proteção e higiene, sendo a criança considerada sujeito social apenas a partir do momento em que se iniciava a sua vida integrada ao mundo adulto. A partir do Renascimento, período de transformações culturais, políticas, sociais, e econômicas, é possível observar lentas mudanças no que se refere à etapa de ingresso das crianças no mundo adulto, mudanças que estiveram vinculadas primeiramente às classes altas e que surgiram acopladas ao conceito de aprendizagem e de escolarização. No entanto, é nesse processo, em que a criança começa a ser destacada na sociedade devido a uma perspectiva moralista de um forte movimento promovido pela Igreja, leis e Estado, que a Educação surge como instrumento de coesão sobre as crianças da época.

Por muito tempo, a ideia do filósofo Rousseau, que considera a criança como um ser puro e bom, influenciou sobremaneira o pensamento de alguns pioneiros da educação infantil, pois evidenciava a necessidade de uma educação primária vinculada à preservação da inocência e da espontaneidade infantil. Áries (1978) destaca em seus estudos que a educação surge para colocar a criança em seu devido lugar, assim como fez com os loucos, as prostitutas e os pobres, desempenhando assim uma função controladora, ora para disciplinar, ora para ensinar conhecimentos técnicos. Posteriormente a educação seria dividida em uma escola para elite e outra para o povo. Entre os séculos XVIII e XIX, a partir da nova ordem urbana higienista, responsável pelo rompimento das famílias com a função pública, ocorrência que as leva ao interior de suas casas, inicia-se o cuidado com a intimidade, proporcionando elementos constitutivos da família conjugal, quando possibilita que a criança seja percebida de outra forma, como assinala Redin (apud ARAÚJO, 1996, p. 50):

Família e infância fazem parte do projeto político traçado pelo estado, que ocupou os espaços (geográficos, sociais, psicológicos),

antes ocupados pelas relações espontâneas. É fácil perceber aqui que o espaço de construção da criança se restringiu tanto fisicamente, como socialmente e psicologicamente. Ao contrário do que pareceria à primeira vista, a importância dada à criança na família é fruto de uma nova organização sociocultural muito mais que uma descoberta da criança.

Conforme abordado na discussão anterior, a raiz da infância é sustentada pela dependência ao adulto, mesmo na sociedade atual, em que muitas crianças vivem uma infância solitária e marginalizada. Esse aspecto é pertinente já que a criança é vista como deficiente na sociedade dos adultos, na medida em que apresentam fragilidades referentes ao sentimento, à segurança e à autonomia.

Durante longo tempo, a psique da criança muito pequena foi considerada uma patologia do desenvolvimento, sendo vista como retardo-mental devido à pobreza de atividade psicológica, à falta do desenvolvimento do intelecto, à produção de conceitos absurdos e às deduções incoerentes. Na perspectiva sócio-histórica, a criança recém-nascida encontra-se no nível mais biológico de suas funções, pois suas ações e reações são orgânicas e sem significados. Para o bebê ingressar no meio cultural, é necessário um outro mediador que signifique suas ações de acordo com a cultura e, para tal, ele necessita estar inserido nas práticas sociais. Plaisance (2005) coloca que são históricas as representações da criança com deficiência pautada em uma assimilação com crianças de tenras idades ou com desenvolvimentos mais lentos, fator que acarreta a sobreposição da deficiência sobre a infância.

Não há como pensar a criança com NEE em meio à inclusão sem abordar Vygotsky, talvez porque suas ideias sejam ainda muito atuais e possibilitem uma reflexão em torno do processo de desenvolvimento dessa criança no contexto educacional inclusivo de hoje. Nesse sentido, Vygotsky (1989) salienta que as funções psicológicas superiores vão sendo constituídas por intermédio do meio social, o que nos leva a designar a história de desenvolvimento cultural da criança como a sociogênese das formas superiores da conduta.

É importante ressaltar que a criança não é um ser passivo, o qual apenas é constituído pela cultura vivida, mas também transforma o meio social no momento em que sofre as influências sociais, em uma via de mão dupla. Ao pensarmos a infância da criança com deficiência, é importante ressaltarmos uma questão que não podemos perder de vista que é seu desenvolvimento sociocultural.

Nesse processo em que o organismo vai sendo penetrado pelo cultural, vemos que o meio social está organizado para agir em sujeitos que possuem o organismo sem comprometimentos, ocasionando muitas vezes a essas crianças embaraços na transformação cultural de suas ações, o que implica a necessidade de vias indiretas que as levem do desenvolvimento natural ao desenvolvimento cultural. Se a criança conseguir socialmente meios de superação da realidade posta, assumindo outros “eus possíveis” diante de seu comprometimento, possivelmente ela conseguirá ser considerada para além de sua deficiência, motivando os olhares sociais para suas potencialidades.

O caminho dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento, em geral, dependem não só do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social da deficiência, quer dizer, das dificuldades que conduzem a deficiência desde o ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com deficiência a compensação se apresenta em direções totalmente diferentes, dependendo de que situação se tem criada, do meio em que a criança se educa, e que dificuldades surgem para ela devido a esta deficiência. (VYGOTSKY, 1989, p. 106, tradução nossa)

Nos dias atuais, não se pode mais aceitar o discurso sobre a existência de apenas uma infância, é necessário pensarmos em “infâncias”, pois as crianças ocupam diferentes lugares nos diferentes contextos em que vivem. Sendo assim, o conceito de infância não é o mesmo para todas as crianças: enquanto para umas crianças são traduções da infância como um tempo de ludicidade e desenvolvimento, outras ocupam lugares que refletem uma não-infância, repleta de obrigações e dificuldades. Não há como tratar da infância de forma abstrata, sem levar em consideração as condições de vida de cada criança, pois, ao agir dessa forma, acaba-se por dissimular a significação social da infância. Ademais, deve-se levar em conta o caráter heterogêneo das relações entre adultos e crianças e os valores diversificados fornecidos a elas.

4. A escola e os processos constitutivos de subjetividades

Na busca de observarmos de perto os processos de constituição de subjetividades em alunos com necessidades educacionais especiais

que estão iniciando seus processos de escolarização, o presente estudo foi realizado em um Centro de Educação Infantil do Município da Serra/ES, onde acompanhamos de perto crianças com necessidades educacionais especiais, seus colegas e professores. Ao chegarmos à escola, deparamo-nos com um cenário em que se apresentavam como foco principal duas crianças com NEE, com as quais os profissionais do CMEI não sabiam lidar, sendo eles: uma aluna de seis anos com síndrome de Down e um aluno de cinco anos com suspeita de autismo. Aos olhos da escola, os alunos eram crianças impossíveis de serem trabalhadas e suas professoras consideravam-se inexperientes para trabalharem com alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais.

O aluno com suspeita de autismo assustava a escola com as suas peculiaridades de ser, desestruturando principalmente a professora, que apontava como dificuldades principais a não interação dele com os demais alunos e a agressividade, incluindo a autoagressão.

No começo do ano eu observei que ele era especial, ele não atendia nada que eu falava, ficava longe, eu tinha que pegá-lo sempre pela mão para que ele acompanhasse a turma. Não larga o bichinho dele, o Tuchi, e fica rodando pela sala. No parquinho, fica apenas no gira-gira, não se envolve com as outras crianças. Ele me bate muito, puxa meu cabelo e leva até o chão, é assim bem difícil, eu não sei como trabalhar com esse aluno. Eu dou atividade e ele rasga, amassa, joga fora... Se deixar, ele toma a cola colorida, coloca a massinha na boca. Dá gritos intensos na sala, sempre que é repreendido ele bate a cabeça na parede, já está machucada. [...] Não se alimenta, tem que dar na boca dele (PROFESSORA REBECA).

A presença do aluno na sala tornava-se, a cada dia, um incômodo maior para os seus pares, os quais, frequentemente assustados, principalmente após as suas crises que ocasionavam os gritos e as cabeçadas na parede, pediam para a professora tomar atitudes extremas em relação ao colega, como mandar ele para outra sala. Assim, a interação com as outras crianças não ocorria. Em nenhum dos momentos do contexto escolar era possível observar o aluno em um contato direto com outras crianças, o que diminuía a sua amplitude social. As brincadeiras no pátio reduziam-se ao gira-gira, no qual ele rodava por todo o período do recreio, com apenas algumas interrupções rápidas; não presenciamos o aluno, em nenhum momento, explorando qualquer outro brinquedo do pátio. Em conversa com a família, foi possível observar a angústia da mãe no que se referia ao desenvolvimento do

filho, visto que ela apontava, igualmente à professora, um menino sem muitas potencialidades, que não conseguia interagir e que era extremamente agressivo.

Contudo, era possível, a partir de um olhar mais sensível em torno do aluno nos diferentes espaços/tempo da escola, observarmos potencialidades que se perdiam em meio ao seu “estranho” modo de ser; eram possibilidades de desenvolvimento que se encontravam encobertas pela visão imediatista em torno da particularidade da criança com NEE e de seus comprometimentos, impossibilitando ir além dos preconceitos estruturados em torno do aluno. Dessa forma, durante o trabalho com o aluno, acreditamos na força da aprendizagem social e buscamos ampliar seu desenvolvimento a partir de mediações junto aos seus pares, sem desconsiderar suas necessidades específicas, mas possibilitando a desconstrução da carga relacionada ao transtorno autista.

A aluna com Síndrome de Down configurava-se como uma preocupação isolada da sua professora, visto que era uma criança invisível aos olhos da escola por não apresentar atitudes que levassem a uma desestruturação do CMEI. Era uma menina que não se comunicava, entrava e saía da escola sem interações com seus pares e com a professora, por esse motivo, não se configurava uma preocupação maior para a escola, a qual estava focada no menino.

Ela só olhava para baixo, ela ficava quieta ou então olhava para mim e ficava muda, ela olhava fixo no meu olho, mas ela não reagia, tinha hora que eu ficava agoniada, sem paciência. Porque ‘Fala o seu nome, fala alguma coisa, vamos brincar!’ E nada. E era assim todos os dias e a escola estava toda focada no H., então eu falei: “Gente, eu to com uma criança com síndrome de Down”. Mas o caso do H. chamou mais atenção porque ele tava derrubando a sala, porque ele tava derrubando a mesa né? E a J quietinha não incomodava ninguém... (PROFESSORA DE J.).

Assim, deparamo-nos com uma menina que ficava pelos cantos da escola, fazendo, de forma aparentemente mecânica, o que lhe era pedido, estando presente nos diferentes momentos da escola, porém parecendo não participar deles ativamente. Os diferentes sujeitos daquele ambiente pareciam não acreditar nas potencialidades da aluna, sendo possível perceber que, na escola, um sentimento de desvalorização em torno da aluna estava instaurado e já havia estendido-se as outras crianças, as quais, a todo instante, negavam a aluna no que se referia à linguagem ou aos diferentes saberes escolares. O

descrédito era tanto que o investimento na ampliação de seu desenvolvimento havia estagnado e ela foi sendo deixada à margem.

[...] eu perguntei o nome e ela não me respondeu, “Como é seu nome? Você está escutando o que a tia tá falando?” Só isso, sabe? Pensei... Simplesmente ela não quer responder, ela não se sente na liberdade de falar com a gente, então vamos deixar ela quietinha no canto dela. Isso daí olha o erro “Mas vamos deixar ela quietinha.” mas foi o que a gente fez diante de um monte de situação assim que tava acontecendo no CMEI. (TRECHO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA ALINE)

Fazia-se necessária uma reflexão junto aos profissionais em torno do processo de constituição da aluna, que estava, por meio das mediações, subjetivando-se a partir do olhar dos outros significativos para ela naquele contexto escolar. Inquietava-nos a sua passagem pelo CMEI apenas como mais uma criança em meio às outras, sem parecer fazer parte desse contexto, o que nos instigou a buscar meios de potencializar sua constituição a partir de mudanças de olhares sobre suas possibilidades.

Era necessário que as professoras assumissem as mediações com todos os alunos, inclusive, e principalmente, com aqueles com NEE e com dificuldades mais acentuadas. Para que tais mediações ocorressem, entretanto, era necessário que um planejamento em torno de suas práticas fosse realizado, visto que, somente por intermédio de um planejamento que pensasse os alunos com NEE, as professoras conseguiriam alcançar a todos. Nessa perspectiva, por acreditar na importância da mediação no processo de constituição do sujeito, iniciamos um movimento no CMEI com o propósito de refletirmos as mediações pelas quais os referidos alunos estavam envolvidos, em uma busca de novas práticas que os potencializassem. Para tanto, uma preocupação pertinente era com as práticas docentes envoltas de mediações importantes, o que nos levou a um processo de intervenções junto aos professores em uma busca de intensificar suas ações com os alunos.

Nesse sentido um processo interessante para que a análise sobre as práticas se desencadeasse foram os ciclos de reflexão com os quais trabalhamos, na busca de que os professores pudessem sentir-se não como um objeto de estudo, mas como parte do processo investigativo, ou seja, um copesquisador, conforme destaca Ibiapina (2008, p. 12).

Ciclos de reflexão que proporcionem condições para desestabilizar as práticas de ensino convencionais e valorizar o professor como

parceiro da investigação, como partícipe do processo de pesquisa, à medida que ele coopera com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas.

Os indícios observados forneceram-nos dados sobre os quais semanalmente trabalhávamos na busca de sintetizá-los a partir de recortes inter-relacionados, com o intuito de auxiliar na adequação metodológica para o trabalho com as crianças e de oportunizar aos professores observação e reflexão sobre suas práticas nos Ciclos de Reflexão. Um ponto importante na busca da superação de mediações despotencializadoras ocorreu nos momentos dos ciclos, ao inferir discussões e reflexões acerca de inclusão, de mediação e de processos de subjetivação vividos na escola, com a intenção de que os profissionais pudessem expressar seus pensamentos a respeito do processo de inclusão vivido naquele contexto, em torno da criança com deficiência em meio a esse movimento e suas representações sobre os alunos com NEE. Esses espaços de reflexão faziam-nos repensar as nossas práticas e ampliar os nossos conhecimentos. Dessa forma, os ciclos de reflexão estruturavam-se em espaços em que era possível colocar em prática, como destaca Meirieu (2005, p. 149), a “[...] Doutrina Pedagógica, conjunto de reflexões e proposições que constituem um corpo e permitem o enfrentamento de um desafio educativo”.

Colocávamo-nos durante o processo junto às professoras nas salas de aula, na busca de pensar e de fazer junto outros/novos percursos a partir da prática pedagógica que se presentificava nos diferentes espaços da escola. O fazer junto com os professores proporcionou uma abertura de possibilidades que eram refletidas e posteriormente assumidas por eles como um novo caminho para o desenvolvimento de seus alunos. Sendo assim, um movimento diferenciado e interessante de planejar e refletir as mediações realizadas, na busca de um olhar sensível aos alunos com necessidades educativas especiais e suas inter-relações, tornou-se um caminho de descobertas de potencialidades.

5. Algumas considerações ao final do processo vivido

A pesquisa possibilitou mediações significativas junto aos alunos e seus pares, o que ocasionou neles mudanças gradativas de postura

nos diferentes espaço/tempo do CMEI. O estudo permitiu-nos compreender a importância da mediação na transformação do modo de ser e de estar de alunos com necessidades educacionais especiais, visto que os referidos alunos iniciaram seus percursos no CMEI como estudantes estigmatizados e, a partir de reflexões sobre as práticas e de mudanças nas mediações com eles e seus pares, as crianças chegaram em dezembro com avanços pedagógicos e com superações de limites, os quais estavam, antes, correlacionados com suas especificidades.

Foi possível observar, a partir dos novos discursos e ações, o quanto havia sido transformador o processo vivido, visto que o aluno passou a arriscar uma fala, a participar com outras crianças de momentos na escola e na família, a realizar as ações socialmente estimuladas, a executar atividades pedagógicas, entre outras ações que sinalizaram uma nova constituição do aluno.

O que eu percebo agora... Assim... Que ele é capaz... Avançou na atividade da cola colorida... A massinha... Ele já consegue sentar e brincar com a massinha... Parece que ele descobriu depois da intervenção que brincar com os colegas é muito mais divertido do que brincar sozinho, isso eu achei fantástico... Ele avançou na fala, até meu nome ele já fala... Ele já conta as coisas... Chegou falando que andou de ônibus... Já canta música... Ele faz fila, já consegue pegar a comida e levar até a boca. Quando quer ir ao banheiro ele chega e pede. Ele tem brincado mais com as crianças e nunca mais me bateu (PROFESSORA REBECA).

Ele tá muito diferente, muito mesmo, ele consegue falar... ele consegue se expressar, entendeu? Mudou totalmente depois que ele começou com essa escola [...] porque ele era agitado, batia, você não tem noção como ele era em casa. Ele agora não, tá bem calminho... não bate, não tem mais aquela bateção de dar cabeçada, dava cabeçada na gente, ele não... agora tá calmo, ri pra gente entendeu, agora eu nem vejo ele mais como uma criança diferente das outras (MÃE DE H.).

A menina por sua vez conseguiu se fazer enxergar, passou a interagir com os seus pares e com a professora, soltou a fala, avançou em seu processo de alfabetização e fez com que os profissionais reconhecessem nela potencialidades que antes não eram observadas.

*Nossa... ela tá maravilhosa. Gente... olha... na fala, ela não falava, agora fala, não ria...está sorrindo, a questão de interação de se inteirar ali com a turma ela já fazia isso... Teve um crescimento maravilhoso, entendeu?! Em tudo. Ela pode crescer, ela pode conhecer, ela pode aprender (PEDAGOGA).
Agora, é o centro das atenções, ela não fica mais assim na dela, ela senta junto aos coleguinhas nos momentos de leitura bíblica, ela quer ler também,*

ela vai lá pega o livrinho senta, cruza as pernas e fica lá esperando para ler, ela lê do jeitinho dela... Mas lê... Eu estou toda feliz que a J. serve de modelo agora... Nossa... J. está demais... ela se desenvolveu! (MÃE DE J.).

Os alunos, constituídos a partir das mediações potencializadoras, apresentaram desenvolvimentos que ultrapassaram os muros da escola, oportunizando a eles novas vivências no âmbito social e proporcionando a continuidade de um processo dinâmico de subjetivação. Nesse ínterim, não somente a constituição dos novos modos de ser dos alunos com necessidade educacionais especiais deve ser ressaltada, mas também a dos profissionais da escola, em especial das duas professoras dos referidos alunos, que foram constituindo-se no decorrer da pesquisa como professoras de alunos com NEE, com reflexões mais aprofundadas sobre o processo de inclusão e sobre as práticas pedagógicas diferenciadas.

Com certeza foi muito importante para mim, eu não tinha muito conhecimento da síndrome de Down, nem sabia como trabalhar, através da formação e da prática com a pesquisadora esse quadro mudou, melhorei os meus conhecimentos e repensei as minhas práticas... No começo foi muito difícil mesmo, mas agora, já me sinto capaz de trabalhar com ela e com todos os outros do futuro que vierem (PROFESSORA RITA).

Pensamos e traçamos juntas modos de trabalho diferenciado, foi um sucesso, um grande aprendizado. Aquela sensação de impotência diante do aluno com NEE foi vencida, quando vi seu crescimento rápido, pude perceber que para ele tudo que ocorreu foi maravilhoso, hoje ele sente prazer em vir para escola e eu também, me alegro muito ao vê-lo avançando dia a dia (PROFESSORA REBECA).

Dessa forma, ressaltamos que o processo interativo professor/aluno com NEE possui uma influência significativa na constituição do ser professor, destacando ainda que as práticas/novas práticas auxiliam sobremaneira, não só na constituição da criança com necessidades especiais, como também de novos profissionais, a partir principalmente da reflexão sobre os contextos vividos.

Vale evidenciar, ainda, que o processo foi transformador para os demais alunos da escola que estavam envolvidos, uma vez que as mudanças permitiram às crianças constituírem-se mais inclusivas.

A pessoa é múltipla porque são múltiplas as vozes que compõem o mundo social e os espaços e as posições que vai ocupando nas práticas discursivas. Essa multiplicidade de vozes e posições que dialogam entre si submetem a pessoa, mas, ao mesmo tempo,

preservam a abertura para a inovação e para a construção de novos posicionamentos e processos de significação acerca do mundo, do outro e de si mesma (ROSSETI-FERREIRA et al., 2004, p. 25).

Infelizmente essas poucas linhas não nos permitem abordar a amplitude deste estudo e tampouco as inúmeras conquistas e transformações alcançadas no contexto da escola e, ousamos dizer, para além dos muros da escola. Mas acreditamos que as discussões aqui apresentadas apontarão caminhos reflexivos para repensarmos as nossas mediações em meio às nossas práticas educativas, certos de que são responsáveis diretas pela constituição de subjetividades.

Referências

- ARAÚJO, V. C. **Criança**: do reino da necessidade ao reino da liberdade. EDUFES: Vitória, 1996.
- ÁRIES, P. A descoberta da Infância. In: _____. **História social da criança e da família**. 2. ed. LTC: Rio de Janeiro, 1978.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- GONÇALVES, A. F. S. **Inclusão escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2008.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **Crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.
- PEDROSA, M. I. Rede de significações: um debate conceitual e empírico. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PLAISANCE, E. Denominações da Infância: do anormal ao deficiente. **Educ. Soc.**, Campinas, v 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago., 2005. Disponível em: <[www.cedes.unicamp. br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; et al. Rede de Significações: Alguns conceitos básicos. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANI, D. A perspectiva marxiana e o problema da subjetividade/individualidade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VAZ, S. A “criança problema” e a normatização do cotidiano da educação infantil. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 7 ago./set./out./nov., 2005. Disponível em: <www.uem.br/urutagua/007/07vaz.htm>. Acesso em: 20 maio 2016.

VYGOTSKY, L. S. Obras completas. **Obras Escogidas III**. 1983.

VYGOTSKY, L. S. Obras completas. **Fundamentos da defectologia**, tomo 5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Capítulo 8

A inclusão escolar no contexto da educação infantil:

O trabalho do professor de educação especial

Marileide Gonçalves França

1. Introdução

A educação infantil, ao ser preconizada como primeira etapa da educação básica na Constituição Federal de 1988, tornou-se constitutiva da organização da educação nacional, portanto, passou a ser encarada como dever constitucional do Estado. De acordo com o art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), a educação infantil tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade”, inclusive as que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, de modo a potencializar seus “[...] aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural” (BRASIL, 1996).

Segundo Brzezinski (1997, p. 91), a ênfase atribuída pela LDB/96 à dimensão pedagógica do atendimento às crianças de zero a cinco anos “[...] significa a possibilidade de superação da equivocada visão assistencialista que tem caracterizado as ações governamentais no setor”, de maneira a ampliar as obrigações do Estado com a infância e, conseqüentemente, o estabelecimento de políticas públicas voltadas para esse nível de ensino. Além disso, a educação especial, ao ser estabelecida como modalidade da educação escolar, no capítulo V da LDB/96, passa a abranger todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. É importante destacar, assim como Prieto (2008, p. 20), que o caráter escolar da educação especial “[...] é uma maneira de marcar seu distanciamento do modelo médico-psicológico ou clínico, uma característica que resiste nas práticas de alguns profissionais que atuam em educação especial”.

Na tentativa de garantir a inclusão escolar das crianças com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação na educação infantil, encontramos inúmeros documentos que foram elaborados, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de nortear a concretização do processo nesse nível de ensino. Destacamos dois deles: o *Referencial Curricular Para a Educação Infantil* (2001) e *Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil* (2004).

O *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (BRASIL, 2001) contempla estratégias e orientações para a educação das crianças com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação e tem como objetivo subsidiar o trabalho dos profissionais que atuam nessa área, tendo em vista o grande desafio que se impõe à escola: “[...] conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar a necessidades educativas especiais” (BRASIL, 2001, p. 22). Cabe acrescentar o percentual¹ significativo de crianças de zero a seis anos com as mencionadas especificidades presente nas escolas de educação infantil. Assim, o documento prevê, entre os apoios para atender a essa população, “[...] recursos humanos capacitados em educação especial/educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil [...]” (BRASIL, 2001, p. 24). Desse modo, salienta a importância de o profissional que atua nesse nível de ensino ter, além dos saberes referentes à educação especial, conhecimentos da educação infantil, uma vez que as necessidades das crianças e do cotidiano são específicas.

Nessa mesma perspectiva, em 2004, foi lançado o documento *Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil* (BRASIL, 2004), uma coleção composta por nove fascículos referentes a temas específicos sobre o atendimento educacional de crianças com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação de zero a seis anos de idade, com o intuito de contribuir com mudanças nas práticas pedagógicas instituídas nas creches e nas pré-escolas. Para o atendimento educacional desse público, os documentos garantem um conjunto de recursos e serviços especializados que devem ser disponibilizados nos diferentes sistemas de ensino. No entanto, como observado por Capellini (2008,

1 De acordo com o Censo Escolar de 2010, em 2007, o número de matrículas de alunos com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação incluídos na educação infantil era de 24.634; em 2008, era de 27.603; e, em 2018, esse número aumentou para 81.254 (MEC/INEP, 2010).

p. 49), “[...] é visível a escassez destes serviços no processo de atenção a essas crianças na faixa etária de 0 a 6 anos”. Em linha semelhante, Mendes (2006, p. 4) afirma que, no contexto atual do nosso sistema de ensino, identificamos tímidas iniciativas de atendimento a esse público, porque

[...] ainda parece escasso o processo de atenção a essa população na faixa etária de zero a seis anos, sendo que uma política de inclusão poderia caminhar no sentido da universalização, num momento onde há uma bandeira mais ampla no país, que defende a ampliação das oportunidades educacionais na educação infantil para todas as crianças.

Nesse cenário, em alguns estados brasileiros, temos a entrada de alunos com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação nas redes regulares de ensino sob a lógica da política de inclusão, a qual traz, para o cotidiano da escola, mais atores/sujeitos, entre os quais alguns estavam, anteriormente, restritos às instituições especiais e outros nunca estiveram na escola.

Faz-se necessário destacar que a implementação de tais ações se inserem no âmbito do processo de consolidação da denominada “Política de Inclusão” no Brasil, que, por sua vez, origina-se em um contexto histórico-político contraditório de inclusão/exclusão, em que se busca, de um lado, atender às necessidades dos sujeitos que estão na escola e, por outro, adequar-se às demandas apresentadas sob a lógica das políticas neoliberais de “educação para todos”. Nesse sentido, são vários os mecanismos criados como forma de possibilitar esse processo, dentre esses destaca-se a figura do professor de educação especial como um dos profissionais responsáveis por encaminhar a proposta de inclusão no cotidiano escolar. A LDB/96, ao estabelecer a educação especial como modalidade de educação escolar, assegura aos alunos com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação serviços especializados e de apoio (art. 58) que, por sua vez, incluem o trabalho do professor de educação especial. Essa posição é reiterada pela Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, em que estão previstos, no art. 18, “[...] professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns e professores com especialização adequada [...] para o atendimento especializado” (BRASIL, 2001, p. 4).

O Município de Cariacica, no estado do Espírito Santo, desde 2002, por meio do Setor de Educação Inclusiva, vem implementando ações

que visam a garantir o atendimento desse alunado na rede municipal de ensino. Nesse panorama, o trabalho do professor de educação especial instituiu-se como uma das possibilidades para se desenhar o processo de inclusão, fato que implica a necessidade de buscar uma reflexão acerca do trabalho desse profissional, bem como reconhecer sua importância para a implementação de uma proposta inclusiva. Assim, este estudo objetivou investigar/analisar o trabalho do professor de educação especial no processo de inclusão das crianças com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação no contexto da educação infantil, no Município de Cariacica, no estado do Espírito Santo.

Elegemos, para o nosso estudo, a temática de inclusão escolar, circunscrita ao nível da educação infantil, tendo em vista que essa é a “[...] porta de entrada de muitas crianças no sistema educacional” (MENDES, 2006, p. 4), exigindo das instituições que promovam a essa faixa etária uma proposta diferenciada, que atenda suas especificidades e que se distancie de práticas assistencialistas, espontaneístas, instituídas historicamente nos espaços escolares responsáveis pelo atendimento das crianças de zero a seis anos. Além disso, este estudo visa a contribuir com a produção de conhecimentos nas áreas de educação especial e infantil, com o propósito de garantir a universalização do acesso, da permanência e da apropriação de conhecimento das crianças com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na escola. Estudos como o de Capellini (2008), de Mendes (2006) e de Victor (2008) indicam a importância da entrada de crianças que apresentam deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação desde cedo no processo educacional, devido às contribuições deste para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que o aprendizado escolar, sistematizado, intencionado e planejado mediatiza o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante desse contexto, notamos a presença de estudos na área de educação infantil, no que se refere à inclusão das crianças com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação na escola regular, sobretudo se partirmos da premissa de que a educação inclusiva requer um novo olhar para a criança e a infância, como categorias sócio-historicamente construídas, que procure romper com práticas universalizadas de ensino e aprendizagem e institua outras/novas práticas que potencializem o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência.

2. A perspectiva histórico-cultural como pressuposto para o desenvolvimento do estudo

Adotamos nesta pesquisa a perspectiva histórico-cultural, que leva em consideração a história, os contextos e as relações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ao pensar o desenvolvimento do sujeito, Vigotski² (1995) afirma que não se trata de um processo linear, ao contrário, envolve transformações substanciais na medida em que ele se faz na cultura. Assim, o desenvolvimento é “[...] concebido como história e movimento, implica evolução, involução e principalmente revolução” (GÓES, 2007, p. 3). As ideias acerca do desenvolvimento cultural do sujeito propiciam uma base substancial para a análise do trabalho do professor de educação especial no cotidiano escolar, uma vez que mostra a necessidade de compreendermos a sua atividade a partir das relações concretas de vida que acontecem nas práticas discursivas – ações humanas integradas em ações significativas. Dessa forma, a perspectiva assumida possibilita compreender esse sujeito professor em seu processo de constituição profissional, que se dá em um processo mais amplo da sociedade, envolvendo aspectos sociais, econômicos e políticos. Assim, para Vigotski (1997), conhecer o homem é fundamentalmente estudar esse homem em suas relações concretas com a vida, adotando como método o materialismo dialético-histórico: o sujeito constrói a teoria em relação direta com as condições materiais em que vive e faz, predominantemente, pelo trabalho. O teórico, ao enfatizar que o processo de produção do conhecimento do homem se constitui nas relações sociais, que, por sua vez, estão em constante transformação, abre inúmeras possibilidades para pensar as práticas educativas e os processos de formação de professores, na medida em que considera o homem em sua totalidade e este, por meio de sua atividade, constitui o mundo e é, ao mesmo tempo, (re) constituído (VIGOTSKI, 2004). Nesse processo dialético, os sujeitos apropriam-se das formas culturais e de suas significações historicamente produzidas pelo seu grupo social. Vigotski (2004) trabalha, então, com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada pelas “ferramentas auxiliares” da atividade humana, isto é, por instrumentos e signos

2 Na literatura, são encontradas diferentes formas de grafia para o nome de Vigotski. Neste artigo, manteve-se a grafia da obra referenciada.

construídos historicamente, possibilitando aos homens a mediação entre si e o mundo. Assim, a mediação é um processo essencial no desenvolvimento do sujeito, pois é por meio dos instrumentos e dos signos que os processos de funcionamento psicológicos são formados pela cultura. Nessa perspectiva, “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de problemas psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 1998, p. 54).

Entendemos que o professor de educação especial, a partir de um trabalho colaborativo com os demais profissionais, pode constituir-se como um mediador das práticas educacionais inclusivas no contexto escolar. Por meio de instrumentos e de signos simbólicos que integram a sua atividade mediadora, podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Nessa perspectiva, a atividade mediadora é a condição da própria existência humana, na medida em que propicia a satisfação das necessidades do homem e viabiliza a produção de cultura, como prática social que, necessariamente, pressupõe a presença do “outro”. Além disso, merece destaque o caráter coletivo da atividade humana assinalada por Vigotski (2000, p. 328) no processo de aprendizagem, bem como a importância do outro nesse percurso: “A criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha”. Assim, o teórico mostra a importância da educação escolarizada e, conseqüentemente, do trabalho de mediação do professor para o desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que o aprendizado escolar, sistematizado, intencionado e planejado mediatiza o processo de desenvolvimento da criança, produzindo algo fundamentalmente novo. Nessa lógica, afirma também que “[...] a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000, p. 322).

Vale destacar que, assim como Padilha (2001), entendemos que a constituição do ser humano como sujeito simbólico, cultural e histórico ocorre nas relações sociais de vida, isto é, nas relações que estabelece com o outro no seu processo de desenvolvimento. Desse modo, faz-se necessário que o professor compreenda as necessidades educacionais dos seus alunos e encontre

[...] formas de intervenção que possibilitem avanços linguísticos cognitivos [em que isso] só pode acontecer na perspectiva que

concebe o ser humano histórico, cultural e simbólico; a linguagem como atividade constitutiva desse ser – sujeito que significa o mundo, dá sentido à sua vida e à vida dos outros -, analisando os acontecimentos de modo a identificar pistas, indícios, procurando-os através da microanálise ou seja, analisando os detalhes do desenvolvimento acontecendo, sendo fazendo-se nas relações (PADILHA, 2001, p. 175).

É nessa perspectiva que analisamos o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação no município de Cariacica, tomando os fatos como práticas sociais inseridas num dado contexto histórico. Além disso, estudamos o trabalho do professor de educação especial concebendo-o como sujeito histórico em uma dada realidade, mediatizado pelas contradições e pelos conflitos existentes na sociedade. Dessa maneira, a perspectiva histórico-cultural nos leva a compreender a dialética entre o indivíduo e a sociedade, em uma processualidade que perpassa as formas de organização social.

4. Um olhar para o município de Cariacica

No município de Cariacica, a educação infantil integra o sistema de ensino e está estruturada como primeira etapa da educação básica, como previsto na LDB/96. No entanto, a sua estrutura de atendimento ainda está em processo de constituição, tendo em vista que se trata de uma iniciativa recente, a qual foi impulsionada em um contexto de reforma do Estado brasileiro mediante a busca por manter o controle dos resultados e a descentralização da gestão. Desse modo, a partir de 1996, com a implantação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), cujos mecanismos induziram a municipalização, ocorreu uma relevante transferência das matrículas, até então oferecidas pelos governos estaduais, para os governos municipais. Assim o município ficou com a responsabilidade de oferecer, com prioridade, o ensino fundamental e também a educação infantil, no âmbito de sua jurisdição. Segundo relatos de alguns profissionais, as primeiras escolas de educação infantil, quando pertenciam à esfera estadual, funcionavam em espaços alugados, geralmente em casas ou espaços cedidos pela comunidade, por isso nem sempre adequados para o funcionamento das escolas. Com a municipalização, a prefeitura comprou alguns desses

espaços e investiu na sua reforma ou construiu novas escolas de modo a atender à grande demanda nesse nível de ensino.

De acordo com nossas observações e também pelas conversas informais com profissionais que atuavam nas escolas de educação infantil de Cariacica, percebemos que, no ano de 2008, a maioria das escolas ainda não tinha o seu projeto político pedagógico e alguns estavam em processo de elaboração. Entretanto, no decorrer da pesquisa, não observamos nenhum movimento e/ou discussão referente a essa temática por parte das escolas e tampouco pela equipe responsável pela educação infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Faz-se necessário destacar, ainda, que o município de Cariacica não tinha um processo específico de contratação para a área de educação infantil, portanto, não era exigida dos profissionais que atuavam com essa faixa etária uma formação mínima na área. Tal realidade desvelava-se como um contraponto aos estudos que tematizam esse nível de ensino (CERISARA, 2002; KISHIMOTO, 1999), os quais apontam a importância de uma formação em nível superior específica na educação infantil, em cursos de licenciatura de graduação plena em universidades, na tentativa de garantir a profissionalização da área, já que, historicamente, o grande contingente de profissionais que atuavam nesse campo apresentava formação em nível médio ou fundamental. No que tange ao processo de inclusão das crianças com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação na educação infantil no município, observamos que esses sujeitos, timidamente, estavam chegando às escolas, porém, o número³ de crianças que apresentavam deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação ainda era bastante reduzido, tendo em vista o número de crianças matriculadas na rede de Cariacica, assim como era baixo o número de professores de educação especial que atuavam nesse nível de ensino. Este estudo foi desenvolvido na escola de educação infantil do sistema municipal de ensino de Cariacica que atendia as crianças na faixa etária de dois a seis anos de idade nos turnos matutino e vespertino, com o quantitativo de 409 crianças, pertencentes tanto ao bairro onde estava localizada escola, quanto a outros que ficavam em seu entorno. É importante salientar que, no

3 Em 2008, o número de matrículas na educação infantil na rede municipal de Cariacica era de 6.473. Desse quantitativo 56 alunos eram identificados como alunos com deficiência, com TGD ou com altas habilidades/superdotação.

turno matutino, de um total de 204 alunos, duas crianças apresentavam deficiência: uma deficiência intelectual e uma baixa visão. Na tentativa de alcançarmos os objetivos do nosso trabalho, procuramos elencar situações que envolveram a participação/mediação da professora de educação especial nos grupos de estudo, nos planejamentos, nas intervenções em sala de aula, entre outros espaços/tempos da escola, com a finalidade de caracterizar sua atividade no âmbito escolar. A turma que foi acompanhada e sobre a qual centramos as nossas observações foi a sala que apresentava crianças com deficiência e era acompanhada pela professora de educação especial, tratava-se da sala da professora Valéria, da turma de seis anos, nesta estava Sílvia com deficiência intelectual e Sara que apresentava baixa-visão. A turma, composta por 25 crianças, era considerada, pela escola, como uma turma difícil, não pela questão de comportamento e/ou indisciplina, a crítica relacionava-se à aprendizagem das crianças, que, em sua maioria, apresentavam “dificuldades na aprendizagem” desde o ano anterior, segundo relato da professora que trabalhou com elas no ano de 2007. Era nesse contexto que estavam inseridas as crianças com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação.

O cotidiano da turma era marcado por momentos em que a professora registrava a atividade no quadro, focando as letras do alfabeto, realizava a apresentação do som e a sua escrita às crianças e, posteriormente, propunha exercícios para a fixação do conteúdo apresentado, seja por meio da escrita, seja do desenho. Além disso, era exigida concentração das crianças, ou seja, todas deviam estar sentadas com a atenção voltada para a sua explicação. Observa-se, assim, que as práticas desenvolvidas nessa turma seguiam as mesmas configurações do ensino fundamental. Evidenciamos que, embora as práticas desenvolvidas pelos educadores na educação infantil tenham sido modificadas ao longo do tempo, distanciando-se de uma perspectiva espontaneísta ou assistencialista com a criança, as atividades desempenhadas nas escolas ainda não parecem “[...] ter dado conta da especificidade da educação infantil”, como nos indica Cerisara (2000, p. 84), uma vez que “[...] os princípios metodológicos apontam muito mais para uma reprodução da forma como a escola tem tratado o conhecimento, compartimentando-o em conteúdos disciplinares, do que para uma superação da mesma”, especialmente no que se refere às propostas curriculares voltadas para crianças de quatro a seis anos.

A turma da professora Valéria era formada por crianças que ainda não estavam alfabetizadas, o que lhe causava grande preocupação e

ansiedade. Nesse sentido, no desenvolvimento do seu trabalho, priorizava o processo de alfabetização, com ênfase na codificação e na decodificação das letras, assim como o ensino dos numerais. Valéria acreditava que essa perspectiva de trabalho era a mais viável para alfabetizar as crianças, partindo do ensino e da memorização das unidades menores da língua para, posteriormente, desenvolver o trabalho com as palavras e com os textos. A esse respeito, Vigotski (1995, p. 183) afirma que ensinamos “[...] às crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita”. Ele faz uma crítica contundente aos processos de ensino de escrita para as crianças, que se fundamentam na aquisição de técnicas, de uma maneira mecânica, “[...] enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior”.

Nesse cenário, notamos que se fazia necessário (re)constituir outra/nova concepção de prática de ensino e de leitura, tendo em vista que a apropriação dos conceitos pela criança só será possível quando ela puder interpretar e expressar esses conhecimentos “[...] nas diferentes formas de linguagem que torne objetiva sua compreensão” (MELLO, 2005, p. 32). Cabe acrescentar que ter em sua sala de aula crianças com deficiência constituía-se um grande desafio para a professora, pois era sua primeira experiência com esses alunos. A docente propunha as mesmas atividades para todas as crianças, no entanto, reconhecia não conseguir desenvolvê-las com Sílvio, porque, por ser comprometido pela deficiência intelectual, era exigida uma atenção diferenciada e mais próxima. Assim, diante das inúmeras demandas de sua turma, ela sozinha não alcançava fazer esse trabalho. Além disso, Valéria destacava o comportamento de Sílvio afirmando que ele não permanecia na sala de aula, o que a impedia de desenvolver alguma atividade com ele.

Para esses professores, a presença de alunos com deficiência cria um campo de tensões e desestabiliza o coletivo da escola [...]. Entretanto, o que acontece na verdade é que foram formados para trabalhar com a homogeneidade, com o aluno “ideal”, mas bem sabemos que tal aluno não existe (CAPELLINI, 2008, p. 51).

No decorrer do estudo, com base nos pressupostos da pesquisa-ação, desenvolvemos a partir do trabalho colaborativo o projeto “Inclusão: o lúdico e a família na educação infantil” como possibilidade de desencadear ações intencionais e significativas no contexto da escola, de modo a contribuir com a constituição de uma visão

crítico-reflexiva e comprometida por parte dos profissionais, no que se refere às práticas pedagógicas dirigidas a todas as crianças, como também, ao mesmo tempo, possibilitar o (re)pensar sobre as concepções e, conseqüentemente, sobre atividades educativas desenvolvidas nesse cotidiano escolar.

5. Constituindo possibilidades de práticas educacionais inclusivas

Buscamos organizar o nosso trabalho a partir de alguns eixos: planejamento e discussão sobre o projeto com o grupo de profissionais da escola; sistematização das atividades de acordo com as faixas etárias/turmas; apresentação e discussão com a família; e desenvolvimento das atividades na sala de aula e também em outros espaços da escola. Assim, discutimos e (re)organizamos o projeto tanto no grupo de estudo quanto nos momentos de planejamentos individuais com as professoras, de acordo com as faixas etárias. Posteriormente, realizamos um encontro com os pais para apresentação do projeto e para mostrarmos a importância e a necessidade da participação deles nas atividades desenvolvidas no período de realização da proposta. Esse momento foi conduzido pela diretora, pela pedagoga e pela professora de educação especial, além de contar com a minha participação.

No percurso de desenvolvimento do projeto, organizamos pequenos momentos na rotina escolar para que os pais pudessem desenvolver atividades com as crianças na escola (na elaboração da horta e na dramatização de histórias infantis); propusemos às crianças atividades de pesquisa relacionadas com o tema “família”; e orientamos brincadeiras, jogos, entre outros, no sentido de incluir o lúdico no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, pudemos perceber a participação dos familiares em diferentes momentos da dinâmica da escola, assim como o envolvimento da maioria dos profissionais, entre os quais a professora de educação especial, que fazia questão de relatar o comprometimento de algumas professoras no projeto. Gostaríamos de ressaltar um episódio ocorrido na sala de aula, no momento em que a professora de educação especial e a mãe participante do projeto estavam desenvolvendo uma dramatização da narrativa da “Dona Baratinha”, em que foram convidadas algumas crianças para ajudar na narração e dramatização da história:

Hoje foi interessante observar o envolvimento de Sílvio⁴ na dramatização da história de 'Dona Baratinha'. Ao ser convidado para ser um dos animais/pretendentes para casar com a Dona Baratinha, ele escolhe ser o cachorro. Sua aceitação foi uma surpresa pra todas nós, porque Sílvio sempre se negava a participar de situações que o levavam à frente da sala. No momento da história, Sílvio se mantém atento e, quando é anunciado, ele corre para frente e emite o som do cachorro, dizendo que aceitava casar com a Dona Baratinha [...] esse momento foi festejado pela professora de educação especial, pela professora regente e pela pesquisadora [...] (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 20 jun. 2008).

Movimentos também começaram a acontecer para além da sala de aula. As brincadeiras e as músicas passaram a fazer parte do cotidiano da escola:

Foi interessante observar que hoje a turma de quatro anos realizou atividades fora da sala de aula. A professora propôs às crianças a brincadeira de "pular corda" e do "coelho sai da toca", posteriormente as crianças registraram as brincadeiras por meio do desenho e escrita da brincadeira. As professoras da turma de dois também saíram da sala de aula com suas crianças para observarem os patinhos emprestados por uma mãe que está participando do projeto. Como as professoras estão trabalhando a música do patinho na sala de aula, decidiram proporcionar essa vivência às crianças. As professoras, com a ajuda da coordenadora, registraram esse momento para posterior exposição de fotos. As crianças brincaram com os patinhos no pátio e as professoras relataram que tinha sido muito boa essa experiência. As turmas de seis também brincaram de pular corda no pátio, coordenadas pelas professoras (DIÁRIO DE ITINERÂNCIA, 4 jul. 2008).

O movimento e a alegria expressos nos diferentes momentos de desenvolvimento do projeto e o modo como as crianças se envolveram nas situações propostas denotam, segundo Serrão (2006, p. 58), que “[...] foram desencadeadoras ações intencionais na direção de ensiná-los, com objetivos claros definidos anteriormente, que tais objetivos foram atingidos”. Portanto, o significado social do ensino coincidiu com o sentido da aprendizagem, atribuído pelas crianças.

Faz-se necessário ressaltar que, ao iniciarmos a pesquisa na escola, tínhamos, como principal objetivo, discutir o processo de inclusão escolar das crianças com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação na educação infantil, tendo como referência o trabalho do professor de educação especial. No entanto, a partir do “mergulho” no cotidiano da escola, observamos que era

4 Nome fictício do aluno com deficiência intelectual.

necessário discutir, para além dessas questões, aspectos relacionados com as práticas desenvolvidas nesse contexto, quiçá com a intenção de produzir mudanças que possibilitassem não só a apropriação do conhecimento e da aprendizagem por parte das crianças público-alvo da educação especial, mas também para todas as crianças.

Quanto ao trabalho da professora de educação especial, evidenciamos que sua tarefa foi se constituindo nessa trama de relações, ao envolver a orientação da equipe de educação inclusiva, que dizia ser necessário, no seu trabalho, dar prioridade ao atendimento à criança com deficiência na sala de aula; o pedido das professoras e da pedagoga, que solicitaram que sua função contemplasse as crianças com dificuldades de aprendizagem a partir de uma atuação intra e extraclasse; as dificuldades do trabalho colaborativo, devido à ausência de espaço/tempo de planejamento; a trajetória também de vida de Alice, que tinha grande experiência em instituição especializada de educação especial, entre outros aspectos. Todos esses fatores contribuíram significativamente para a configuração do compromisso da professora especializada na escola. Assim, corroborando com o que é defendido por Parizzi e Reali (2002, p. 83), o desenvolvimento dessa profissional e sua forma de atuação não ocorreram “no vazio”, estavam inseridos em “contextos reais e específicos”, com os quais suas práticas estavam em sintonia e para as quais deveriam dar respostas. O trabalho da professora de educação especial abrangia questões do seu desenvolvimento profissional, ou seja, fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que impediam e/ou possibilitavam novas/outras maneiras de estar na profissão docente.

Suas atribuições, por sua vez, incluíam a realização do levantamento de crianças que apresentavam deficiência na escola em que atuava e também em outras escolas que ainda não contavam com professor colaborador, a partir de observações e de registro; a intervenção com a criança no contexto de sala de aula; a elaboração de materiais; a orientação familiar; o encaminhamento para consultas médicas e avaliação; a participação nos grupos de estudo na escola; a participação no planejamento; a elaboração de relatório das atividades que realizava na escola; e a participação nos encontros dos professores colaboradores e nos grupos de trabalho. Assim, o trabalho do professor de educação especial no contexto da escola constitui possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, com TGD e com altas habilidades/superdotação, a partir de uma atividade mediadora e colaborativa com alunos e com profissionais na escola.

Portanto, este estudo vislumbra outra/nova possibilidade de se pensar o atendimento pedagógico especializado no âmbito escolar. As discussões e as ações desenvolvidas durante a pesquisa engendraram movimentos na organização da escola e nas concepções e atitudes dos profissionais que lá atuavam, bem como promoveram o repensar sobre as práticas e a aprendizagem voltadas a todas as crianças.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, 14 set. 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Saberes e práticas da inclusão: educação infantil**. Brasília: Brasília, 2004, v. 1.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008. p. 39-53.
- CARIACICA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação de Cariacica. Resolução n. 004. Diretrizes municipais para a Educação especial. **Diário Oficial**, Cariacica, 21 de set. 2006.
- CERISARA, A. B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Caderno CEDES**, ano XX, n. 35, jul. 2000.
- CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

GÓES, C. R. de. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo, UFES, UFRGS, PUC-Campinas, 2007a. 1 CD-ROM. p. 1-12.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MENDES, E. G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Anais..., 29., 2006, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 26 out. 2007.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

PARIZZI, R. A.; REALI, A. M. de M. R. Práticas pedagógicas de professores de educação especial: desafios pela diversidade. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 71-90.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008b, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008. p. 15-27.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VICTOR, S. L. Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professoras regentes e especialistas em educação especial. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2008. p. 55-68.

APÊNDICE

Lista de Siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GRUPICIS	Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades educacionais especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PEB IV	Professor de Educação Básica IV
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RedSig	Rede de Significações
SEME	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade
TGD	Transtornos globais de desenvolvimento
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

Sobre as organizadoras

Renata Imaculada de Oliveira Teixeira

Professora do Instituto Federal do Espírito Santo e Doutora em Educação.

Sonia Lopes Victor

Professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Marleide Gonçalves França

Professora adjunta do Departamento de Medicina Veterinária, Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAIE) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo.

Sobre as autoras

Débora Almeida de Souza

Mestre em Práticas Educacionais Inclusivas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Pesquisadora convidada do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) pelo PPGE/UFES. Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES na Gerência de Ensino Fundamental. Professor Adjunto no curso de Pedagogia da Associação Vitoriana de Ensino Superior (AIES/FAVI). Assessora Técnica de Educação Infantil no Conselho Municipal de Educação de Vitória/ES. Coordenadora do Grupo de Referência em Estudos sobre Gênero e Diversidade Sexual na Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

Fabiana Alvarenga Rangel

Professora do Instituto Benjamin Constant e Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (2016).

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

Professora do Departamento de Fonoaudiologia do Centro de Ciências da Saúde e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

Marcela Gama da Silva Gomide

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e professora da Prefeitura Municipal da Serra.

Marleidi Mocelin

Psicóloga Clínica e Escolar e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.