

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KEILA CRISTINA BELO DA SILVA OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

**VITÓRIA
2013**

KEILA CRISTINA BELO DA SILVA OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA COM
DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor

**VITÓRIA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

O48p Oliveira, Keila Cristina Belo da Silva, 1973-
Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil : considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento / Keila Cristina Belo da Silva Oliveira. – 2013.
144 f. : il.

Orientador: Sonia Lopes Victor.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Educação inclusiva. 3. Infância.
4. Prática de ensino. I. Victor, Sonia Lopes, 1967-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KEILA CRISTINA BELO DA SILVA OLIVEIRA

***PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO
COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A
CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS
GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO***

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 25 de janeiro de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Sonia Lopes Victor

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Rodrigo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Vera Fialho

Professora Doutora Vera Fialho Messias Capellini
Universidade Estadual Paulista

“Tudo que é diferente de nós não pede licença para irromper em nossas vidas” (SKLIAR, 2003, p. 37).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a uma grande mulher, sempre educadora, eternamente **MÃE**.

A você minha **MÃE**, Maria Madalena Belo da Silva (*in memoriam*), pelo reconhecimento, valorização, carinho e esforço em conduzir a minha vida, sem medo de enfrentar as lutas, as inquietações e as constantes buscas que a vida impõe.

Foi uma mulher que sempre me oportunizou passar por caminhos desconhecidos, em viagens fantásticas nas etapas de minha vida. Uma pena que hoje não está tão pertinho de mim, para compartilharmos juntas mais uma conquista. Mesmo assim, sinto você pertinho de mim nesta data tão especial!

Por isto, tomo emprestada a poesia de Drummond para marcar minha gratidão e meu agradecimento na sua ausência. Fica aqui a eterna saudade que sinto, de alguém tão especial em minha vida, que hoje não está mais entre nós! Minha Mãe...

A um ausente

Tenho razão de sentir saudade, tenho razão de te acusar.
Houve um pacto implícito que rompestes
e sem te despedires foste embora.
Detonaste o pacto.

Detonaste a vida geral, a comum aquiescência
de viver e explorar os rumos de obscuridade
sem prazo, sem consulta, sem provocação
até o limite das folhas caídas na hora de cair.
Antecipaste a hora.

Teu ponteiro enlouqueceu, enlouquecendo nossas horas.
Que poderias ter feito de mais grave
do que o ato sem continuação, o ato em si, o ato que não ousamos nem sabemos
ousar
porque depois dele não há nada?

Tenho razão para sentir saudade de ti, de nossa convivência em falas camaradas,
simples apertar de mãos, nem isso, voz
modulando sílabas conhecidas e banais
que eram sempre certeza e segurança.

Sim, tenho saudades.
Sim, acuso-te porque fizeste
o não previsto nas leis da amizade e da natureza
nem nos deixaste sequer o direito de indagar
porque o fizeste, porque te foste.

(Carlos Drummond de Andrade)

Sinto-me triste por não ter ao meu lado sua presença física, mas fico muito agradecida pelas marcas que deixou em minha vida... São essas marcas que me permitiram hoje estar aqui. Obrigada Mãe!

AGRADECIMENTOS

A vocês que de várias formas não mediram esforços e agiram no meu cotidiano, independentemente de suas características físicas, sociais, cognitivas e culturais. Estiveram sempre ao meu lado dizendo: Você vai conseguir!

Começo com você, meu **PAI, João Batista**, que sempre demonstrou orgulho de mim e “enche” o peito em dizer a seus amigos: “– Minha filha faz Mestrado na UFES!” Obrigada pelas palavras de fortalecimento e companheirismo que sempre me incentivaram a estudar, a trabalhar e a me constituir uma pessoa cada vez melhor.

À minha **FILHOTA, Maria Eduarda**, que desde seu nascimento me impulsionou a dedicar, cada vez mais, meu olhar para as crianças nas suas singularidades. Minha filha sempre esteve ao meu lado investigando, colaborando, descobrindo, chorando e sorrindo, mas nunca me abandonou. Sempre me incentivou com seu modo de ser criança. Obrigada, filha, por entender os momentos de distanciamentos que vivemos. Continuamos sendo parceiras, amigas e companheiras na certeza de que sempre nos completamos. Beijos e **TE AMO DEMAIS!**

Ao meu **irmão Kobert**, que em suas orações esteve sempre intercedendo por mim. Homem de Deus em minha vida! Às **minhas irmãs Gabriela e Suzana**, que nunca mediram esforços em contribuir com as minhas conquistas. À minha **irmã Clayde**, que esteve sempre ao meu lado realizando o papel de sustentação e de base espiritual, motivacional. Obrigada! Amiga, você é muito especial!

Às minhas **tias Imaculada e Alda**, que sempre me inspiraram na carreira docente. Sempre me incentivaram a ter orgulho de minhas raízes e a me dedicar com compromisso ético e político pela Educação.

À minha amiga e irmã **Gisele Cunha**, que segurou em minhas mãos e disse: “– Estou aqui!”; abriu sua casa, me recebeu, viveu e vibrou comigo cada momento e cada etapa deste processo do Mestrado. Gi, você é e sempre será uma grande parceira em minha vida, minha amiga-irmã.

Sempre acreditei que é Deus quem determina tudo, por isso agradeço imensamente a Ele por poder aqui viver este momento, inicialmente, tão sonhado por mim e por outro momento tão sonhado por nós.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Sei que iniciei esta caminhada movida por sonhos e desejos. Também sei que nunca resistimos a uma trajetória de forma solitária. Por isso, não posso deixar de registrar aqui alguns agradecimentos a pessoas que, de alguma forma, contribuíram para este estudo de Mestrado... Estudo este repleto de expectativas, medos, alegrias, angústias, mas, neste momento de comemoração, com gosto de vitória.

Inicio agradecendo a **DEUS**, que me concedeu o fôlego de vida e me manteve de pé para prosseguir, mesmo quando me sentia enfraquecida. Sua palavra me sustentou “**porque quando estou fraco, então sou forte**” (II Co12: 10b).

Para celebração desta conquista, agradeço à minha querida e amiga, **Prof.^a Dra. Sonia Lopes Victor**. Com toda sua serenidade, competência, atenção e compreensão às minhas dificuldades, demonstrou-se presente, equilibrada, sensata, sensível e colaboradora. Ajudou-me a perceber e intensificar o meu olhar para além do que estava aparente. Agradeço a Deus pelo fato de no espaço da universidade existir pessoas como você, uma pessoa com a sensibilidade de compreender o outro mediante a tantas diversidades. Obrigada por me ensinar a trilhar os caminhos da pesquisa.

Ao **Prof. Dr. Rogério Drago**, por sua contribuição e disponibilidade desde a qualificação. Agradeço por todas as suas conversas teóricas e pelas aulas que me possibilitaram delinear novos caminhos para a pesquisa rum Educação Infantil.

À **Prof.^a Dra. Maria Aparecida Santos Correia Barreto**, pela colaboração durante o fazer deste estudo. Obrigada por sua alegria, pelas palavras de superação, pelo suporte sempre e pelos ensinamentos.

A **Prof.^a Dra. Vera Fialho Messias Capellini**, pela disponibilidade e pelo interesse de participação na leitura de nossa pesquisa. Enriqueceu-a com suas valorosas contribuições.

A você, menino elétrico, ágil, sensível, amigo e colaborador **Alexandro Braga Vieira**. Obrigada pelo apoio fraternal, científico, acolhedor e amigo. É sempre muito bom saber que na vida nunca estamos sós. Como sempre te digo: “– Você é um anjo das letras em minha vida!”.

Ao meu amigo **Junior**, pelo carinho de toda hora. “Amigo é coisa pra se guarda do lado esquerdo do peito”.

Aos **colegas da turma 24** de Mestrado da UFES, pelos estudos, pelas trocas e pelos conhecimentos que adquirimos juntos.

Aos amigos e irmãos da família Lopes Victor: **Suellen, Renata Imaculada, Anderson, Izayonara, Larissy, Hellen, Vivian, Davidson e Wagner**. Obrigada pela amizade e incentivo. À **Marileide**, agradeço em especial pela disponibilidade de apoio na construção desta pesquisa.

Aos amigos dos corredores e passarela da UFES **Lopes e Gê**. Obrigada pelo carinho e pelas colaborações.

Aos meus sobrinhos **Kawder, João Pedro, Kaleb, Luis Henrique, Kevin e Alvino Augusto** pela torcida. Às minhas sobrinhas **Lohrayne, Gabryele, Maria Luiza e Thaynara** por compartilharem toques de carinho no momento de tensão.

Ao **Tio Gil**, que sempre com seu jeito paizão dizia: “– Você vai conseguir, você é inteligente!”. Obrigada por sua admiração.

Às minhas amigas da SEME de Cachoeiro de Itapemirim **Ermínia, Marleninha, Suely, Silvana Coelho e Dona Sonia Coelho** pelas palavras de incentivo, desde quando comecei a sonhar com o Mestrado. Vocês me motivaram a voar!

A minha amiga e mãe na fé **Joana Belo**. Obrigada pelas palavras de bênçãos sobre a minha vida.

À amiga veterana **Simone Machado e Marilda** e às novas amigas **Marcela Leal, Renata Louvatti, Rosane e Verônica**. Obrigada pela amizade.

À **Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim**, por ter me proporcionado a realização desta pesquisa.

Às **professoras, aos funcionários administrativos e à equipe técnico-pedagógica** da escola **Trem das Infâncias**, que prontamente me receberam para a realização da pesquisa, colaborando com o processo de produção dos dados. Em especial às professoras que diretamente estiveram envolvidas na pesquisa, permitindo-me uma aproximação com a diversidade humana.

A todas as crianças da escola **Trem das Infâncias**, em especial as que diretamente participaram desta pesquisa, **Helsinque, Rossio, Bento, Cravo, Luz e Antuérpia**. Em meio a esta viagem, tornaram-se flores de minha vida, com diversos perfumes. Obrigada por me permitirem partilhar de seu cotidiano. Vocês abrilhantaram a pesquisa!

Ao grupo da Secretaria do PPGE/UFES **Ana, Inês e Robson**. Obrigada pela colaboração de sempre.

À **CAPES** obrigada pela bolsa e pelo apoio aos meus estudos.

Finalizo com desejo de continuar os agradecimentos que são muitos, então digo a todos que de alguma forma contribuíram no início, no percurso e na trajetória final

desta viagem, auxiliando-me de alguma forma com a produção desta dissertação.
Assim agradeço:

São tantas bênçãos
tantos motivos que o meu coração
não consegue guardar tantos milagres
e livramentos que tu grande Deus realizaste em mim.
Precisaria de mais que uma noite,
mais que uma madrugada, até para te dizer.
Rendo graças a Ti e meu coração agradece por tudo que fizeste.
Eu louvo o Teu nome e sempre dou graças a Ti (RAQUEL MELLO).

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas inclusivas instituídas no cotidiano da educação infantil a partir de um olhar para a infância e para a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Apontamos como objetivos específicos: definir o que está sendo reconhecido como práticas educacionais inclusivas a partir de indicadores estabelecidos para identificá-las no contexto de uma escola de educação infantil; investigar como a escola reflete, dialoga sobre as questões da inclusão das crianças na primeira infância na unidade de educação infantil e como se configuram as propostas de formação dos professores neste espaço, a fim de constituir práticas pedagógicas inclusivas na unidade escolar; escutar as crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e as demais crianças sobre como estão compreendendo o acontecimento das práticas pedagógicas em geral e as práticas pedagógicas inclusivas da unidade de ensino de educação infantil. Para tanto, desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa, tendo como base a metodologia do estudo de caso etnográfico numa perspectiva colaborativa, no qual realizamos análise documental, entrevistas semiestruturadas, observações participantes, ciclos de formação com os professores e roda de conversa com as crianças, que foram registrados por meio de fotografias, áudio e videogravações. O estudo foi desenvolvido no contexto de uma escola pública de educação infantil do município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Os participantes foram oito crianças público-alvo da educação especial, com idade entre dois a seis anos de idade, dez professores, três pedagogas, uma diretora, uma coordenadora e duas auxiliares de turma que se envolveram direta ou indiretamente com o estudo. O estudo foi realizado durante quatorze meses, no período de 28 de outubro de 2011 a 10 de dezembro de 2012, em uma Escola Municipal de Educação Básica do município de Cachoeiro do Itapemirim/ES, que atende exclusivamente aos alunos da educação infantil, em duas turmas de creche e três de pré-escola. Os aportes teóricos fundamentam-se na abordagem histórico-cultural e nos estudos de Phelippe Meirieu. Os dados foram organizados em temáticas e “episódios interativos” e analisados por meio da abordagem microgenética e das análises das narrativas. A análise dos resultados evidenciou a importância do investimento na formação dos professores, a constituição de relações de colaboração entre professores regentes e de Educação Especial e a assunção de que toda criança tem capacidade de aprender, pois esses elementos influenciam as práticas pedagógicas constituídas nos espaços-tempos da Educação Infantil mediante o desafio de inclusão escolar de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Inclusivas. Infância. Criança. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation has a goal to investigate inclusive pedagogical practices instituted in everyday childhood education from a look at a childhood and to a disabled child and with global disruption of development. We point as specific goals: To define what is been recognized as inclusive educational practices from established indices to identify them in the context of an English Childhood School; To investigate how the School reflects, dialogues about the matters of inclusion of children in the first childhood in the unit of educational childhood and how to arrange the teacher's training offers in this space in order to constitute including pedagogical practices in the School unit, listen to children with disabled and global disruption of development and other children about how they are understanding the happening of pedagogical practices in general and the including pedagogical practices of the unit of teaching of childhood education. For that, we developed a study of qualitative data, based on methodology of study of ethnographic case in the collaborative perspective, that we did documental analyzes, semi-structured interviews, participant observations cycles of training with teachers and group of conversation with children, that was recorded by pictures, audio and video records. That study was developed in the context of a public school of childhood education of Cachoeiro de Itapemirim city – ES - Brazil. The participants in this research were eight children, audience of special education, that were the age from 2 to 6 years old, and ten teachers, five of them acted as regent teachers in the ordinary class and five as supporting teachers of Special Education. Beyond these participants, we had three pedagogues, one director, one coordinator and two auxiliary class who were involved directly or indirectly with the study. The study was conducted for fourteen months, from October 28/2011 to December 10/2012, in a municipality school of basic education of Cachoeiro de Itapemirim city ES – Brazil, that exclusively serves students from nursery school, into two classes of kindergarten and three preschool. The theoretical contributions these studies are based on cultural-historical approach and in the studies of Phelippe Meirieu. The data from this study were organized into thematic and “interactive episodes” and analyzed through microgenetic approach and analysis of narratives. The results showed the importance of investment in teachers training, the formation of collaborative relationships between regent teachers and the special education and the assumption that every child has ability to learn, because these elements influence the established pedagogical practices spacetimes in Early Childhood Education by the challenge of inclusion of disabled children and global disruption of development.

Keywords: Inclusive teaching practices. Childhood. Child. Childhood education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo de turmas e crianças matriculadas na Escola “Trem das Infâncias” (matutino e vespertino)	67
Quadro 2 -	Crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento participantes do estudo	71
Quadro 3 -	Professores participantes do estudo diretamente nas salas em que estavam matriculadas as crianças da Educação Especial	72
Quadro 4 -	Pedagogas participantes do estudo	73
Quadro 5 -	Professoras da Educação Especial	74
Quadro 6 -	Professoras que participaram dos Ciclos de Estudos da Pesquisa mesmo sem ter crianças da Educação Especial matriculadas em sua turma	75
Quadro 7 -	Dias de produção de dados no ano de 2011	77
Quadro 8 -	Rotina das turmas de Maternal	90
Quadro 9 -	Organização dos Ciclos de Formação Continuada	93
Quadro 10 -	Organização das Rodas de Conversa com as Crianças	99

SUMÁRIO

ESTAÇÃO DE TREM: UM POUCO DE MIM NA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	15
1. PRIMEIRA ESTAÇÃO DE TREM: UMA VIAGEM NO TEMPO E NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO	21
1.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
1.2. NOS TRILHOS: UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2. SEGUNDA ESTAÇÃO DE TREM: A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS ESTUDOS REALIZADOS	35
3. TERCEIRA ESTAÇÃO DE TREM: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE MEIRIEU	42
3.1.O OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
4. QUARTA ESTAÇÃO DE TREM: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA E DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM/DESENVOLVIMENTO: IMPLICAÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	49
5. A QUINTA ESTAÇÃO DE TREM: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
5.1. A NATUREZA DA PESQUISA E O ESTUDO DE CASO DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA COM COLABORAÇÃO	57
5.2. TÉCNICAS E RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	60
5.3. O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: IMPLICAÇÕES E CARACTERIZAÇÃO	62
5.4. A UNIDADE DE ENSINO SELECIONADA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO	66
5.5. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	70

5.6. OS MOVIMENTOS CONSTITUÍDOS PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	75
5.7. ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	80
6. SEXTA ESTAÇÃO DE TREM: ANÁLISE DOS DADOS ACHADOS EM PROCESSO	82
6.1. CONTRIBUIÇÕES E APLICABILIDADES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE PARA A PESQUISA	82
6.2. AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: O QUE NOS DISSERAM OS PROFESSORES	92
6.3. A CONSTITUIÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES E AS RODAS DE CONVERSAS COM AS CRIANÇAS	93
6.4. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIANTE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	101
7. SÉTIMA ESTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS... O TERMINAL	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	128
ANEXOS	138

ESTAÇÃO DE TREM: UM POUCO DE MIM NA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

*Chega o trem da poesia na estação dos sonhos,
vem cheio de menestréis, cada um com sua lira.
Em cada banco, brincam os versos risonhos [...]. O
apito da Maria Fumaça toda pomposa,
se faz escutar em todas as cercanias.
Correm ao lado do trem, amantes e sonhadores.*

(LINHARES)

O interesse pelo estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, considerando as crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento¹, se deu a partir de uma experiência que marcou minha profissão docente e me tocou profundamente.

Como destaca Larrosa (2002, p. 20),

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.

Por isso, no sentido metafórico, tudo aconteceu como um despertar do apito de um trem que me convidou a viajar a fim de constituir trajetórias significativas para a compreensão da experiência vivida.

Em 1998, atuei numa turma de Pré-Escola na Rede Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Na ocasião, tive a oportunidade de ser professora de uma classe que tinha muitas crianças com diferentes estilos de vida e de aprendizagem. Entre elas estavam duas crianças com deficiência: uma com síndrome de Down e outra surda.

Essa turma era composta por crianças com idade de seis anos e era denominada de Pré-III, pois era a denominação utilizada, na época, para o trabalho pedagógico com

¹ Sobre a questão terminológica envolvendo os sujeitos da Educação Especial procuramos manter a forma utilizada pelos autores citados. No entanto, para nos referirmos a este público neste estudo utilizamos o termo referendado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define três grupos: deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No entanto, este trabalho evidenciará as crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

crianças nessa faixa etária. A inclusão das duas crianças com deficiência em minha sala de aula alterou a estrutura do trabalho da escola, no que tange à realização dos fazeres pedagógicos, a organização do espaço escolar e a rotina das ações docentes.

A inclusão das crianças nos fazia levantar alguns questionamentos: como trabalhar pedagogicamente mediante alunos com trajetórias diferenciadas de aprendizagem? Quais as práticas pedagógicas mais adequadas para mediar a situação de ensino-aprendizagem? Como lidar com as questões sobre a interação dessas crianças com as demais? Como colaborar para que a escola se transformasse em um ambiente inclusivo?

A busca por encaminhamentos para esses questionamentos muitas vezes encontrou respaldo em normatizações nacionais e internacionais que postulavam pelo direito à educação, fazendo-me entender que era preciso ressignificar o meu fazer e pensar em práticas pedagógicas que possibilitassem a aprendizagem desses alunos na sala de aula em que eu atuava.

Ganhou destaque no processo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Essas leis e documentos internacionais garantem o direito à Educação a todas as crianças, conforme podemos perceber no artigo 53, itens I e II, do referido Estatuto.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, p. 31).

O diálogo com essas leis e documentos internacionais proporcionou-me muitos momentos de trabalhos, desafios, reflexões e tentativas. A vontade de atender às demandas educacionais das crianças era constante. Com esse movimento, fui percebendo a importância de ampliar a minha formação devido a essas demandas que vinham se apresentando em meu fazer docente.

Passei então a participar de cursos sobre a temática visando ampliar meus conhecimentos para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, uma vez que o trabalho frente ao fazer da inclusão era algo novo para mim e para a escola em que eu atuava. Mediante o compromisso que assumi em escolarizar os alunos, procurei apoio em estudos que se dedicaram a construir conhecimentos sobre a inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

O desejo de conhecer e aprender mais sobre a temática, a cada dia, ganhava amplo lugar em minha atuação como professora. Esse desejo possibilitou meu ingresso, em 2010, no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa “Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas”.

No percurso do Mestrado pude aprofundar meus conhecimentos nas aulas, nos encontros de orientação, nos debates no grupo de pesquisa e nos congressos, que me possibilitaram dialogar com as diferentes realidades educacionais brasileiras. Encontrava na formação uma possibilidade de repensar minhas práticas pedagógicas e o trabalho educativo que eu tinha que desenvolver em contextos que vivenciavam o desafio de inclusão escolar de todas as crianças.

Dentre as experiências vividas no processo de Mestrado, uma teve significativa influência na elaboração de meu objeto de estudo. Durante o segundo semestre de 2011, pude participar de um estudo exploratório, realizado pelo Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (GRUPICIS) da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. O estudo fazia parte de uma pesquisa maior intitulada “A criança com deficiência: um estudo sobre infância, cultura, inclusão e subjetividade”, coordenado pela Professora Dra. Sonia Lopes Victor.

A pesquisa teve como objetivo investigar os processos constitutivos da infância da criança com deficiência na vida e na escola para a construção dos seus conhecimentos e subjetividades. A referida pesquisa me proporcionou ainda mais uma oportunidade de produção de conhecimento e uma possibilidade de constituir o problema de investigação que dá sustentação a este estudo de Mestrado.

O estudo apontava a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, bem como a

reorganização do ambiente escolar para que esses sujeitos tivessem potencializadas suas aprendizagens. Evidenciava também que a Educação Infantil é um propício espaço para a criança se desenvolver; no entanto, necessita que o professor explore diferentes recursos, estratégias e metodologias para que as crianças, por meio do brincar, do cuidar e do aprender, possam se desenvolver.

A participação no estudo me fazia recordar a epígrafe que abre este diálogo. Fazia-me sentir em um trem para mais uma viagem. Permitia-me pensar que podíamos tomar as práticas pedagógicas como tema de estudo para a sustentação desta pesquisa de Mestrado. Levava-me a refletir que era possível continuar minha trajetória em busca do conhecimento sobre a Educação Especial por meio de diferentes estações, passagens, paradas e recomeços.

Assim, direcionei minhas atenções para as possibilidades e tensões existentes no fazer pedagógico mediante o desafio da inclusão escolar e constituí o objeto de investigação desta pesquisa de Mestrado a partir do objetivo geral de refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas instituídas na escola de Educação Infantil, visando ao processo de inclusão escolar de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

Na intencionalidade de fortalecer o foco de investigação da pesquisa, também elegi como objetivos específicos:

- definir o que estamos reconhecendo como práticas educacionais inclusivas a partir de indicadores estabelecidos para identificá-las no contexto de uma escola de educação infantil;
- investigar como a escola vem refletindo e dialogando sobre as questões da inclusão de crianças na primeira infância na unidade de educação infantil, bem como vêm se configurando as propostas de formação dos professores neste espaço, a fim de constituir práticas pedagógicas inclusivas na unidade escolar;
- escutar as crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e as demais sobre como estão compreendendo as práticas pedagógicas em geral e as práticas pedagógicas inclusivas da unidade de ensino de educação infantil.

O fato de constituir esta proposta de pesquisa como se ela fosse uma viagem de trem, com diversas paradas, é que me coloca a discorrer sobre o tema em foco. Para tanto, aproprio-me do roteiro de viagem sugerido pelo poeta Edson Milton Ribeiro Paes, em sua poesia “Viagem de Trem”, quando ele sinaliza: “[...] viajar de trem faz parte do imaginário de toda criança... Portanto permaneçamos criança enquanto durar nossas vidas... Porque na vida de cada criança, não pode faltar esperança... E nem uma viagem de trem!” (PAES, 2008, 23).

Os capítulos que seguem são as paradas nas diversas estações de trem que irei percorrer, desde a partida até a chegada, ou seja, da introdução até as considerações finais. O objetivo geral se constitui como um elemento importante, pois é o ponto de partida desta viagem. Agora, precisamos continuá-la.

Vamos prosseguir a caminho, chegando à **primeira estação de trem**. Ela é intitulada “Uma viagem no tempo e no espaço da educação infantil brasileira e o diálogo com a educação especial na perspectiva da inclusão”. Para tanto, realizamos uma reflexão sobre o contexto histórico da educação infantil brasileira, objetivando apresentar o crescimento desta etapa de ensino na superação do trabalho assistencialista, a partir de análise de aspectos históricos e conceituais, e evidenciá-la como lugar de possibilidades de aprendizagem e de produção de conhecimento com base nas práticas pedagógicas, dando visibilidade à criança como sujeito de direito. Além disso, estabelecemos um diálogo entre a educação infantil e a educação especial na perspectiva da inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Na segunda estação de trem, abordamos o tema “A inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil: o que dizem os estudos realizados”. Nesse capítulo, refletimos sobre a inclusão de crianças apoiadas pela modalidade de educação especial na escola de educação infantil. Para tanto, fizemos uma interlocução com os estudos já realizados, a fim de entendermos as principais possibilidades, tensões e desafios.

Na terceira estação de trem pensamos as práticas pedagógicas inclusivas. O capítulo foi denominado “As práticas pedagógicas e a perspectiva da inclusão escolar: contribuições de Meirieu”. Nele, buscamos compreender como se

constituem as práticas pedagógicas, visando ao fortalecimento do direito de aprender das crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Nesse sentido, as reflexões estão relacionadas às atividades didáticas no âmbito da sala de aula, entrelaçando-se também com os diferentes aspectos da escola, da comunidade e da sociedade.

A quarta estação de trem é intitulada “Contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão da infância e do processo de aprendizagem/desenvolvimento: implicações às práticas pedagógicas inclusivas”. Nesta parada, buscamos refletir sobre as contribuições dos estudos de Vygotsky e seus colaboradores na construção de conhecimentos acerca dos processos de inclusão escolar.

Na quinta estação de trem, trazemos o percurso metodológico. Buscamos destacar as características de uma pesquisa em Ciências Humanas na área de Educação e na subárea de Educação Especial, dialogando inicialmente com a proposta de um estudo de caso etnográfico numa perspectiva colaborativa entre pesquisador e profissionais da unidade de ensino. Como desenho metodológico, apresentamos os ciclos de formação com os professores e pedagogas da escola e rodas de conversa com as crianças. Além disso, mostramos os participantes da pesquisa, o campo de investigação, os instrumentos utilizados para coleta dos dados e os percursos para sua realização.

A **sexta estação de trem** destaca a “Análise dos achados em processo”. Para tanto, apresentamos a organização, a análise e a sistematização dos dados no formato de “episódios interativos” (GÓES, 2000), pensados com base nos pressupostos da abordagem microgenética.

Como toda viagem tem um ponto de chegada, a minha última parada é a **sétima estação de trem**, que destaca as “Considerações finais: o terminal”. Nele retorno ao objetivo geral, ponto de partida desta pesquisa, a fim de lembrar “episódios interativos” significativos da viagem que foram problematizados a respeito das práticas pedagógicas instituídas na Educação Infantil para atender crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento até a realização da próxima viagem.

1. PRIMEIRA ESTAÇÃO DE TREM: UMA VIAGEM NO TEMPO E NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E O DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

*Vou depressa; vou correndo.
Vou na toda; que só levo
Pouca gente; pouca gente; pouca gente...*

Manuel Bandeira

Partimos da primeira estação! Nela realizamos uma reflexão sobre o contexto histórico da educação infantil no Brasil, com o objetivo de apresentar o crescimento dessa etapa de ensino como um espaço educativo que vem buscando superar as características de um trabalho vinculado ao assistencialismo.

Buscamos analisar esta constituição a partir de seus percursos, seus avanços e de sua identidade nesse tempo contemporâneo. Também neste capítulo, pensamos a Educação Infantil como lugar de possibilidades de aprendizagem e de produção de conhecimento, a partir das práticas pedagógicas, dando visibilidade à criança como sujeito de direito e ao seu tempo de ser criança e estar na infância.

Por fim, estabelecemos o diálogo entre a educação infantil e a educação especial na perspectiva da inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, considerando a importância de valorizar o respeito às diferenças humanas desde a tenra idade, nos espaços educacionais, acentuando assim uma defesa da inclusão como direito social.

2.1. ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Do ponto de vista histórico, o atendimento das crianças pequenas brasileiras é oriundo de diversas necessidades e iniciativas voltadas à infância em nosso país. É importante destacar que a análise histórica dos acontecimentos sociais deve ser realizada, observando-se o tempo-espaço que eles aconteceram, podendo comparar passado e futuro sem tratar a história de forma linear (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

No transcorrer da história brasileira, diferentes tratamentos foram dados à infância e ao ensino-aprendizagem da criança. Ao lançarmos nossas atenções para a história da Educação Infantil no Brasil e os estudos sobre as crianças pequenas desde o início do século XVI, vamos encontrar passagens que evidenciam a falta de visibilidade para a infância, havendo apenas discursos que destacam a sua existência, sendo essa educação uma ação desempenhada pela família.

Vemos que somente no decorrer do século XVI há indícios sobre preocupações, por parte do Estado, com a educação das crianças pequenas, pois até aquele momento a criança ficava sob a responsabilidade da família ou da comunidade.

Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ela e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período da história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável em compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte (BUJES, 2001, p. 13).

Percebemos que, por influência dessa trajetória histórica, a educação infantil, ainda hoje, é pouco compreendida como ação complementar à família e à comunidade, bem como ser um compromisso do Estado para com o desenvolvimento das crianças pequenas.

O envolvimento do poder público com o processo de escolarização desses sujeitos esteve relacionado à substituição da sociedade agrária pela industrial, durante os séculos XVI e XVII. Esse processo demandava mão de obra qualificada e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, favorecendo a substituição da educação do lar pela escolarizada.

As demandas da sociedade industrial trouxeram sérias implicações para a Educação da criança pequena. O tempo e o crescimento urbano e industrial fizeram aflorar na sociedade uma nova função da mulher. A mulher, ora dona de casa, ora cuidadora dos filhos, passa a ocupar um espaço como operária, doméstica, funcionária pública e comerciária. Em decorrência disso, aumenta-se a necessidade de se ampliar e qualificar a instituição para o acolhimento das crianças pequenas.

Neste contexto, surgem os atendimentos em creches para que as mulheres pudessem trabalhar fora de casa, sendo esses ambientes não vistos como um direito do trabalhador, mas como “um mal necessário” à nova condição que se impunha.

Além da revolução industrial, outros movimentos contribuíram para que atenções começassem a ser dispensadas à criança para além da educação do lar. Um primeiro movimento é a própria condição socioeconômica desfavorável para a maioria dos lares brasileiros. Não podemos esquecer que vivemos em um país que teve sua origem econômica no modo de produção escravista.

Tal fato foi responsável por um significativo número de crianças abandonadas, naquela época, no Brasil. A fim de evitar que essas crianças fossem mortas e devoradas por animais, entre 1873 e 1874, foi criado e mantido o acolhimento de crianças na “casa dos expostos” ou “roda dos expostos”,² conforme destaca Kramer (1992).

Além disso, vale registrar que os altos índices de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresariais e os educacionais (PASCHOAL; MACHADO, 2009), começassem a pensar num espaço de cuidado da criança fora do âmbito familiar.

Esses movimentos colocaram a criança como foco de atenções. No entanto, sendo vista pela sociedade como um sujeito que dependia da caridade humana. A infância era subjetivada por meio de um sentimento filantrópico, caritativo e assistencial. Esse mesmo sentimento fundamentava a educação ofertada a esses sujeitos nos estabelecimentos sociais, ou seja, fora da família (DIDONET, 2001).

No contexto histórico da educação da criança no Brasil, as primeiras iniciativas também foram marcadas pelo trabalho dos médicos-higienistas, mediante uma inquietação referente à mortalidade infantil.

² A roda foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, injetadas ou desamparadas. Também chamada de “casa dos expostos” ou “casa dos enjeitados” (JANUZZI, 2006).

O higienismo constituiu-se num forte movimento, ao longo do século XIX e início do século XX, de orientação positivista, formado por médicos que buscavam influenciar o Estado para obter investimentos e intervir não só na regulamentação de assuntos relacionados especificamente à área de saúde, mas também no ordenamento de muitas outras esferas da vida social (BOARINI, 2003, p. 15).

A entrada dos médicos-higienistas na Educação trouxe, na época, um desenho que consolidou os conhecimentos relativos à prevenção de doenças, como sinaliza os estudos de Khulmann Junior (2007). Na educação da Infância, os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre as crianças. Tal fato auxiliou a ampliação dos estudos da pediatria, especialidade recente à Medicina da época, mas que encontrou na Puericultura³ a forma de divulgação de normas racionais de cuidado com a infância (KHULMANN JUNIOR, 2007).

É justamente neste contexto que se inicia a institucionalização da creche brasileira. O ambiente foi criado com exclusividade assistencial, sem nenhum caráter pedagógico, pois seu maior objetivo era auxiliar as mulheres trabalhadoras e acolher as crianças abandonadas.

[...] Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral: para os filhos dos operários de baixa renda tinham que ser gratuito ou cobrar muito pouco: ou para cuidar das crianças enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentação à criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Com o transcorrer da história, ainda no final do século XIX, a luta pela consolidação de um ambiente para o atendimento às crianças se perpetuou. O processo ganhava sustentação nas grandes transformações pela qual passava a sociedade da época,

³ A Puericultura é uma ciência médica que se dedica ao estudo dos cuidados com o ser humano em desenvolvimento, mais especificamente com o acompanhamento do desenvolvimento infantil. É tradicionalmente uma subespecialidade da pediatria. Envolve também ações pré-natais e mesmo pré-concepcionais dedicadas à prevenção de enfermidades e anormalidades que se desenvolvem no feto e afetam a vida do futuro recém-nascido. A puericultura, como subespecialidade da pediatria, preocupa-se com o acompanhamento integral do processo de desenvolvimento da criança. É de fundamental importância, uma vez que é por meio dela que o pediatra tem condições de detectar precocemente os mais diferentes distúrbios das áreas do crescimento estatural, da nutrição e do desenvolvimento neuropsicomotor (KHULMANN JUNIOR, 2007, p. 38).

ou seja, a consolidação do modo de produção capitalista, o processo de industrialização e a chegada dos imigrantes europeus ao Brasil.

Essas situações fortaleceram o movimento operário, que passou a se organizar e a reivindicar melhores condições de trabalho e atendimento às crianças, ganhando destaque a melhoria das instituições de educação, conforme afirma Oliveira (1992, p. 18):

[...] para tanto vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos dos operários estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montada pelas fábricas passou a ser vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produzem melhor.

Em síntese, os motivos expostos que levaram os governantes e a sociedade civil a se preocuparem inicialmente com a educação das crianças pequenas culminaram no surgimento das creches; entretanto, calcada em ações de base assistencialista, respaldadas em concepções médico-higienistas, as quais forjavam uma educação baseada nos cuidados físicos e atividades “educativas” de caráter moralista e escolarizador. Neste contexto, surgem as primeiras regulamentações referentes à Educação Infantil, fruto das reivindicações sociais, especialmente das famílias da classe trabalhadora.

As primeiras regulamentações do atendimento às crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância datam de 1924. O interesse pelos ideais da Escola Nova,⁴ na década de 1940, traz a ampliação de iniciativas governamentais de atendimento. Contudo, as creches que eram planejadas como instituições de saúde estavam ainda voltadas aos cuidados relacionados à alimentação, à higiene e à segurança física.

⁴ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro. Na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista. O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Então, de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático (SAVIANI, 2007, p.83).

Entidades assistenciais, como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), também tiveram papel significativo no cuidado e atenção à pequena infância. Nesse sentido, a educação infantil, como a conhecemos hoje, é fruto de várias lutas que permitiram a sua ressignificação na história da educação brasileira com o propósito de garantir, democratizar e qualificar a aprendizagem das crianças pequenas.

É justamente por meio dos movimentos sociais organizados que a história da escolarização da criança pequena foi ganhando outros desenhos e outras possibilidades de organização. Com o passar dos tempos, já na década de 1970, para a oferta da educação infantil, passa-se a considerar, no Brasil, que o atendimento às crianças nos espaços institucionalizados iria contribuir para superação das condições sociais.

Nesse contexto, a representação social da educação infantil começa a fomentar discussões sobre a ampliação do atendimento à criança desde a primeira infância, em defesa de uma democratização do ensino como possibilidade de ascensão social, mesmo tendo ainda uma ideia de educação compensatória (KRAMER, 1995).

Atualmente, podemos perceber, no bojo da ampliação da democracia no Brasil, no que se refere à educação infantil, alguns avanços oriundos das reivindicações dos movimentos sociais, especialmente das famílias, dos profissionais da educação e dos pesquisadores da área pela ampliação das creches e pré-escolas e também a favor da caracterização de sua função social como espaço de educação desde a primeira infância.

Associada a essas reivindicações estão aquelas em prol da valorização dos direitos da criança e da infância e da produção de conhecimentos científicos que possam fundamentar saberes e fazeres específicos para esse nível de ensino, a fim de atenderem aos processos formativos de professores e ao trabalho pedagógico na escola.

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam

aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destacam-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (BRASIL, 1998a).

Pelos movimentos históricos e as razões apresentadas, desde a Constituição Federal de 1988 à promulgação da LDB de 1996, a criança no Brasil passou a ser objeto da legislação sob outro enfoque. Assim, os direitos sociais e fundamentais das crianças foram reconhecidos como inerentes a elas, evidenciando que, no atual contexto social brasileiro, a criança deve ser considerada como sujeito social de direitos, e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todas as crianças, como dever do Estado e opção da família.

Atualmente, o trabalho pedagógico realizado na primeira fase da educação básica pauta-se na ideia de que a criança precisa ser estimulada e motivada a adquirir os conhecimentos acumulados pela humanidade para se desenvolver, bem como ser assumida como um sujeito capaz de produzir cultura.

Na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Tal definição foi fundamental, pois ajudou a situá-la no contexto da educação geral, tornando este nível de ensino imprescindível para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Além disso, a primeira infância passa a ser referenciada como um tempo de cuidado e de educação. Isto significa que tal compreensão deve orientar as práticas da educação infantil, “[...] caracterizadas como ações de cuidar e educar de forma indissociável, integrada da criança pequena” (BATISTA, 2008, p. 86).

Com a produção do primeiro documento de orientação das ações pedagógicas para a Educação Infantil – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, em 1998 –, as ações de cuidar e educar foram problematizadas e ressignificadas, conforme destacado no trecho do documento supracitado.

A capacidade das crianças de terem confiança em si próprias e o fato de sentirem-se aceitas, ouvidas, cuidadas e amadas oferecem segurança para a formação pessoal e social. A possibilidade de desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades favorece o desenvolvimento da autoestima, essencial para que as crianças se sintam confiantes e felizes [...]. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços

afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa (BRASIL, 1998a).

Esta proposta apresenta novas formas de se perceber a educação infantil como um tempo-espaço de ações educacionais, com intenso processo de revisão de concepções, especialmente aquelas que nos ajudam a compreender o que é ser criança e estar na infância, reconhecendo-a como sujeito histórico e de direitos, questionador e produtor de cultura. Para tanto, há a necessidade do fortalecimento das práticas por meio da formação e mediação pedagógica de professores preocupados em cuidar-educar a criança.

Assim, o tempo-espaço da educação infantil pode ser pensado a partir do entrecruzamento de três culturas: as culturas infantis, as culturas familiares e as culturas escolares. No entanto, conforme Barbosa (2007), o processo de escolarização da criança pequena aponta algumas contradições.

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas [...], ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais (CANAVIERA, 2010, p. 19).

Nesse sentido, prosseguimos então nossa viagem, dizendo que no atual tempo-espaço da educação infantil na realidade brasileira, os direitos da criança, os quais nem sempre foram reconhecidos pelo poder público, ocorrem gradativamente, garantidos nas leis e reivindicados pelos movimentos sociais, especialmente o direito à educação.

Esta discussão sobre o direito à educação da criança pequena tem colocado em pauta a importância dada a ela nesse tempo de formação da vida humana e, conseqüentemente, nos feito trilhar caminhos reflexivos sobre as concepções de

infância, criança e produção de conhecimento a respeito de seus processos de escolarização na educação infantil.

Neste processo, a criança é assumida como um sujeito de conhecimento e de direitos. É subjetivada como um sujeito histórico e social. A escola, neste contexto, precisa ser pensada como um ambiente mediador que estimula a criança a indagar, conhecer a si e seus pares, investigar as situações desconhecidas e produzir cultura.

1.2. NOS TRILHOS: UM POUCO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para a continuidade desta viagem, avançamos nos trilhos e buscamos problematizar a inclusão de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil, pois conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008),

[...] 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.

Ao analisarmos o processo de construção histórica do reconhecimento da educação infantil, como etapa de ensino, e da educação especial, como modalidade de ensino, no Brasil, é possível destacarmos alguns pontos comuns.

Como já abordamos, a educação infantil tem uma trajetória ligada ao assistencialismo, à filantropia e ao comunitarismo. Esses mesmos elementos também atravessaram a educação especial, pois dentro de sua caracterização histórica, essa modalidade de ensino também foi inicialmente de responsabilidade, quase exclusivamente, de instituições filantrópicas (TEZZARI, 2002). A criação de um espaço segregado para as crianças com deficiência encontrou respaldo na maneira como a sociedade lidou com elas no transcorrer da história da humanidade.

Essas crianças receberam diferentes tratamentos em diferentes momentos históricos.

Como podemos perceber, há intrínsecas relações entre a história da educação infantil e a educação especial. A educação infantil iniciou sua constituição por meio de instituições com atendimentos às crianças pela via dos médicos-higienistas. Com a educação especial essa história não foi muito diferente. Foram também os médicos os primeiros a estudarem os casos de crianças com prejuízos mais graves e a criarem instituições para atendimento a esses sujeitos em sanatórios psiquiátricos. Alguns autores identificam tais medidas como ligadas ao higienismo e à saúde pública (CUNHA, 1988; JANNUZZI, 1992). O cuidado e o assistencialismo institucionalizado atravessaram por longos anos a Educação da criança pequena. O mesmo fenômeno se materializa nas discussões sobre o atendimento às pessoas com deficiência.

Como podemos perceber, a educação infantil, no Brasil, por muito tempo foi uma área de poucos investimentos públicos. O processo também se efetivou com a educação especial. Esse descaso possibilitou o afastamento do Estado na implementação de políticas públicas educacionais, e assim surgiram gradativamente as instituições especializadas com fins filantrópicos e assistenciais. Essas instituições eram de caráter assistencialista e cumpriam apenas sua função de auxílio aos desvalidos. Tal situação em muito se aproxima da criação das creches para atendimento às crianças pequenas com o advento da revolução industrial. Este cenário revela o quanto a Educação foi um direito negado às minorias sociais.

Atualmente vivemos um processo histórico de garantia dos direitos sociais. Com a Constituição Federativa do Brasil, o direito à educação é inquestionável, sendo sua oferta iniciada na educação infantil. Desse modo, a educação infantil na atualidade busca estabelecer diálogos com os princípios da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para entender a criança e a infância como categoria social, histórica e cultural.

Para Silva (2009), em nossa sociedade precisamos aprender a valorizar a criança e as pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Precisamos aprender a ouvi-las e saber o que pensam sobre si, seus pares e a sociedade

contemporânea. Nos tempos atuais, a educação inclusiva busca romper com a formatação de um ensino segregado que invisibiliza a presença de crianças que se distanciam dos padrões de vida e de aprendizagem socialmente valorizados. A assunção do humano como um sujeito atravessado por uma história singular e social de existência rompe com pressupostos que primam por padrões de conhecimento, de aprendizagem, de processos de apropriação de conhecimentos e de sujeitos propensos à aprendizagem.

Neste contexto, é no reconhecimento das diferenças humanas que as aprendizagens se efetivam, pois as possibilidades de trocas entre sujeitos que trazem conhecimentos, estilos de vida e experiências diferenciadas se tornam a potência para os atos de ensinar e aprender na escola. É devido à relação com as diferenças humanas que cabe à escola forjar cidadãos comprometidos com a transformação social. Para tanto, esta instituição deve promover a formação de cidadãos capazes de exercitar o pensamento crítico e reflexivo de se posicionar mediante diferentes informações, de acompanhar a evolução tecnológica que atravessa a sociedade contemporânea, de se comunicar em várias linguagens e de agir de forma autônoma e independente, com responsabilidade. Cabe ainda à escola formar sujeitos capazes de entender o impacto do conhecimento na vida social e em sua própria existência, bem como ser solidário e capaz de conviver com a diversidade e a repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.

Na atualidade, o debate sobre a educação infantil a partir dos princípios da educação inclusiva vai para além de integrar crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento nas salas de aulas comuns. Busca-se incluí-las em significativos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, é necessário promover a reestruturação do sistema escolar, considerando a diferença como parte da constituição humana, para provocarmos novas possibilidades de articulação do trabalho pedagógico visando à aprendizagem dos alunos (MANTOAN, 2003). Segundo ainda esse mesmo autor,

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos que efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam sendo seres éticos, justos, pessoas que terão que reverter à situação [...] mudar o mundo e torná-lo mais humano (MANTOAN, 2003, p. 68).

Dessa forma, se desejamos fazer valer os pressupostos da educação inclusiva nos tempos-espços da educação infantil, precisamos valorizar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, assumindo-as como sujeitos de direito e de conhecimento. No processo de escolarização de crianças com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento precisamos potencializar suas aprendizagens desde a educação infantil, não resumindo esses sujeitos em suas limitações ou deficiências, mas procurando valorizar suas potencialidades, para com eles construirmos as intervenções pedagógicas. Como alerta Vygotsky (1998, p. 17), “[...] a escola não só deveria adaptar-se às insuficiências das crianças deficientes, mas também lutar contra elas, objetivando superá-las”.

O movimento de inclusão escolar tem uma longa caminhada a ser percorrida, principalmente se considerarmos o período de exclusão vivenciado por esses sujeitos. Portanto, o processo vai além da garantia de acesso e da permanência na escola, mas também da criação de estratégias políticas e pedagógicas para que crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento tenham iguais oportunidades de aprender e produzir cultura.

Nesse sentido, as propostas de trabalho pedagógico na educação infantil precisam constantemente constituírem-se numa relação dialógica com o direito à educação para a constituição de um ambiente educacional inclusivo. Isso porque ainda é desafiador para esse ambiente a constituição de currículos abertos e flexíveis para atender aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos, à implementação de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades coletivas e individuais das crianças e à construção de processos de mediação que despertem a criatividade e aprendizagem delas.

Precisamos nos afastar de práticas pedagógicas que primam pelo tamanho único que não serve para todos. É importante romper com propostas de ensino que não desafiam crianças/alunos e professores na construção do conhecimento; nos distanciar de propostas curriculares que desmerecem o fato de as crianças possuírem uma história social e singular de existência; nos desafiar a pensar o conhecimento como um elemento em constante construção e problematização para, desta forma, caminharmos rumo a uma concepção de escola capaz de

[...] garantir a todos os alunos acesso a um currículo comum em níveis diversificados dando a todos as oportunidades de se desenvolverem de forma positiva nas atividades de classe. Portanto, não é a constituição de um currículo que será diferenciado e sim as práticas pedagógicas (ALMEIDA, 2009, p.17).

Com a abrangência dos princípios da inclusão escolar, nos remetemos a uma sociedade inclusiva e não apenas integradora. Uma sociedade que (re)pensa as políticas e as práticas pedagógicas, as propostas curriculares visando contemplar o direito que as crianças têm de aprender. Aproximamos-nos de uma sociedade que luta pela universalização do ensino e que assume a ideia de que “[...] estar juntos é se aglomerar com as pessoas que não conhecemos [...]”. Inclusão é estar com, é interagir com o outro” (MANTOAN, 2003, p. 25).

É partir do respeito à diferença humana que as propostas pedagógicas na educação infantil precisam se materializar. Nesse sentido, Drago (2005), ao direcionar suas atenções para a inclusão de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento nas ações planejadas e desenvolvidas pelas unidades de ensino de educação infantil, nos convida a pensar que o processo de inclusão escolar remete à necessidade de instituímos ações colaborativas na escola e na sociedade. É importante a colaboração entre pedagogos, regentes de classe e professores de educação especial, bem como dos profissionais que assumem a gestão das escolas.

É necessária a articulação de políticas das áreas da educação, saúde e serviço social para que os alunos tenham os apoios necessários ao seu processo de aprendizagem. É importante a construção de uma nova mentalidade sobre a pessoa com deficiência: são pessoas, portanto, capazes de aprender, de sentir o mundo e de produzir conhecimentos, necessitando de contextos favorecedores para esta criação.

Além disso, evidenciamos que a criança com deficiência e sua infância foram ignoradas por causa da tendência de se explorar a deficiência como um fenômeno fundamental para o entendimento do processo de educabilidade desse sujeito em detrimento de aspectos relacionados à sua subjetividade e sua inserção na perspectiva sócio-histórica como criança que está na infância, levando-nos a pensar a infância da criança com deficiência como sinônimo de caridade e de filantropia por causa da ideia equivocada de que a deficiência se relacionava diretamente com a

incapacidade e a dependência desse sujeito (VICTOR; ALVARENGA; VIEIRA-MACHADO; 2011).

Diante o exposto, no que tange à educação infantil, é preciso lutar contra práticas que mantêm a ideia de homogeneidade e de incapacidade do sujeito com deficiência atribuída às questões orgânicas, a fim de priorizarmos a ideia de manifestação do único, do singular e da subjetividade de cada criança e de sua infância fundamentada em uma educação social.

2. SEGUNDA ESTAÇÃO DE TREM: A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS ESTUDOS REALIZADOS

Lá vem o trem de ferro... Carregado de sonhos... De sentimentos sinceros! Na beira das estações... Têm crianças brincando... Se enchendo de ilusões! Chuck, chuck, chuck, lá vem a Maria Fumaça... Espalhando notícias por onde ela passa!

Paes

Passamos agora a refletir sobre a inclusão de crianças apoiadas pela modalidade de educação especial na escola de educação infantil. Para tanto, fizemos uma interlocução com os estudos já realizados a fim de entendermos as principais possibilidades, as tensões e os desafios.

Muitos são os estudos voltados para a compreensão da Educação Inclusiva no cotidiano da educação infantil. Destacamos o de Oliveira (2007); Gomide (2009); Capellini (2010); Mendes (2010); Raymundo (2010); Victor (2009, 2010, 2011) e Drago (2009, 2010, 2011)⁵. Tomamos esses autores como referências para problematizarmos os conhecimentos produzidos sobre a inclusão de sujeitos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil evidenciando as possibilidades e os desafios que emergem deste processo.

O estudo de Mendes (2010) destaca que para considerarmos uma proposta de educação inclusiva é necessário desnaturalizar o entendimento que se tem da organização da escola de educação infantil. É preciso estimular a criança para o questionamento, para o desenvolvimento da linguagem e para o reconhecimento de si e de seus pares. Além disso, a autora destaca questões orgânicas que podem trazer implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, caso esta não seja cuidada e estimulada, conforme destacado a seguir.

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da

⁵ Os estudos não serão apresentados em uma ordem cronológica, mas em uma ordem de articulação das ideias referentes à temática em discussão.

socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010, p. 47-48).

A autora sinaliza que vários documentos nacionais, como o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil com Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001), apontam possibilidades de as escolas se reorganizarem visando criar um ambiente estimulador em que o brincar, o cuidar e o educar constituam uma tríade de sustentação para o trabalho educacional com esses sujeitos.

Segundo o citado referencial, cabe aos sistemas de ensino a garantia da inclusão de crianças com o apoio da educação especial nas escolas de ensino comum:

- disponibilizar 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, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
- promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;
- solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP;
- adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade (BRASIL, 2001).

Os estudos de Victor (2009, 2010, 2011) realizados em Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória – ES evidenciam que os princípios da educação inclusiva na educação infantil não se efetivarão somente por meio de leis, decretos,

resoluções e portarias. Assim, é preciso investir na formação inicial e continuada dos professores para que as práticas pedagógicas sejam ressignificadas.

Nos estudos da referida autora é possível perceber a necessidade de trazer para os processos de formação continuada discussões sobre como as crianças desenvolvem suas funções psicológicas superiores, a importância da mediação, da formação de conceitos e do desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, essa autora baseia-se nos estudos de Vygotsky (1998) para afirmar que o brincar é por excelência uma rica oportunidade para a criança aprender, se apropriar do mundo simbólico e desenvolver sua linguagem.

Além disso, Victor (2012) destaca que, para a inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil, é importante que as escolas rompam com paradigmas que buscam evidenciar as deficiências das crianças. É importante, primeiramente, olhar a criança em sua especificidade de criança e, em seguida, entender sua deficiência para constituir os apoios necessários a sua educação.

Já o estudo de Raymundo (2010), ao buscar compreender como acontece o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural, pela via da formação continuada do educador, conclui que os professores possuem uma concepção de criança e infância “romântica” e de conceito de deficiência intelectual “advindo da experiência ou de uma construção social”.

Essas concepções podem estar conduzindo a prática desses profissionais e, conseqüentemente, dificultando o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Os episódios de aprendizagem das crianças investigadas demonstraram que de fato a aprendizagem acontece deficiente de um olhar sensível do educador a esse processo. Nesse sentido, a formação continuada instituída no processo de colaboração entre o pesquisador e os profissionais da escola investigada teve como objetivo discutir os episódios e os conceitos, no intuito de despertar no educador a necessidade de compreender a criança em sua singularidade na educação infantil.

O estudo de Capellini (2010) evidencia que a criação de diretrizes para articulação da educação inclusiva no cotidiano da educação infantil se configura como um rico avanço para as pesquisas educacionais e para o trabalho docente. Dessa forma, a autora reafirma a necessidade de o professor se posicionar como um profissional consciente da implicação de seu fazer no desenvolvimento da criança.

Essa mesma autora ainda defende a formação de profissionais questionadores e capazes de avaliar suas práticas pedagógicas para acompanhar os objetivos alcançados pelos alunos e os apoios que necessitam ser implementados. Além disso, afirma que o desafio para a formação inicial e continuada desses profissionais é a constituição de professores que recriam suas práticas para dar conta da diversidade presente na sala de aula comum. Dessa forma, para essa pesquisadora, a inclusão escolar demanda o comprometimento do educador e a compreensão de que a educação infantil é um ambiente rico que precisa potencializar a aprendizagem e não as limitações que as crianças trazem para o ambiente escolar.

[...] a educação infantil representa para muitas crianças o primeiro contato social delas com o mundo exterior, experimentam novas emoções, descobrem que nem todos são iguais, percebem que o mundo é maior que sua escola. Nesse momento de descobertas e desenvolvimento generalizado, há necessidades de proporcionar as mais diversas interações. Pensar educação é pensar diferença (CAPELLINI, 2010 p. 100).

Segundo Capellini (2010, p. 105), “[...] nenhuma criança nasce excluída, se está é porque a colocamos”. Daí a necessidade de todos os profissionais da educação infantil assumirem, com comprometimento individual e coletivo, a idealização de uma escola que realiza seus trabalhos de forma aberta e reflexiva, em combate ao preconceito velado, com valorização da diversidade humana.

Outro estudo que nos ajuda a compreender as possibilidades e os desafios da inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil é o realizado por Gomide (2009). A autora busca refletir sobre o processo de subjetivação das crianças pequenas e com deficiência a partir das mediações pedagógicas realizadas nos espaços-tempos da educação infantil.

Pautada na pesquisa-ação colaborativo-crítica, o referido estudo envolveu crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas em um Centro de Educação Infantil do município da Serra-ES, bem como seus colegas e professores. Dessa

forma, Gomide (2009), ao buscar constituir com a escola movimentos diferenciados para a inclusão de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento nas ações planejadas e desenvolvidas pelos professores, afirma a importância da mediação na transformação do modo de ser e estar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Muitos desses sujeitos são estigmatizados, no entanto, a partir de reflexões sobre as práticas pedagógicas e mudanças nas mediações, os alunos puderam apresentar significativos avanços em suas aprendizagens e superações de limites que, inicialmente, estavam correlacionados com seus comprometimentos. Isso explica que, para a autora, a transformação das práticas pedagógicas se configura em uma possibilidade também para os professores se assumirem pesquisadores de novos-outros saberes e serem capazes de lidar com as necessidades de aprendizagens de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar.

Pensar a diversidade humana na perspectiva da inclusão escolar nos leva a assumir a diferença tanto no espaço escolar quanto na sociedade como uma situação que faz parte da vida e não uma situação que impede o convívio social e a aprendizagem. Para os princípios da educação inclusiva, a escola deve ser concebida como um espaço aberto à diversidade.

Para a equiparação de oportunidades de aprendizagem para os alunos é importante promover mudanças significativas nas estruturas das escolas e dos sistemas educacionais, rompendo com práticas educativas que não levam em consideração as especificidades das crianças e suas diferentes maneiras de aprender. Assim concordamos com Vygotsky (2001, p. 462) quando afirma que:

A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação, de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada momento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova [...].

Dialogando ainda com os estudos produzidos na interface entre educação infantil e educação especial, destacamos a pesquisa de Oliveira (2007). Para a autora, a análise das concepções dos professores sobre a inclusão da criança com deficiência

na educação infantil aponta para o fato de que a forma como essa modalidade de ensino e a deficiência são compreendidas no contexto escolar evidencia o modo como as instituições de educação destinadas às crianças de zero a seis anos de idade têm se organizado para atender ao público infantil, se situando, marcadamente, em torno de uma cultura que prioriza o trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva da homogeneidade.

Segundo Oliveira (2007), para a prática pedagógica comprometida com a inclusão escolar é preciso o reconhecimento dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, bem como a utilização de recursos e metodologias de ensino que despertem nas crianças o gosto pelo aprender, ganhando, o brincar, destaque na aprendizagem e nas mediações a serem implementadas.

Por fim, os estudos de Drago (2009, 2010, 2011) vêm apontando várias reflexões sobre a inclusão de crianças que apresentam deficiências na Educação Infantil. Os dados dos estudos evidenciam que, basicamente, na educação infantil, a presença de bebês com deficiência pode ainda ser entendida como facilitadora para o processo de inclusão dessas crianças pelo fato de os bebês serem frágeis e dependentes e que, por isso, sua inclusão nesse nível de ensino seria facilitada.

Como os estudos foram realizados em dois municípios, o autor enfatiza que essa característica muda de município para município, estando entrelaçadas aos investimentos, aos recursos, à formação dos profissionais da área e às políticas públicas de inclusão e às concepções de criança, infância, educação, deficiência e inclusão. Segundo ainda o autor, as entrevistas e as observações realizadas deixam transparecer inicialmente que ainda se pensa a educação da criança com deficiência como algo que pode ser realizado de qualquer maneira, por qualquer pessoa, sem uma formação inicial sólida e sem a necessidade de uma formação realmente continuada. Parece que basta estar na escola para que a inclusão aconteça, o que, no entendimento do referido autor, não é garantia de inclusão.

Em síntese, os estudos evidenciaram que as discussões acerca da inclusão escolar vêm constituindo possibilidades para que os sistemas de ensino possam reordenar os saberes-fazeres da escola para o ensino-aprendizagem das crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. No entanto, desafios

ainda perpassam a formação inicial e continuada dos professores, a articulação das ações dos profissionais da educação, a gestão das escolas, a utilização de recursos tecnológicos e concepções de muitos professores que ainda não apostam na aprendizagem das crianças.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos quanto aos ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parcerias com a comunidade [...] dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais [por deficiência ou não] deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva [...] (MENDES, 2002, p. 75).

Esses estudos mostraram também que aceitar a diferença no trabalho pedagógico demanda compartilhamento, mediação, escuta e articulação da escola. A educação infantil é uma rica oportunidade para a criança se apropriar da cultura, constituindo suas primeiras percepções de coletividade, de sociedade e de mundo (FALCÃO, 2005).

Se dentro deste espaço educacional a criança tem a oportunidade de se relacionar com outras crianças com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento, ambas podem aprender a compartilhar o mesmo espaço e cooperar para superar seus limites. Assim, torna-se necessário uma proposta de educação inclusiva na educação infantil, com vistas a delimitar o papel deste lugar não apenas como lugar de escolarização, mas também como um ambiente que estimula e promove o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças.

E isto nos leva a considerar a necessidade de as escolas de educação infantil repensarem a atuação de seus profissionais e a utilização dos recursos pedagógicos, dentre outros. O diálogo com os estudos apresentados destacou a importância de repensarmos as práticas pedagógicas. Embora todos os aspectos mencionados sejam fundamentais e estejam atrelados uns aos outros, a ação pedagógica direcionada e intencional contribuirá em muito para a inclusão em seu sentido pleno (CARNEIRO, 2012).

3. TERCEIRA ESTAÇÃO DE TREM: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE MEIRIEU

*Vai que vai, vem que vem,
Faz o balanço do trem.
A menina, com o nariz achatado na
vidraça, enlaça a paisagem com o seu olhar encantado.
Vem também, vem também, faz o balanço do trem.*

MURRAY

Nesta terceira estação de trem, refletimos sobre as práticas pedagógicas e as práticas consideradas inclusivas, tomando por referência as contribuições de Meirieu. Para tanto, compreenderemos as práticas pedagógicas como práticas sociais específicas, de caráter histórico e cultural que vão além das práticas docentes. Nesse sentido, ela estará relacionada às atividades didáticas no âmbito da sala de aula, mas também ultrapassará esse espaço micro, entrelaçando-se aos diferentes aspectos da escola, da comunidade e da sociedade.

3.1. O OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que se faz necessário para (re)significar a prática pedagógica dos professores à luz da proposta inclusiva a fim de torná-la mais humanizada e aberta para atender as crianças? O referido questionamento tem impulsionado a produção de conhecimento na área da educação especial, pois, por longos anos, estivemos acostumados a trabalhar a partir de um padrão de criança, de conhecimento e de fazer pedagógico.

A maioria dos professores tem uma visão funcional de ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los (MANTOAN, 2005, p. 76).

Com os pressupostos da inclusão escolar, nós, professores, temos sido convocados a romper com os ideais da homogeneidade na sala de aula para fortalecermos as possibilidades de aprendizagem das crianças, explorando diferentes metodologias e formas de ensinar. Para a universalização do ensino, os investimentos na formação dos professores ganharam destaque, pois há um entendimento geral que para um fazer docente diferenciado, o educador precisa reavaliar constantemente sua prática profissional e modificar ações que até então eram utilizadas.

Dentro desta lógica, tomamos os estudos de Meirieu (2002) para dialogar com essas situações, principalmente pelo fato de o autor evidenciar a necessidade de o professor se constituir um pesquisador de novos-outros saberes-fazer. Segundo seu pensamento, o cotidiano escolar é desafiador, necessitando do educador a constituição de práticas pedagógicas diferenciadas para que todos os alunos possam entrar no jogo da aprendizagem.

Para Meirieu (2005), no processo de constituição das práticas pedagógicas é imprescindível que o professor postule pela educabilidade dos alunos, pois se não há a crença na aprendizagem não há possibilidades de se trabalhar o ato educativo. É pela crença que todas as pessoas aprendem, é por ela que o professor revê seus fazeres, busca novas formas de ensinar, se apropria do uso de estratégias e recursos pedagógicos e institui novas possibilidades de trabalhar a avaliação da aprendizagem no ambiente escolar, como afirma Meirieu, (2005, p. 43).

Educabilidade: a palavra é lançada [...]. A aposta fundamental: 'Toda criança, todo homem é educável' [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...]. [...] Nada jamais está perdido, [...] ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano [...].

É a partir deste contexto que o autor argumenta em favor do trabalho pedagógico diferenciado, não como um empobrecimento do conhecimento explorado com as crianças em função de suas condições existenciais. Ao contrário, diferenciar a pedagogia, para Meirieu (2002), significa desafiar o aluno a construir seus conhecimentos e desenvolver a autonomia intelectual desse sujeito por meio de práticas pedagógicas nutridas pela criatividade do professor, pelo questionamento, pela pergunta e pela busca de novas possibilidades de ensinar e aprender no

contexto da diferença humana. Para o autor, a tarefa do professor pesquisador de novos-outros saberes é promover o

[...] reconhecimento do sujeito na criança, sem pré-requisito, sem esperar que ela tenha acesso à palavra, à “idade da razão” ou à maioridade civil. A educação consiste em estabelecer uma relação de escuta sem nenhum tipo de condição, em supor sistematicamente a intencionalidade, em atribuir sentido ao que se troca, ao menor gesto, ao menor grito, à menor transação afetiva e cognitiva [...] (MERIEU, 2002, p. 112).

A Pedagogia Diferenciada defendida por Meirieu (2002) é de suma importância para a inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil. Precisamos explorar os diferentes espaços e conhecimentos nesta etapa de ensino, permitindo que a criança se desenvolva por meio da linguagem, do mundo simbólico e da interação com seus pares.

Para tanto, é necessário que defendamos uma perspectiva de professor que reflita sobre os conhecimentos que precisam ter para que as crianças sejam estimuladas a aprender. Um educador que faça relação entre as teorias da educação e o fazer pedagógico, bem como reflita sobre as implicações do brincar, do cuidar e do educar no desenvolvimento da criança pequena, principalmente daquelas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

Esse professor conta com o contexto da educação infantil, o qual proporciona um espaço que se constrói a partir das relações que ali se estabelecem no cotidiano escolar. Suas características são marcadas por significados, objetos, pessoas, lembranças e histórias, que estimulam as crianças no sucesso de sua aprendizagem e as tornam independentes e seguras.

Este espaço precisa ser organizado em tempos prazerosos, desafiadores, visando às diversas potencialidades das crianças que ali estão inseridas, contemplando as diversidades existentes, ocasionando, por diversas vezes, atividades diferenciadas que provoquem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças no contexto da educação infantil.

O brincar é sem dúvida a dimensão do interagir mais frequente porque é uma atividade de alta prioridade para a criança. As propostas realizadas na educação infantil, por diversas vezes, se apresentam de maneira desfavoráveis às

aprendizagens infantis, levando as crianças a não construírem sentidos sobre os ensinamentos. A tarefa da educação infantil é instigar as crianças a aprenderem juntas, potencializando a imaginação, a sensibilidade, a sensorialidade, as percepções, as ações, o pensamento, as lógicas e as experiências cada vez mais complexas (BARBOSA; RICHTER, 2009).

É neste contexto que buscamos interlocuções entre a artesanaria das práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil e as teorizações de Meirieu (2002). O autor diz que a tarefa do professor pesquisador é pautar sua prática pedagógica em um movimento por ele denominado de obstinação didática, ou seja, a busca por articulações pedagógicas diferenciadas para ensinar as crianças.

Como dito, para que esta obstinação didática se constitua, o professor precisa acreditar que a criança tem capacidade de aprender, independentemente de suas condições físicas, psíquicas, afetivas, familiares, econômicas e sociais. A crença de que a criança pode se desenvolver, aprender com seus pares e com o mundo simbólico leva o professor a criar essas estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem para viver o momento pedagógico, ou seja, a constituição de objetivos educacionais para que nenhuma criança fracasse na escola, pois o fracasso da criança é um fracasso do professor, da escola e do sistema de ensino. MEIRIEU (2002, p. 57-58) afirma que:

[...] o momento pedagógico é o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia [...]. Esse instante em que o professor, sem renegar seu projeto de transmitir, descobre que o aluno, diante dele, escapa ao seu poder [...].

Na busca pela construção de práticas pedagógicas diferenciadas, o professor pode explorar na educação infantil o trabalho com as múltiplas linguagens, como a música, o teatro, a dança e as histórias infantis. Pode instigar as crianças a pesquisarem, a utilizarem as tecnologias educacionais, a desenvolverem diferentes expressões, como artes e expressões corporais. Nessa trama pedagógica, o professor vai estimulando o aluno a desenvolver sua autonomia em relação à aprendizagem, pois segundo Meirieu (2002, p. 274-275),

[...] sei que não posso educar nada nem ninguém, mas apenas criar as condições para que o outro se eduque, saber-se impotente sobre a liberdade do outro para recobrar um poder sobre os dispositivos que lhe permitem afirmar-se [...] porque decididamente, e para recordar mais uma vez a célebre fórmula de Lacan, 'se eu me coloco no lugar do outro, onde é que o outro se colocará?', e, enfim, [...] a única coisa que se torna possível a passagem ao ato pedagógico: a convicção de que no instante em que agimos é o outro que age e apenas ele, pois apenas ele pode decidir seu destino, e é esta, precisamente, a finalidade de toda a educação.

Segundo ainda esse autor, o professor precisa dominar o conhecimento a ser ensinado, bem como metodologias pedagógicas capazes de tornar o que se deseja ensinar em elementos compreensíveis para a criança. Portanto, de acordo com as teorizações de Meirieu (2002, p. 91), o professor é um profissional que busca relacionar teoria e prática, pois “[...] trabalhar sobre o saber que se ensina, é, antes de tudo, estar atendo às especificidades epistemológicas daquilo que é incumbido de ensinar aos alunos”.

Neste contexto, a sala de aula se configura em um lugar de encontros e de partilha. Ganha destaque no processo a importância do planejamento escolar, a interação entre os diferentes profissionais da escola, a utilização de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e a criação de ambientes que estimulam as crianças a buscar pelo conhecimento.

Essa discussão também dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), que valorizam o trabalho coletivo e a exploração de vários espaços dentro e fora da escola como forma de potencializar as aprendizagens das crianças.

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência e transtornos globais desenvolvimento [...] (BRASIL, 2010).

De acordo com o referido documento (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira buscando garantir experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

III - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

IV - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

V - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VI - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento;

Indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

VIII - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

XI - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

X - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XI - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Para o alcance dessas experiências, Meirieu (2002) diria que cabe ao professor compreender que não trabalha com sujeitos abstratos e idealizados. As crianças são sujeitos concretos e que se constituem nas diferentes relações culturais e sociais em que estão inseridas. Desta forma, no processo de ensino-aprendizagem, o professor encontrará resistências e obstáculos a serem enfrentados. Segundo o autor, “[...] sempre que se tenta educar, sempre há ‘resistência’ e uma forte resistência. Qualquer um que assuma a tarefa de educar [...] sabe que se vive o tempo todo no fio da navalha” (MEIRIEU, 2002, p. 67). A tarefa do professor é buscar articular práticas pedagógicas que fazem o conhecimento ter significado para o aluno, pois

por meio do saber esse sujeito vai vencendo suas resistências em relação ao conhecimento e efetivando seu vínculo com a sociedade.

De acordo com Mantoan (2002), o conhecimento é fruto da coordenação de ideias e se engendra quando se aprende fazendo, investigando, errando, acertando, experimentando, ousando, criticando, duvidando, opinando, pois aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas, quando satisfazemos nossa curiosidade.

Neste contexto, diria Meirieu (2005) que o desafio para os educadores é não abrir mão de ensinar, independentemente do percurso de aprendizagem do aluno. É reconhecer o outro e a nós mesmos como sujeitos singulares, que estabelecem vínculos entre si, pois é assim que nasce nosso entendimento, nossa compreensão.

Essa discussão se aproxima dos pressupostos da inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil, pois tal situação exige novas organizações do espaço escolar, dos fazeres pedagógicos e das tentativas para assegurar à criança o direito de fazer parte do ambiente escolar para ser inserida nos diferentes processos escolares.

A voz do educador e sua forma de abordar corporalmente uma criança é o recurso por excelência frente às necessidades educativas especiais. Poderíamos dizer que todos os instrumentos e recursos paralelos de que a escola pode dotar-se para satisfazer as necessidades educativas especiais perdem boa parte de seu sentido se não são acompanhados desses requisitos mencionados (ROSEIRA, SERRAHIMA E ELIAS, 2004, p. 330).

As práticas pedagógicas na educação infantil para a inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento precisam se constituir por meio da interação e do diálogo entre os profissionais da escola e destes com as crianças. Precisam acompanhar os diferentes percursos de aprendizagens das crianças. Precisam se pautar na crença da educabilidade humana e na criatividade do professor, pois conforme Meirieu (2002), a aprendizagem faz parte do humano, sendo assim, não há pessoa que não aprende. A tarefa do professor é pensar em como fazer da sala de aula um lugar de aprendizagens, de encontros e de partilha, uma vez que sempre há algo a ser ensinado a alguém.

4. QUARTA ESTAÇÃO DE TREM: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA E DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM/DESENVOLVIMENTO: IMPLICAÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Nesta quarta estação de trem descrevemos as contribuições dos estudos de Vygotsky (1998) e seus colaboradores como um caminho de possibilidades teórico-epistemológicas para esta pesquisa que, de modo geral, abordam os aspectos referentes à educação de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil.

Marcamos nosso posicionamento teórico para a reflexão acerca da inclusão no espaço da educação infantil com base nas teorizações de Vygotsky (1998), pelo fato de esse autor diferenciar o ser humano dos demais animais pela capacidade de consciência, de aprendizagem, de inserção no mundo simbólico, de desenvolvimento da linguagem e da possibilidade de transformação do meio social para sua existência. Nesse sentido, as relações sociais do humano são determinadas pelo modo de produzirem a vida material, social e cultural (BARROCO, 2009).

A teoria desenvolvida por Vygotsky (1998) apresenta ideias bastante sugestivas que apontam contribuições para a inclusão das crianças com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento no espaço da educação infantil, principalmente por relacionar o desenvolvimento humano às oportunidades de aprendizagem e por entendê-la como atividade social especificamente humana orientada para um objetivo.

Segundo os estudos de Nunez (2009), a aprendizagem como atividade humana tem caráter social. Isso se efetiva pelo fato de ela acontecer em um meio social de ativa interação entre pessoas através da colaboração e da comunicação. Esta relação nos leva a pensar que a escola é um espaço educativo que precisa considerar as ideias e os valores presentes no contexto social, com vistas à perspectiva do desenvolvimento social e à apropriação dos recursos criados para disponibilizar condições propícias ao desenvolvimento das crianças. A escola deve estar

relacionada a um processo de humanização, pois conforme salienta Saviani (1994, p. 17-18),

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, e agir. Para saber pensar e sentir; para querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

O entendimento de uma proposta de educação inclusiva requer uma análise profunda na maneira como a escola sistematiza o conhecimento e produz contextos de mediação para as crianças se apropriarem desses saberes. Para os estudos da matriz histórico-cultural, a aprendizagem humana se efetiva por meio de processos de mediação e entre pares, sendo a diferença um elemento que potencializa esse processo.

Para Vygotsky (1998), a criança nasce em um mundo repleto de símbolos culturais. Seu desenvolvimento também está relacionado à aquisição desses elementos, que, por sua vez, foram criados pelas gerações anteriores. Desta forma, para a aprendizagem e o desenvolvimento deste sujeito é preciso considerar que a utilização dos instrumentos e dos signos é de total significância para a criança compreender a si, seus pares e o mundo simbólico.

Desse modo, podemos dizer que, de acordo com as teorizações da abordagem histórico-cultural, o humano se desenvolve em dois planos: no campo biológico e especialmente no campo social e cultural. Mediante a aquisição dos diferentes aspectos da cultura, os sujeitos vão formando seus valores, seus princípios, seus conhecimentos, sua relação com a vida, com seus pares e com as possibilidades e obstáculos presentes na formação de cada ser vivente.

Segundo as teorizações da matriz histórico-social, 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 processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1998, p. 54).

Por muitos anos, tivemos dificuldade de construir esse conhecimento. Acreditávamos que a homogeneidade era um fator necessário à aprendizagem. Por isso, era preciso descartar todos aqueles que não se enquadravam em um padrão

de aprendizagem na escola. No caso de crianças com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento, instituições especializadas e classes especiais são exemplos natos desse contexto.

A criação de instituições especializadas e os atendimentos em classes especiais destinadas à educação de pessoas com deficiência tinham como objetivo a normalização do sujeito de forma que pudesse se assemelhar ao máximo com os ditos normais, para então serem integrados ao convívio comum, nesse caso, a escola comum. Essa organização, além de negar a condição de diferença, estabelecia parâmetros homogêneos de desenvolvimento, como se isso fosse possível, descaracterizando o papel da escola.

É justamente em favor da busca pela consolidação de uma escola pautada pedagogicamente no reconhecimento e no respeito às diferenças humanas que trazemos as teorias de Vygotsky (1998) para este diálogo. O autor, além de postular pela ideia de que precisamos de nossos pares para aprender, sinaliza que a apropriação do mundo simbólico está intimamente relacionada à capacidade que tem o humano de se comunicar, ou seja, de se desenvolver por meio da linguagem:

A linguagem tem uma dupla natureza que exige um tratamento diferenciado na sua condição de instância mediadora: o seu domínio permite ao sujeito significar e afetar a realidade, agir sobre o outro, mas permite, também, no processo de desenvolvimento, afetar a própria atividade, regular as suas funções psíquicas, auferindo-lhes novo estatuto, categorizadas pela teoria histórico-cultural como funções psicológicas mediadas e superiores. Além disto, a linguagem é o sistema de signos através dos quais se generaliza e se transmite a experiência da prática histórico-cultural da humanidade, na medida em que é portadora dos modos de ação a serem desempenhados com os objetos e instrumentos, estando portanto, também inevitavelmente ligada a mediação instrumental. Por consequência, é meio de comunicação e condição de apropriação, pelos indivíduos, desta experiência. A linguagem, como produto histórico do desenvolvimento da humanidade, constitui-se, ao mesmo tempo, como fator imprescindível de humanização; os processos e os efeitos da atividade de linguagem transformam os indivíduos, enquanto mediam a experiência humana. Fundamento básico para entender o desenvolvimento, a mediação semiótica serve-se como instância fundamental para compreensão das relações humanas, sintetizadas no conceito de mediação social (ROCHA, 2000, p. 32-33).

Portanto, as práticas pedagógicas na educação infantil devem estimular o desenvolvimento das múltiplas linguagens, pois atualmente com o avanço do conhecimento e das próprias tecnologias temos uma vasta possibilidade de explorar as linguagens no contexto social, seja por meio do teatro, da dança, da fotografia, da

música, das expressões corporais e do uso da comunicação alternativa, pensando principalmente em crianças que não desenvolveram a fala articulada.

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para a criança, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividades nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1998, p. 38).

É a busca pela construção de processos de mediação que desafie as crianças a manter uma relação pela busca do conhecimento, bem como para o desenvolvimento da linguagem e para a aquisição dos diferentes conceitos que constituem o mundo simbólico, que nos faz pensar na importância de potencializarmos as práticas pedagógicas na educação infantil.

Vimos que, por muitos anos, as crianças foram submetidas a realizar atividades descontextualizadas neste nível de ensino. O brincar se compunha de uma infinidade de regras que não permitiam a criança criar. O assistencialismo abria pouco espaço para a criança aprender. O professor via a criança como um sujeito vazio, sem conhecimentos e sem possibilidades de se posicionar diante da vida. Não podemos nos esquecer de que, por muito tempo, a infância e a criança foram romantizadas, sendo sempre subjetivadas como dóceis e frágeis que dependiam somente dos cuidados dos adultos.

Com o avanço do conhecimento no campo da infância e da educação infantil, o trabalho educativo passou a ter como objetivo a criação de condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais. É a partir desta premissa que as práticas pedagógicas precisam ser planejadas e desenvolvidas. Para Jesus (2008, p. 215-216), as práticas pedagógicas inclusivas se configuram em:

[...] criação de situações pedagógicas em que todo aluno “possa entrar no jogo”, a partir de uma pedagogia possível, criando condições de mediações culturais que façam da sala de aula e da escola um verdadeiro espaço-tempo de aprendizagem – razão pela qual crianças, adolescentes, jovens e adultos vão à escola, tendo em vista uma compreensão de mundo e de como é ser-estar nele [...] (JESUS, 2008, p. 215-216).

Afirmamos então que a partir dos estudos da abordagem histórico-cultural a nossa maneira de pensar e agir sobre ações pedagógicas inclusivas partem do seguinte pressuposto: o processo ensino-aprendizagem deve se pautar em atividades que possibilitem à criança estruturar a realidade e o próprio pensamento, uma vez que ela passa a conhecer o mundo por meio das relações com o outro.

Se (...) por cultura for entendido o conjunto das produções humanas, as quais por definição são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas, então o nascimento cultural da criança (ou seja, de cada indivíduo humano em particular) é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural (PINO, 2005, p.59).

É justamente a busca por práticas pedagógicas que estimulem a mediação, a aprendizagem coletiva e a formação de conceitos pelas crianças que nos faz aproximar dos estudos de Vygotsky (1998). Para o autor, é por meio desses elementos que se efetiva o processo de internalização de modos culturais de pensar e agir na criança. Segundo o autor, embora tenha diferença entre a aprendizagem e o desenvolvimento, eles são elementos que caminham juntos, ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o outro – o adulto, a professora ou o coleguinha de turma – passa a ser elaborado por ela e vai sendo incorporado para a transformação de seus modos de pensar.

Para Vygotsky (1997), as mediações produzidas pela escola para que a criança se aproprie do conhecimento tem conduntentes relações com o desenvolvimento humano. O conhecimento adquirido e produzido na escola vem carregado de possibilidades sistemáticas e um intenso contato da criança com o desenvolvimento das diferentes linguagens.

Neste espaço educativo, o professor possibilita o contato intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento oferecendo a eles instrumentos para elaborá-los. É interessante frisar que este processo de mediação para a construção do conhecimento no ambiente escolar é denominado por Vygotsky (1998) de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pois acumulamos uma pluralidade de saberes reais, ou seja, os já adquiridos, mas também necessidades de aprendizagens que

precisam ser transformadas em conhecimentos constituídos, neste caso, os conhecimentos potenciais.

De acordo com esse autor, na relação entre pares, no convívio com processos de mediação, no desenvolvimento da linguagem e na constituição de conceitos, a criança tem a possibilidade de transformar seus conhecimentos potenciais em reais, construindo assim nossa significação com o mundo simbólico.

A ZDP define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas estão ainda em estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de botões ou flores de desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, ao passo que a ZDP caracteriza-o de maneira futura, o que está por vir [...] A ZDP nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento dinâmico, mostrando-nos não somente o que já foi alcançado, mas o que está, também, em processo de amadurecimento (VYGOTSKY 1978, p. 86-87).

Neste processo de construção de conhecimento não existe linearidade, não existem certezas, por isto buscamos estimular a realização de momentos pedagógicos que potencializem as crianças desde a educação infantil, por ser este um ambiente em que os sujeitos interagem de diferentes maneiras, propiciando o desenvolvimento cognitivo. A tarefa da escola é acompanhar o alcance dos objetivos traçados, possibilitando à criança crescer, tornar-se independente e ser valorizada.

A prática pedagógica na educação infantil na perspectiva da contribuição dos estudos de Vygotsky (1998) deve buscar por estratégias de trabalho pedagógico que valorizem o brincar, por ser configurar, por excelência, numa rica zona de desenvolvimento proximal.

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1998, p. 131).

Ao utilizar o brinquedo, a criança passa a agir sobre as coisas, buscando conhecê-las, bem como compreendê-las, o que vai impulsionando o desejo de agir sobre um número maior de objetos, levando a criança, durante a brincadeira, a buscar formas de satisfazer suas necessidades de viver uma situação imaginária.

Para Vygotsky (1998), a situação imaginária decorre da necessidade de a criança realizar uma ação representativa das ações dos adultos. Desta maneira, a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento das situações de aprendizagens realizadas no campo de educação infantil, uma vez que elas exercem fundamentos para o desenvolvimento do pensamento da criança. Assim, ao realizarem a brincadeira imaginária, as crianças são introduzidas no ambiente escolar constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

Segundo Leontiev (1998, p. 122), a brincadeira cria e provoca a ação da zona de desenvolvimento proximal, pois

[...] no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ele fosse maior do que é na realidade.

Diante disso, pode-se afirmar que o brincar é essencial nas práticas pedagógicas na educação infantil, principalmente para o desenvolvimento das crianças nessa etapa de ensino, conforme sinaliza Gomide (2009, p. 48).

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, focando os olhares sociais para suas potencialidades.

É justamente as possibilidades trazidas pela educação infantil para o desenvolvimento das crianças que nos leva pensar esta dinâmica na escolarização para aquelas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, nesse nível de ensino.

Para Gomide (2009), com base nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, o processo de desenvolvimento da criança com deficiência transcorre em torno de dois temas: a posição social da deficiência como um aspecto da condição social da criança e a tendência da compensação na busca da adaptação ao meio.

Nesse contexto, ganha destaque o importante papel do professor como mediador das ações pedagógicas no desenvolvimento dos trabalhos no cotidiano escolar para com todas as crianças, destituindo o enfoque de que a criança com algum comprometimento não é necessariamente uma criança deficiente; vai depender da

sua compensação social, do papel social que ela dará conta de exercer (GOMIDE, 2009).

O caminho dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento em geral depende 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 criado, do meio em que a criança se educa, e que dificuldades surgem para ela devido a esta deficiência (VYGOTSKY, 1989, p. 106).

É impossível então negar a responsabilidade do educador e da escola enquanto agentes de constituição e transformação sociais. A partir do exposto, espera-se que ambos tenham um posicionamento claro da base teórica ou da abordagem que acreditam ser necessárias para que possam discutir e buscar fundamentos para a construção das práticas pedagógicas na educação infantil, visando a algumas garantias asseguradas às crianças: o direito de brincar, de serem cuidadas e de aprender com seus pares.

Finalizando, a partir de uma luta conjunta para a construção de uma escola brasileira pública de melhor qualidade desde a primeira infância e para todos. Ao mesmo tempo, deve ser garantido que as especificidades do público-alvo da educação especial nos diferentes níveis e modalidades de ensino, entre eles na educação infantil, devem ser respeitadas, por meio de um trabalho pedagógico na perspectiva de uma educação inclusiva, tornando uma oportunidade e um catalisador para a construção de um sistema educacional democrático melhor e mais humano.

5. A QUINTA ESTAÇÃO DE TREM: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na beira das estações. Tem crianças brincando... Se enchendo de ilusões! No apito do trem amigo. A cabeça viaja... Num grito contido! O amor, que ainda não voltou... É esperado na rampa, com todo fervor!

Milton

Neste capítulo, com todo fervor e vapor do trem, buscamos retratar os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Trouxemos os movimentos feitos para a promoção de diálogos com os sujeitos envolvidos na investigação, ou seja, os professores regentes de sala, os professores de apoio, as pedagogas, a diretora e as crianças, visando refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas instituídas na escola de educação infantil e sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

5.1. A NATUREZA DA PESQUISA E O ESTUDO DE CASO DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA COM COLABORAÇÃO

Considerando nosso objetivo de investigar as práticas pedagógicas inclusivas instituídas no cotidiano da educação infantil a partir de um olhar para a infância e para a criança com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa. Segundo Chizzotti (2003, p. 82), “[...] a pesquisa qualitativa coloca o pesquisador como parte fundamental do estudo”. Nessa perspectiva metodológica, o pesquisador deve não ter preconceitos, ter uma atitude aberta, não adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas. Neste sentido, Pacheco (2009, p. 47), diz que “[...] o pesquisador não é neutro no local de pesquisa e precisa estar ciente dessa condição”.

Dentro da abordagem metodológica, escolhemos o estudo de caso de inspiração etnográfica, porque a metodologia aplicada neste tipo de pesquisa permite aos investigadores reter características holísticas e significativas dos eventos da vida

real (YIN, 2009). Além disso, o estudo de caso de inspiração etnográfica, no âmbito da pesquisa educacional, vem hoje sendo muito utilizado por diversos pesquisadores que “[...] demonstram preocupação não com a teoria social, nem com o julgamento avaliativo, mas com a compreensão educativa” (ANDRÉ, 2008, p.21).

A abordagem de inspiração etnográfica nos proporcionou subsídios e procedimentos metodológicos que nos permitiram vivenciar o cotidiano investigado, associado à escuta das narrativas dos sujeitos envolvidos e às observações das condições de produções e das relações no local da pesquisa.

A pesquisa de inspiração etnográfica não é apenas uma questão metodológica, é também uma forma de investigação que demanda do pesquisador um mergulho no campo a ser investigado, pois, como salienta Sarmiento (2011, p. 152), para o trabalho com a etnografia, cabe ao pesquisador:

- I - permanência prolongada na organização do contexto estudado;
- II - interesse por todos os traços pormenores que fazem o cotidiano, bem como pelos acontecimentos importantes que ocorrem no contexto investigado;
- III - interesse dirigido para os comportamentos e atitudes dos atores sociais quanto a interpretações que se faz desses comportamentos, e para os processos de conteúdos;
- IV - esforço produzido para garantir o relato bem enraizado nos aspectos significativos do contexto estudado;
- V - esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica;
- VI - apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica.

O estudo de caso de inspiração etnográfica vem se configurando em uma metodologia de investigação muito presente nas pesquisas educacionais. Segundo André (1995), tal utilização se tornou evidente no final dos anos 1970, tendo como objeto de estudo, principalmente, a sala de aula e a avaliação curricular. O interesse era compreender o cotidiano escolar, buscando interfaces com diferentes campos do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia e a Linguística.

Neste sentido, a etnografia é a prática da abordagem antropológica. O que implica dizer que a Antropologia (o estudo do homem) é construída por meio da pesquisa

etnográfica. A etnografia busca redescobrir e revelar, no cotidiano social, certas racionalidades que não são percebidas facilmente, mas que estão relacionadas ao contexto sociocultural onde são produzidas. Esta redescoberta exige um contato direto entre pesquisador e pesquisado no espaço ou contexto que se quer conhecer, analisar e interpretar (ANDRÉ, 1994).

Para Sarmiento (2000, p. 247) “[...] a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e os valores que integram a vertente cultural [...] das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares”.

Os estudos de Geertz (1985) explicitam que uma das características da pesquisa etnográfica é a ênfase no cotidiano e no subjetivo, no contato e no diálogo estabelecido entre o agente e o interlocutor. É nessa interlocução que a metodologia etnográfica se desenha na visão desse autor:

Na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que está sendo dito pelos interlocutores. [...] mas o antropólogo trabalha a base da premissa de que o processo comunicativo não é tão simples assim – que em muitas situações por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos, capaz de jogar areia no diálogo. Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas levantando hipóteses sobre o hiato e assimetrias que existem em nossa maneira de ver as coisas e a dos outros (GEERTZ 1985, p 58).

O mergulho profundo no campo investigado e o registro minucioso das ações que atravessam esse cotidiano, bem como a reflexão-crítica deste processo, sustentam os trabalhos que se inspiraram na etnografia. O cotidiano é vivo, portanto, depende que o pesquisador capture todos os seus movimentos e se paute em instrumentos de registros para que nada se perca, pois no estudo etnográfico os detalhes, as ações rasteiras e os pequenos movimentos fazem toda a diferença para a compreensão da realidade social investigada.

A pesquisa colaborativa trouxe importantes contribuições para o campo da formação continuada dos professores, no decorrer do estudo, pois essa metodologia oportuniza a elaboração de propostas para desenvolver o trabalho de formação em serviço que se opõem à perspectiva de transmissão de teorias ou de implantação de novas metodologias de ensino.

Segundo Ibiapina (2008, p. 55), os processos de pesquisa “[...] construídos colaborativamente oferecem um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional”. Assim, esta prática metodológica amplia a possibilidade de acesso pessoal e profissional dos sujeitos docentes envolvidos na pesquisa e ainda incentiva a formação de um novo olhar sobre as relações estabelecidas entre o autoconhecimento do professor como pessoa e o seu processo de desenvolvimento como profissional.

A pesquisa colaborativa crítica fundamenta-se na característica que se define:

Trata-se, pois, de um processo sistemático de aprendizagem que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e prática ampliam-se, complementam-se e transformam-se. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança (FERREIRA; IBIAPIANA, 2005, p. 32).

A pesquisa colaborativa tem como um de seus intuitos construir nas escolas uma cultura de análise sistemática e nesse sentido, se observarmos esse tipo de investigação, ela proporciona a interação entre todas as partes envolvidas na pesquisa – professores-colaboradores e professor-pesquisador –, além de subsidiar os sujeitos a compartilharem constantemente, por meio do diálogo, seus anseios, suas expectativas, suas dúvidas no objetivo de colaborar na construção de ideias e teorias que sirvam para embasar suas práxis de modo mais significativo e próximo das realidades vividas no cotidiano escolar.

5.2. TÉCNICAS E RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

A pesquisa de campo ocorreu por meio de análise documental, observações participantes, entrevistas semiestruturadas, ciclos de formação e rodas de conversa. Registramos os diferentes momentos de sua realização por meio de vídeo e audiogravações, registro em diário de campo e fotografias. Neste sentido, com a câmera fotográfica e a filmadora, capturamos momentos importantes dos participantes da pesquisa no cotidiano da educação infantil. Esses momentos nos

falam das práticas vividas e de situações que influenciam a arteficialidade das ações pedagógicas. Para tanto, os vídeos e as audiograuações foram transcritos a fim de nos possibilitar verificar dados precisos dos diferentes momentos.

No diário de campo, registramos as situações observadas na sala de aula, na entrada, no recreio e na saída dos alunos, os momentos de pátio, bem como os movimentos constituídos pelos professores e pelas crianças. No diário de campo, registramos também as narrativas dos participantes, as dúvidas levantadas, as indagações e as situações vividas nos espaços de planejamento, de formação continuada e, especialmente, nos ciclos de formação, coordenados pela pesquisadora, e na roda de conversa com as crianças.

As entrevistas semiestruturadas possibilitaram o fortalecimento das situações de trocas intersubjetivas para coleta dos dados, uma vez que, como afirma Lakatos, (1993 apud SZYMASNSKI, 2011, p. 10), a entrevista pode ser considerada como “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversaão de natureza profissional”.

A entrevista semiestruturada foi constituída por seis questões fechadas e uma questão aberta com a finalidade de conhecer as concepções dos adultos envolvidos na pesquisa sobre práticas pedagógicas inclusivas, infância, criança, educação infantil e educação inclusiva, interação e desenvolvimento de aprendizagem. Realizamos uma conversa com as pedagogas a fim de conhecermos as experiências escolares, as práticas de intervenção pedagógica e a visão de ambas sobre o cotidiano escolar no qual estavam inseridas naquele momento (APÊNDICE C).

Por fim, a análise documental nos ajudou a analisar documentos, como: o Projeto Político Pedagógico, a proposta curricular adotada para a educação infantil e os portfólios das crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, já que a escola trabalhava com tal recurso. Todos esses recursos e instrumentos utilizados para a coleta de dados nos auxiliaram a alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa.

5.3. O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: IMPLICAÇÕES E CARACTERIZAÇÃO

A delimitação do campo de investigação se deu, com maior clareza, durante nossa participação no grupo de pesquisa, intitulado “Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade” (GRUPICIS), do PPGE/UFES, coordenado pela professora doutora Sonia Lopes Victor.

No transcorrer dos encontros do grupo de pesquisa e de orientações, decidimos realizar a pesquisa de Mestrado em uma unidade municipal de educação infantil do Município de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Tal escolha teve como justificativas a necessidade de ampliação dos estudos para outros municípios capixabas, pois, muitas vezes, as pesquisas são realizadas em escolas da Região Metropolitana da Grande Vitória.

Os municípios localizados no interior do Estado do Espírito Santo ainda são espaços de poucas aproximações com as discussões tecidas no campo acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, principalmente no que se refere às discussões sobre a inclusão das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁶.

Outro fator preponderante foi a implicação desta pesquisadora com o município supracitado, cuja trajetória profissional está entrelaçada às políticas educacionais do Município de Cachoeiro do Itapemirim, cidade onde resido e desenvolvi boa parte de minha trajetória formativa e onde exerço minhas atividades na docência.

Cachoeiro de Itapemirim é um dos municípios do Estado do Espírito Santo. Sua população é de 209.878 habitantes, sendo a quinta cidade mais populosa do Estado. A cidade ficou nacionalmente conhecida por causa da música “Meu Pequeno Cachoeiro”, composta e interpretada por Roberto Carlos, nascido nessa cidade. O município está situado no sul do Estado, às margens do rio Itapemirim, ocupando uma área de 892,9 km², ficando a 139 quilômetros da capital, Vitória. É um município que tem relevantes pontos turísticos como os picos do Itabira e os do Frade e da Freira. Esses picos fazem parte da frente escarpada e contínua de serras, que,

⁶ O grupo com altas habilidades/superdotação é destacado aqui, porque comentamos a respeito do número ainda ínfimo de pesquisas realizadas nos municípios situadas no interior do Estado do Espírito Santo, que envolve todo o público-alvo da educação especial.

constituídas por uma série de cabeços e pontões, se alinham na fachada costeira do sul do estado.

A Rede Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim é composta pela oferta da Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). São 89 unidades de ensino, distribuídas estrategicamente pelo município. Dessas, 42 são para a Educação Infantil, 31 para o Ensino Fundamental e 16 para Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Rede Pública de Ensino existente no município conta também com unidades de ensino que atendem alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, mantidas pelo governo do Estado do Espírito Santo. Há ainda a educação profissional mantida pelo Governo Federal, o Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, bem como várias instituições de ensino superior da rede privada.

No município de Cachoeiro de Itapemirim existe ainda o atendimento em instituição especializada (APAE), atualmente denominada de Centro de Atendimento Educacional Especializado (CEE) e uma Escola Estadual de Educação Auditiva para Surdos. Ambas realizam atendimentos em parceria com as unidades municipais de ensino.

As escolas da rede municipal atendem aproximadamente 23 mil estudantes matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno. A maior parte desse público é formada por crianças e adolescentes, mas a Secretaria Municipal de Educação também tem se preocupado com os adultos que não tiveram acesso às instituições de ensino quando jovens. Por meio de parcerias com o Governo do Estado, foram criadas 42 salas para atendimento de aproximadamente 700 alunos matriculados no Programa “Alfabetização é um Direito”⁷

⁷A Prefeitura do município de Cachoeiro de Itapemirim, em parceria com o governo do Estado, por meio do programa “Alfabetização é um Direito”, integra as políticas públicas para o setor no município. É um resgate da própria cidadania das pessoas envolvidas. O projeto “Alfabetização é um Direito” aumenta a autoestima de quem participa, ensina coisas novas e melhora a autonomia. Programa de caráter informal, compreendido como processo político de conquista da cidadania, pautado no fortalecimento das relações coletivas e comunitárias. É desenvolvido por meio de parcerias a serem firmadas entre esta secretaria e instituições governamentais e não-governamentais. Parte da concepção de leitura como prática social, com múltiplas funções, relacionada aos contextos de ação onde estão inseridos os alunos.

Para atender a toda essa demanda, a rede municipal de ensino tem um quadro formado por 1.516 professores e pedagogos, além de 1.148 servidores que atuam no quadro administrativo – merendeiras, agentes de biblioteca, secretários escolares –, dentre outros profissionais que garantem a segurança e o bem-estar das crianças.

Toda essa equipe tem acesso a cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEME). A inclusão de crianças/alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na escola comum, as concepções atuais da educação e orientações para a oferta de um melhor atendimento a esses estudantes são temas abordados nos processos de formação continuada dos profissionais da educação que acontecem no Centro de Referência, Pesquisa e Capacitação do Professor de Educação Básica “Dr. Dirceu Cardoso” (CECAPEB), bem como em outros espaços físicos que comportam a demanda das formações. O município também é contemplado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferta cursos de Graduação, Pós-Graduação e Aperfeiçoamento, beneficiando funcionários e a população em geral.

A política de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na Rede Municipal de Cachoeiro do Itapemirim, teve início no ano de 2006, com a criação do Setor de Educação Inclusiva. No setor atuavam quatro pedagogas que acumulavam experiências em instituições especializadas e/ou que possuíam cursos de educação especial. O município busca sustentar suas ações políticas em normatizações nacionais, bem como as produzidas em âmbito local, sempre em consonância com a Constituição Federativa do Brasil (CFE) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96.

Com a criação do Setor de Educação Inclusiva, várias políticas públicas de educação especial foram instituídas. Em 2008, foi criado o cargo de professor de Educação Básica I, denominado PEB-E, para atuar de forma colaborativa com os professores regentes no atendimento aos alunos com deficiência nas escolas da rede municipal de ensino.

Esses professores são identificados ainda como “professores de apoio”. Como a Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim é um sistema de ensino, vem constituindo normatizações municipais para a oferta da educação especial, como a Portaria nº 881/2010, que aponta as diretrizes para o trabalho com a modalidade de educação especial nas escolas de educação básica municipal de Cachoeiro de Itapemirim.

No período de 2008 a 2011, foi garantido o atendimento educacional especializado (AEE) por meio de 20 salas de recursos multifuncionais (SRM) a 169 alunos. Neste contexto, há salas do tipo I e duas do tipo II. Há a expectativa de recebimento de outras 15 SRM em 2013.

No ano de 2011, o Setor de Educação Inclusiva se transformou em Coordenadoria de Educação Especial e do Direito à Diversidade. A referida coordenação desempenha o papel de promover a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de instituir políticas públicas para as seguintes áreas:

- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Ambiental
- Diversidade Étnico Racial
- Educação no Campo
- Educação em Direitos Humanos
- Educação Escolar Indígena
- Diversidade Sexual na Escola

Atualmente, na rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim, o processo de inclusão de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vem sendo desenvolvido de acordo com os parâmetros que o MEC nos orienta, tendo cerca de 308 alunos atendidos por 215 professores de apoio na sala do ensino regular.

A Coordenadoria de Educação Especial e do Direito à Diversidade, na busca por dar subsídios às unidades de ensino para o fortalecimento do direito de aprender desses estudantes apoiados pela educação especial, busca investir na formação continuada dos profissionais da educação com o propósito de:

- preparar os alunos sujeitos da Educação Especial para a vida em sua realidade social, formando sujeitos autônomos e conscientes do seu papel na sociedade;
- fortalecer os professores para o melhor acompanhamento da prática na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- formar na equipe pedagógica a prática do trabalho colaborativo;
- organizar o currículo escolar de forma a atender as propostas da política de Educação Inclusiva.

5.4. A UNIDADE DE ENSINO SELECIONADA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

A partir dessas considerações expostas, elegemos o município de Cachoeiro de Itapemirim - ES como nosso espaço/lugar⁸ de investigação. Cumprida esta tarefa, elencamos alguns critérios para a seleção da escola para a realização da pesquisa, ou seja, que atendesse crianças da educação infantil, que contasse com a matrícula de estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento neste nível de ensino e estivesse disposta a conosco dialogar.

Desta forma, selecionamos a Escola Municipal de Educação Básica “Trem das Infâncias”⁹, localizada na região central do município. Sua criação se deu por influência de uma professora alfabetizadora muito importante da região em 1948. O prédio da escola tem hoje uma estrutura de alvenaria, contando com 42 dependências: 14 salas de aulas, espaços para videoteca, banheiros, refeitórios,

⁸ O lugar, entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, passa a ter um valor central nas pesquisas, a existência de uma diferença entre espaço e lugar, uma vez que o significado de espaço frequentemente se funde com o lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor.

⁹ O nome pelo qual denominamos a escola investigada é fictício.

sala de professores, pátio coberto, sala de vídeo, secretaria escolar, sala da direção e dos pedagogos, dentre outros.

A escola conta ainda com dois pátios externos, que são arborizados e bem utilizados pelas turmas em seu momento de recreio e de pátio. A unidade de ensino possui 32.000 m² de área e uma quadra coberta. Possui também um telecentro de comunicação, que é composto por nove computadores doados pelo Banco do Brasil, em que as crianças recebem aula de informática.

Atualmente, a escola organiza as turmas por meio do Maternal, Pré I e Pré II, atendendo alunos na faixa etária de zero a seis anos. No quantitativo de turmas, a pré-escola realiza o atendimento de crianças de quatro aos cinco anos¹⁰ de idade em tempo parcial. O Quadro 01 explicita o quantitativo de turmas e de crianças matriculadas na unidade de ensino no ano de 2012.

Quadro 1 - Quantitativo de turmas e crianças matriculadas na Escola “Trem das Infâncias” (matutino e vespertino)

Nível de Ensino Educação Infantil		Nº de turmas				Nº de crianças			
		Int.	Mat	Vesp	Total	Int.	Mat	Vesp	T
Maternal – crianças de 0 a 3 anos	I	01	X	X	01	15	X	X	15
	II	02	01	01	04	34	15	15	64
	III	02	01	01	04	43	20	19	82
	IV	02	02	01	05	42	37	24	103

¹⁰ No uso de suas atribuições legais e de acordo com o artigo 11, inciso III, da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. A Educação Infantil, definida na LDB 9.394/96 como sendo a primeira etapa da Educação Básica e que constitui um direito da criança de zero a seis anos de idade, e que na redação deste texto passaremos a referenciar até os cinco anos de idade, conforme as Leis Federais nºs 11.114 e 11.274, que alteram os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96 e da Resolução do CME 01/2007, passará a ser regida mediante ao que dispõe a presente Resolução. Educação Infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade. RESOLUÇÃO CME Nº 05/2013 O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (ES).

		Total de Turmas do Maternal			14	Total de Alunos do Maternal			264
Pré-escola – crianças de 4 a 5 anos	Pré - I	X	03	03	06	X	49	69	118
	Pré - II	X	02	03	05	X	47	48	95
	Total de Turmas da Pré-Escola			11	Total de alunos da Pré-Escola			213	

O corpo docente da escola é composto por 09 professoras para a creche, 17 para a pré-escola, 04 de educação especial, 03 pedagogas, 01 coordenadora escolar e 01 gestora. Os trabalhos de secretaria são realizados por uma técnica e uma agente de serviço educacional. Há na unidade de ensino 08 auxiliares de serviços públicos municipais (02 cozinheiras e 06 serventes), 11 auxiliares de serviço da educação (atuam em sala de aula com os professores da creche), 04 vigias e 02 estagiárias técnicas do laboratório de informática.

No turno vespertino, há o quantitativo de 04 crianças com indicação à educação especial, a saber: 02 com síndrome de Down (Maternal e Pré), 01 com deficiência física (Pré) e 02 com autismo (Pré).

A unidade de ensino busca desenvolver sua ação pedagógica em consonância com o documento “Referência Curricular: uma construção coletiva em foco”, constituído para dar subsídio à educação infantil na rede municipal. O documento foi elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), bem como a LDBEN nº 9.394/96.

O documento ressalta a importância de conceber a educação infantil como um campo pedagógico interdisciplinar que se articula permanentemente às outras práticas cotidianas (alimentação, banho, brincar etc.) de forma planejada, coletiva e prazerosa (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2008).

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo sendo, portanto, sempre tecida, em

todos os momentos e escolas. Nessa perspectiva, emerge uma nova concepção de currículo. Não estamos falando de um 'produto' que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam (CACHOEIRO DE ITAPEMIM, apud ALVES, 2002, p. 41).

O documento em questão valoriza a infância e a criança como sujeitos de direito, bem como a necessidade de investimento na formação continuada e a assunção do currículo como um movimento de idas e vindas, fazeres e desfazer, desconstruções e construções. Busca respaldo nas teorizações de Vygotsky (1984), entendendo a importância do brincar na arteficialidade das práticas pedagógicas.

A referida proposta pedagógica convoca as escolas a atentar-se para a ideia de que o brincar não tenha dia, hora ou local marcado, mas que esteja realmente enredado com o fazer e o saber escolar. O ato de brincar não se dá em espaços e tempos predeterminados, ele constitui a vida cotidiana (CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM, 2008). Neste contexto, as crianças precisam brincar sempre: na apropriação dos diferentes conhecimentos, no acesso às linguagens a partir dos eixos estruturantes: o brincar e a interação.

A proposta curricular da Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, produzida em 2008, buscou assegurar um capítulo para as discussões referentes à educação inclusiva na educação infantil. Nesse capítulo, são rememorados acontecimentos que primaram pela homogeneização e a exclusão das crianças consideradas "fora do padrão de normalidade" e que necessitavam de tratamentos diferenciados na sociedade.

Traz também uma abordagem histórica da educação especial, descaracterizando conceitos relacionados ao tratamento com as pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, convocando as unidades de ensino a se reorganizarem pedagogicamente para a inclusão de todos os estudantes, ressaltando ainda que:

A expressão necessidade educativa especial refere-se a todos os indivíduos cujas necessidades decorrem de suas capacidades ou de suas dificuldades de aprendizagem, já que muitos experimentam momentos de necessidades educativas especiais durante seu processo de escolarização. [...] Achar que todas as pessoas que têm algum tipo de deficiência têm necessidades educativas especiais pode, além de ser errôneo, ser preconceituoso, assim como levar a crer que pessoas sem deficiência física, mental, sensorial, múltipla não possam experimentar ou passar por momentos de extrema

necessidade educativa especial, quando requerem um acompanhamento mais especial e/ou cuidado cognitivo maior durante sua vida escolar ou por um período de tempo (DRAGO, 2007, p. 94-95).

A proposta evidencia a responsabilidade da SEME, por meio da Gerência de Educação Infantil e da Coordenadoria de Educação Especial e do Direito à Diversidade em garantir o direito à Educação para todos os alunos e o reconhecimento dos direitos dos profissionais que direta ou indiretamente vão atuar neste trabalho, o que significa afirmar que a efetivação de políticas inclusivas pressupõe:

- I - maior qualificação dos profissionais, de modo que possam trabalhar com os vários tipos de alunos e assim potencializar práticas mais inclusivas;
- II - condições adequadas de trabalho, sobretudo no que diz respeito aos espaços, número de alunos na sala de aula e às condições dos materiais didáticos e pedagógicos;
- III - garantias de articulação do trabalho escolar com outras instituições de atendimento, tais como APAE, Secretaria Municipal de Saúde, e Secretaria de Assistência Social;
- IV - disponibilização de pessoal de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção;
- V - adequação do espaço escolar, tendo em vista a promoção da acessibilidade arquitetônica.

Com relação à proposta pedagógica da unidade de ensino “Trem das Infâncias”, há uma preocupação com o respeito, a idealização de um trabalho que garanta a inclusão e com o rompimento com a segregação.

O Projeto Político Pedagógico busca garantir reflexões sobre o atendimento às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, a importância do desenvolvimento de todos os estudantes, propiciando-lhes condições favoráveis para acesso à produção do conhecimento. A educação inclusiva vem sendo apresentada como compromisso ético e político, pressupondo uma prática pedagógica que admita e respeite às diferentes formas e ritmos de aprendizagem.

5.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Buscamos configurar como participantes envolvidos nesta pesquisa crianças, professores, pedagogos, gestor escolar e professor itinerante (professor responsável por acompanhar a criança com deficiência). Como direcionamos nossas atenções para o turno vespertino da Escola “Trem das Infâncias”, elegemos como participantes da investigação os seguintes alunos (Quadro 2):

Quadro 2 - Crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento¹¹ participantes do estudo

TURMAS – TURNO VESPERTINO	CRIANÇA	IDADE	DEFICIÊNCIA
Maternal II - Integral	Antuérpia	02 anos	Síndrome de Down e cardiopatia
Maternal II - Parcial	Luz	02 anos	Deficiência Auditiva
Pré II	Bento	07 anos	Autista - atraso do desenvolvimento e epilepsia modônica
Pré II	Rossio	06 anos	Síndrome de Down
Pré II	Helsinque	06 anos	Deficiência física - Portador de Sequela de Mielomonigocele Sarcial e atraso no desenvolvimento psicomotor

No comando dos trabalhos com as turmas envolvidas na pesquisa, tivemos professoras regentes de classe e de apoio, as quais também são participantes desta pesquisa. A seguir, apresentamos os Quadros 3 e 4, que evidenciam a configuração dos professores envolvidos diretamente na pesquisa em 2011 e 2012.

¹¹ Denominamos as crianças participantes deste estudo com os nomes de cinco entre 30 das mais belas estações de trem encontradas em uma lista no site <http://blog-pt.hostelbookers.com/listas-melhores/30-das-estacoes-de-trem-mais-bonitas-do-mundo>.

Quadro 3 - Professores participantes do estudo diretamente nas salas em que estavam matriculadas as crianças sujeitos da Educação Especial¹²

TURNO	TURMA	PROFESSORA REGENTE DE SALA	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA
VESPERTINO	PRÉ I I	Espanha	Entre 40 a 50 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia
VESPERTINO	PRÉ II	Finlândia	Entre 30 a 40 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduação
VESPERTINO	MATERNAL II	Turquia	Entre 50 a 60 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduação em Arte
MATUTINO/VESPERTINO INTEGRAL	MATERNAL II	Índia	Entre 40 a 50 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduação e

¹² Denominamos as professoras participantes deste estudo com os nomes de cidade onde estão localizadas cinco entre 30 das mais belas estações de trem encontradas em uma lista no site <http://blog-pt.hostelbookers.com/listas-melhores/30-das-estacoes-de-trem-mais-bonitas-do-mundo>.

				Psicopedagogia
VESPERTINO	PRÉ II	Inglaterra	Entre 40 a 50 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia

Além das professoras, também participaram desta pesquisa três pedagogas, conforme indicação no Quadro 4:

Quadro 4 - Pedagogas participantes do estudo¹³

PEDAGOGA	TURNO – CARGA HORÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Malásia	Matutino vespertino 40h	Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de especialização
Ucrânia	Matutino e Vespertino 40h	Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de especialização
Hungria	Vespertino 25h	Licenciatura Plena em Pedagogia com curso de especialização

¹³ Denominamos as pedagogas participantes deste estudo com os nomes de três das cidades onde estão localizadas três entre 30 das mais belas estações de trem encontradas em uma lista no site <http://blog-pt.hostelbookers.com/listas-melhores/30-das-estacoes-de-trem-mais-bonitas-do-mundo>.

Quadro 5 - Professoras da Educação Especial¹⁴

TURNO	TURMA	PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA
VESPERTINO	PRÉ I I	Holanda	Entre 40 a 50 anos	Cursando Licenciatura Plena em Pedagogia
VESPERTINO	PRÉ II	Bélgica	Entre 30 a 40 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduação
MATUTINO/VESPERTINO INTEGRAL	MATERNAL II	Lisboa	Entre 40 a 50 anos	Cursando Licenciatura Plena em Pedagogia

¹⁴ Denominamos as professoras da Educação Especial participantes deste estudo com os nomes de cidades onde estão localizadas cinco entre 30 das mais belas estações de trem encontradas em uma lista no site <http://blog-pt.hostelbookers.com/listas-melhores/30-das-estacoes-de-trem-mais-bonitas-do-mundo>.

Quadro 6 - Professoras que participaram dos Ciclos de Estudos da Pesquisa mesmo sem crianças sujeitos da Educação Especial matriculadas em sua turma¹⁵

TURNO	TURMA	PROFESSORA REGENTE DE SALA
VESPERTINO	PRÉ I	Bélgica
VESPERTINO	PRÉ II	Portugal
VESPERTINO	MATERNAL I	França

5.6 OS MOVIMENTOS CONSTITUÍDOS PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

O processo de pesquisa no cotidiano da escola se efetivou em dois momentos. De outubro a dezembro de 2011, esta pesquisadora realizou atividades tais como: solicitação à Secretaria de Educação e à escola para o desenvolvimento da pesquisa e a apresentação da proposta para os seus participantes.

Neste período, estive na escola nos turnos matutino e vespertino, no horário das 7h às 11h20min e das 12h40min às 16h40min, pois o desejo inicial era desenvolver a investigação nos dois turnos de funcionamento da unidade escolar. No ano de 2011, estive na escola três vezes por semana (segunda, terça e sexta), observando e dialogando com os sujeitos presentes.

No primeiro contato com a escola, a gestora e as pedagogas pareciam estar satisfeitas com minha escolha, porque a possibilidade da realização da pesquisa naquela instituição faria com que ela viesse a ser pioneira na rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim a participar de uma pesquisa na educação infantil sobre a temática.

Para dar continuidade aos movimentos da pesquisa, em 7 de novembro de 2011, agendei uma reunião com a Secretária Municipal de Educação do município de

¹⁵ Denominamos as professoras participantes deste estudo com os nomes de cidades onde estão localizadas cinco entre 30 das mais belas estações de trem encontradas em uma lista no site <http://blog-pt.hostelbookers.com/listas-melhores/30-das-estacoes-de-trem-mais-bonitas-do-mundo>.

Cachoeiro de Itapemirim para apresentar a pesquisa. Entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para autorização do trabalho na escola em que desejava realizar a pesquisa. A Secretária de Educação, em um prazo de 20 dias, precisamente no dia 28 de novembro de 2011, fez contato comigo para que eu receber a autorização da pesquisa e o termo de liberação assinado.

Logo que recebi o termo devidamente assinado pela Secretária de Educação, fiz contato com a Gerência de Educação Inclusiva, responsável pelo trabalho da educação especial do município de Cachoeiro de Itapemirim, para apresentar a pesquisa ao grupo.

Neste contato, a gerente do setor de educação inclusiva, juntamente com uma pedagoga, fez a proposição de desenvolver a pesquisa em outra escola da rede que também vinha realizando o atendimento de crianças com indicativo à educação especial na primeira etapa da educação básica.

Respondi que no momento não tinha condições de atender a mais de uma escola via pesquisa, pois meu objetivo era o de desenvolver um estudo de caso e a escola escolhida apresentava características compatíveis a minha proposta. Citei alguns motivos que me levaram a decidir por aquele campo de investigação, ou seja, o fato de ter atuado na escola escolhida como pedagoga durante seis anos, a oportunidade de contribuir mais uma vez com os processos de formação continuada da unidade de ensino e o fato de a escola apresentar um número de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento desde a primeira idade e em diferentes turmas. Tal situação poderia garantir a possibilidade de observar práticas diferenciadas, pois as crianças estavam matriculadas em três turmas de Pré e uma turma de Maternal.

A gerente continuou sugerindo uma escola que possuía o AEE por meio de uma SRM, já que a escola por nós escolhida não ofertava esse atendimento. Em meio a esta negociação/diálogo, informei que o objetivo geral da pesquisa era estudar as práticas pedagógicas inclusivas instituídas no cotidiano da educação infantil à criança com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Para tanto, não seria necessário que a escola tivesse o AEE desenvolvido também em uma SRM.

Ao final da conversa e após a autorização da escola para o desenvolvimento da pesquisa, voltei à instituição de educação infantil e apresentei a agenda elaborada para o processo de produção de dados, cujo início se deu em dezembro de 2011, com as observações no turno matutino e vespertino durante três vezes na semana, como mencionado anteriormente.

Quadro 7 - Dias de produção de dados no ano de 2011

DATA	DIA DA SEMANA	TURNO	HORÁRIO
05/12/2011	2ª FEIRA	Vespertino	12h40 às 17h
06/12/2011	3ª FEIRA	Matutino	07h às 11h20
09/12/2011	6ª FEIRA	Matutino e Vespertino	07h às 11h20 12h40 às 17h
12/12/2011	2ª FEIRA	Matutino e Vespertino	07h às 11h20 12h40 às 17h
13/12/2011	3ª FEIRA	Matutino e Vespertino	07h às 11h20 12h40 às 17h
16/12/2011	6ª FEIRA	Vespertino	12h40 às 17h
19/12/2011	2ª FEIRA	Matutino e Vespertino	07h às 11h20 12h40min às 17h
20/12/2011	3ª FEIRA	Matutino e Vespertino	07h às 11h 20min 12h40min às 17h

Durante esse percurso, em dezembro de 2011, conheci as professoras das turmas em que estaria observando, bem como as crianças que são os atores sociais da

pesquisa. Firmei os primeiros contatos com as crianças que apresentavam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar. Com esses movimentos, esperava ainda capturar como se efetivava o planejamento das atividades pedagógicas.

Os participantes envolvidos foram orientados sobre a maneira como os dados seriam utilizados pela pesquisadora. Assim, houve uma reunião para apresentar ao grupo o cronograma das ações desta pesquisadora dentro do espaço escolar. Dessa forma, busquei estabelecer indicadores com ao grupo para dar visibilidade às práticas pedagógicas e às práticas inclusivas existentes no cotidiano da educação infantil, motivando o grupo a refletir sobre as informações produzidas nos momentos das observações dos comportamentos verbais/não verbais e narrativas dos participantes da pesquisa.

O segundo momento da pesquisa se efetivou no ano de 2012, precisamente no período de fevereiro a dezembro, pois mediante o significativo número de crianças com indicativo à educação especial no turno vespertino e a transferência¹⁶ de crianças observadas no ano de 2011 para outras unidades de ensino, optei por realizar a pesquisa somente no turno vespertino da escola. Nesse período, estive também na escola três vezes por semana, mantendo os mesmos dias iniciados em 2011.

Sendo assim, apresentei então à escola as turmas com as quais tinha o interesse em envolver na pesquisa e realizar uma apresentação formal em cada sala de aula para as crianças, as professoras regentes e as de apoio, bem como para as auxiliares da turma de integral. Na oportunidade tomei conhecimento de relatos sobre a história de vida de algumas crianças apoiadas pela educação especial e matriculadas na unidade de ensino, que trazia pistas sobre elementos que podiam sustentar os ciclos de formação com os professores que pretendia constituir.

Em síntese, organizei as seguintes frentes de trabalho para a realização da pesquisa:

¹⁶ As transferências das crianças foram ocasionadas por mudanças de domicílio ou por necessidades particulares dos responsáveis.

- Observação participante do cotidiano escolar para capturar as possibilidades, os desafios e os movimentos produzidos no trabalho com as práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil.
- Realização de entrevistas semiestruturadas como um dos principais meios do processo de investigação, que oportuniza o investigador a realizar a coleta de dados e a entrevista como um procedimento amplamente utilizado em pesquisa em ciências humanas, o que confirma a hipótese de que a entrevista semiestruturada confere confiança ao pesquisador e possibilita a comparação das informações entre os participantes entrevistados (MANZINI, 2006).
- Promoção de ciclos de formação com o intuito de desencadear processos de formação continuada para os participantes envolvidos lançarem uma meta-análise sobre seus saberes-fazeres para a constituição de práticas pedagógicas favorecedoras da inclusão escolar de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil.
- Constituição de rodas de conversa com os alunos para capturar os sentidos atribuídos pelas crianças sobre o trabalho pedagógico da escola e as relações que estabeleciam entre si e com as demais crianças que apresentavam deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.
- Observação participante das práticas pedagógicas constituídas pelas professoras envolvidas no processo de pesquisa, visando à garantia e ao fortalecimento do direito de aprender das crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, matriculados na educação infantil.

Durante a observação foram registrados dados visíveis e de interesse da pesquisa. As anotações foram feitas por meio de registro contínuo, aprofundaram a coleta de dados da pesquisa quando iniciamos a observação por meio da videogravação. A filmagem passou a captar sons e imagens que reduzem muitos aspectos que interferiram na fidedignidade da coleta dos dados observados. Com a filmagem pode-se reproduzir a fluência do processo pesquisado, ver aspectos do que foi ensinado e apreendido. Conforme alguns estudos de Mauad (2004), o uso da

videogravação provocou um olhar para as práticas diárias, a partir dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa, e permitiu que os avanços fossem incorporados também às ações educativas.

Nesse momento da pesquisa, a pesquisadora continuava sua observação-participante na sala de aula, a pesquisadora foi auxiliada por um estagiário para realização da videogravação dos momentos vividos no cotidiano da escola durante a pesquisa de campo.

Foi por meio de diálogos, contatos e construção da ideia de que a pesquisa se propunha a colaborar com a escola que fui tecendo relações com os sujeitos da escola e constituindo a organização dos procedimentos para o desenvolvimento do estudo. Foram justamente as contribuições do estudo de caso de inspiração etnográfica que sustentaram o desenvolvimento desta pesquisa, a qual, ao buscar entender as práticas pedagógicas constituídas no âmbito da educação infantil para a escolarização de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, pôde constituir conhecimentos sobre o cotidiano educacional que vivencia o desafio da inclusão escolar.

5.7 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como mencionamos anteriormente, após a coleta dos dados, transcrevemos os vídeos e as audiogravações de todos os momentos da pesquisa e os organizamos por temáticas que se repetiam durante as transcrições. Assim, categorizamos as transcrições das entrevistas semiestruturadas, das observações participantes, dos ciclos de formação com os professores e das rodas de conversa com as crianças. As temáticas foram denominadas “episódios interativos”, os quais foram analisados tendo como base a análise microgenética (GÓES, 2000, p.09) e das narrativas dos participantes.

Com os dados produzidos, buscamos compreender as ações do cotidiano da escola investigada, problematizando conceitos, tais como infância, criança, educação inclusiva, educação infantil e práticas pedagógicas inclusivas, bem como pensando a escola como espaço múltiplo e capaz de ser resignificado para dar conta do

ensino-aprendizagem dos alunos sem desconsiderar as diferenças que constituem o humano.

Finalmente, na junção dos dados produzidos buscamos refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas instituídas na escola de educação infantil para atender às demandas das crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. No próximo capítulo, apresentaremos os dados do estudo e as reflexões produzidas à luz das teorizações da matriz histórico-cultural.

6. SEXTA ESTAÇÃO DE TREM: ANÁLISE DOS DADOS ACHADOS EM PROCESSO

A vida é uma viagem a três estações: ação, experiência e recordação.

Camargo

Neste capítulo, apresentamos e problematizamos os dados produzidos por esta pesquisa. Desta forma, nos sentimos em uma viagem de trem que faz reacender o gosto pela aventura, pela vontade de se deparar com o novo e pelo desejo de chegar a um ponto, mesmo que ele seja um novo recomeço. Temos como ponto de chegada a meta de produzir conhecimentos sobre as práticas pedagógicas inclusivas, a fim de contribuir com a inclusão das crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na primeira etapa da educação básica.

Desta forma, para a análise dos dados deste estudo, trabalhamos com quatro momentos. O primeiro direcionado às observações participantes; o segundo às entrevistas semiestruturadas: o que nos disseram os professores; o terceiro à constituição dos ciclos de formação com os professores e as rodas de conversas com as crianças; e o quarto às práticas pedagógicas observadas no contexto da educação infantil, mediante a inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

Para o último momento, organizamos os dados em “episódios interativos”, nos quais destacamos três episódios, a saber: Episódio 1 – As práticas pedagógicas do cuidar e educar: a hora do sono; Episódio 2 – As práticas pedagógicas instituídas nos momentos de brincadeira e o Episódio 3 – A prática pedagógica na sala de aula.

6.1 CONTRIBUIÇÕES E APLICABILIDADES DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE PARA A PESQUISA

O movimento de realizar a pesquisa por meio da prática de observação participante trouxe contribuições e aplicabilidades aos resultados da pesquisa. Esta prática vem adquirindo força no campo da pesquisa, por se caracterizar como um método de

pesquisa que insere o pesquisador no campo investigado, tornando-o parte do universo da pesquisa de campo. Isto é relevante, quando se considera que toda a produção do conhecimento se dá por processos de mediação entre os homens no interior das relações sociais. A observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso ponderar sobre o momento certo para perguntas e por vezes esperar mais do que o imaginado.

Inspirando-se em Bakhtin (2004), compreendemos que as informações obtidas sobre a escola e a inclusão de crianças apoiadas pela educação especial pelos seus profissionais está carregada de sentido. As falas dos professores e dos alunos podem trazer pistas para repensarmos as práticas pedagógicas, pois, como alertou a pedagoga, era necessário potencializar o atendimento aos alunos, conseqüentemente a ampliação da formação continuada para todos os profissionais da educação.

O meio social deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo de toda sua vida. Por isto, todo o verbal no comportamento do homem (assim como o discurso exterior e interior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tornando isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao grupo social (ao ambiente social) (BAKHTIN, 2004, p. 86).

Analisando os primeiros contatos com a escola, nos reportamos a Meirieu (2002), quando ele salienta que o trabalho pedagógico demanda do professor o aprofundamento nos saberes que se pretende ensinar aos alunos. Tínhamos uma escola com várias tensões, possibilidades e desafios, portanto era preciso entender os fazeres pedagógicos dos professores para entender os movimentos que constituíam para a garantia do direito de aprender das crianças, principalmente daqueles que demandavam apoio da educação especial.

O trabalho pedagógico [...] é um trabalho de prospecção nos saberes a ensinar; um trabalho incansável para descobrir como [...] torná-los acessíveis a outros sujeitos além daqueles que já são capazes de dominá-lo [...]. É um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos de aprendizagem [...]. Procurar, tentar, quebrar a cabeça para tentar fazer compreender em que medida aquilo que se ensina é objeto de integridade [...] (MEIRIEU, 2002, p. 83).

O contato com a escola também nos reportava à Alarcão (2001), quando salienta que a mudança que a escola necessita é uma mudança paradigmática, ou seja, é preciso mudar o pensamento sobre ela, refletindo sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com seus problemas, suas frustrações, seus sucessos e fracassos, com seu pensamento próprio e o dos outros. Desta forma, por meio da pesquisa buscávamos por mudanças e por ações pedagógicas capazes de fazer do cotidiano da educação infantil um lugar de partilha e de encontros (MEIRIEU, 2005).

Relatos das professoras sobre os processos de inclusão das crianças desde a sua matrícula na escola nos ajudaram a entendê-los.

Helsinki quando chegou à escola era muito tímido. Apesar de ser muito inteligente, a deficiência física não o atrapalha a participar de nenhuma atividade proposta. Só quando temos que ir ao pátio, precisamos ajudá-lo a descer as escadas, pois as escadas não têm corrimão e ele sempre precisa de ajuda. As crianças sempre o ajudam. Na realização das atividades, ele se cobra muito, uma vez que gosta de estar com a letra igual a da professora. Então, ele acaba demorando fazer a tarefa por que quer tudo perfeito (INGLATERRA - PROFESSORA).

Quando Rossio foi matriculado em minha turma, eu fiquei assustada, pois nunca tinha tido experiência com alunos com alguma deficiência. Ele tem síndrome Down. Ele só corria, gritava e batia nos colegas. Com o tempo, fui aprendendo a lidar com ele, pois acabava deixando que ele fizesse o que queria. Ele só obedecia à professora de apoio. Quando ela faltava, a mãe o levava de volta para casa (ESPANHA- PROFESSORA)

Ao conhecermos os alunos, percebíamos situações que precisavam ser problematizadas com a escola. Era preciso criar condições arquitetônicas para que os alunos com deficiência tivessem ampliadas as possibilidades de locomoção. Era preciso assumir as crianças com deficiência intelectual como parte do grupo, portanto, capazes de aprender a se relacionar com seus pares e se envolver com as atividades programadas pela professora.

Para tanto, muitas vezes nos aproximamos das teorizações de Oliveira (2002) para problematizarmos alguns mitos presentes no campo da educação especial. O aluno Rossio fazia o que queria na escola, simplesmente porque tinha uma deficiência. Que situação fortalecia este processo? O mito de que toda criança com indicativo à educação especial tem dificuldade de compreender a realidade social e compreender as relações estabelecidas neste contexto.

Oliveira (2002) nos fala que um dos maiores desafios que a escola e a sociedade enfrentam no processo de compreensão de sujeitos com deficiência é a dificuldade de se afastar dos mitos: sexualidade aflorada, agressividade, dificuldade de acatar normas e regras e falta de compreensão e possibilidades de aprendizagem. Rossio se portava de maneira diferenciada na escola, porque o corpo docente assim permitia.

Para Oliveira (2002, p. 31), “[...] o mito poderá acarretar um erro perigoso, pois nos satisfazemos e não procuramos compreender verdadeiramente uma incógnita. A crença no mito dificulta o reconhecimento da dúvida, a identificação do problema”. Os mitos sobre a deficiência precisavam ser desestabilizados, pois influenciavam significativamente a constituição das práticas pedagógicas inclusivas.

No final de dezembro de 2011, precisamente no dia 29, realizamos um momento de entrevista semiestruturada com uma das pedagogas da unidade central responsável pelo acompanhamento à instituição de ensino. Na conversa, tivemos a oportunidade de tomar ciência das políticas municipais voltadas para a inclusão escolar, bem como da proposta pedagógica adotada pela rede de ensino e da realidade educacional do município.

Nesses contatos, confirmávamos a importância do investimento na formação continuada dos professores, pois, segundo a pedagoga entrevistada, era preciso garantir momentos de aprofundamento teórico e prático para os docentes e uma mudança nas práticas pedagógicas, já que o desejo da rede de ensino era a garantia de ingresso, permanência e acesso ao conhecimento para os alunos, sendo a última questão o maior desafio assumido pelos profissionais da educação de Cachoeiro de Itapemirim.

Assim, reconhecíamos a importância do desenvolvimento da pesquisa no cotidiano da educação infantil, pois sendo a primeira etapa da educação básica, esta é de fundamental relevância para o desenvolvimento das crianças em vários aspectos: social, afetivo, cognitivo, no campo da linguagem, dentre outros.

Desta forma, dedicamos o ano de 2011 para o conhecimento da escola e dos sujeitos que envolveríamos no estudo. Ainda nesse ano, conhecemos outras crianças, com outras histórias, outras necessidades e outras potencialidades e necessidades que precisavam ser saciadas por práticas pedagógicas significativas para o desenvolvimento humano, como por exemplo Antuérpia (com Síndrome de Down) e Bento (com diagnóstico de autismo).

Antuérpia, ao chegar à escola foi muito bem recebida na sala de aula. Logo no início, foi difícil. Ela não andava, não sentava, precisava de ajuda para tudo. Fica o período integral na escola. Mas tem uma professora para auxiliá-la em tudo, pois tem síndrome de Down. É muito difícil fazer algumas atividades com ela. Temos que estimulá-la o tempo todo e ajudá-la a fazer tudo o que propomos. Ainda não tem coordenação motora. Ela gosta mesmo é da hora da rodinha, porque a gente canta as musiquinhas e eu fico chamando o nome dela e ela fica tentando firmar o olhar em mim (ÍNDIA - PROFESSORA).

No processo de composição do campo de pesquisa, íamos juntando pistas para problematizarmos nos momentos dos ciclos de formação. A professora dizia que precisava estimular a criança. O que observávamos? A docente cantando com as crianças e se reportando à criança chamando-a pelo nome dela. Perguntávamo-nos: isso é estimulação? O fato de ter síndrome de Down demanda apoio constante? Como favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento da linguagem, da interação social e da aquisição do conhecimento para aquela criança? Íamos juntando peças para problematizarmos com os professores, pois essas questões traziam rebatimentos para as práticas pedagógicas e a aprendizagem das crianças.

O não enquadramento num padrão previamente estabelecido ainda causa muito sofrimento àqueles que não se encaixam na considerada normalidade; os portadores de necessidades educacionais especiais ainda estão à espera do efetivo respeito e atendimento às suas especiais necessidades e lutando por isso; a diferença, em muitos casos, ainda é concebida como deficiência, a despeito dos avanços inegáveis já concretizados; há conquistas no campo da linguagem, sem que necessariamente conheçam tradução na prática social ou, nas palavras de Amaral (1994, p. 55), “talvez seja, realmente, mais fácil falar sobre do que olhar para” (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 45-46).

Apresentemos também Bento, outro aluno da unidade de ensino que trouxe contundentes contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo a professora regente, ele pode ser assim apresentado:

Bento já é aluno da escola a mais de um ano. Ele vem sendo acompanhado por mim a pedido da mãe. Ele é autista, não gosta muito de se comunicar, não pronuncia palavras de forma completa, faz as atividades mais de pintura, pois não gosta de fazer tudo que realizamos com a turma. Às vezes, se isola e fica só batendo na mão. Isto me preocupa. Estamos tentando ajudá-lo a se desenvolver cada vez mais (PROFESSORA REGENTE).

Conhecemos também uma criança com diagnóstico de surdez e outra com deficiência física. Não tivemos a autorização da mãe da primeira criança para envolvê-la no estudo. A responsável pela criança achou pertinente não envolvê-la. Respeitamos a decisão! Já a outra criança foi transferida para outra escola de Educação Infantil. Portanto, ambos os alunos não foram envolvidos no processo de produção deste estudo.

Conhecer as crianças era importante para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Meirieu (2002), a escola ensina sujeitos concretos e não idealizados. Desta forma, cada sujeito tem uma história singular e social de existência que precisam ser consideradas pelos professores para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem.

Jesus (2008), pautada nas teorizações de Meirieu, fala-nos que a constituição de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de alunos apoiados pela modalidade de educação especial se configura um compromisso a ser assumido por escolas que desejam ser configuradas como inclusivas, uma vez que trabalhar no contexto da diversidade simboliza não perder de vista a singularidade de cada sujeito, mas assegurar que, nessa subjetividade, aprenda no coletivo da relação humana.

Para Jesus (2008, p. 215-216), práticas pedagógicas inclusivas se configuram em:

[...] criação de situações pedagógicas em que todo aluno “possa entrar no jogo”, a partir de uma pedagogia possível, criando condições de mediações culturais que façam da sala de aula e da escola um verdadeiro espaço-tempo de aprendizagem – razão pela qual crianças, adolescentes, jovens e adultos vão à escola, tendo em vista uma compreensão de mundo e de como é ser-estar nele [...].

Nesse movimento, fomos conhecendo a escola e compondo nosso campo de pesquisa. Observamos a sala de aula, os momentos de entrada, o recreio e a saída e as atividades de pátio livre. Percebíamos que as maiores intervenções eram

realizadas pelas professoras de apoio. Pensávamos: como fica a colaboração nesta relação? A escola vivia uma relação de colaboração ou de dependência? Como pudemos perceber em uma das situações observadas quando a ausência da professora de apoio fez com que a criança fosse reencaminhada para casa. Tínhamos que conversar e problematizar tal situação com a escola.

No ano de 2012, continuamos com o processo de observação da escola. Assim que chegamos à unidade de ensino, tomamos ciência da mudança da direção. Trabalharíamos agora com Anchieta. Apresentamos novamente a pesquisa com problematizações preliminares, já que era um desejo apresentado pela gestora. Nesse ano, fomos elegendo algumas alterações para o processo de produção de dados, pois, mediante a necessidade de um aprofundamento no campo de pesquisa (situação requerida pelas pesquisas do tipo etnográfico) e o significativo número de alunos indicados à educação especial no turno vespertino, consideramos pertinente desenvolver o estudo somente nesse turno.

Realizamos então uma pequena reunião com os professores e falamos que continuaríamos a pesquisa apenas no turno vespertino. Alguns se demonstraram insatisfeitos, mas compreensivos. Outros docentes assim externavam com um tom de afirmação: “[...] *mas você também pode dar algumas dicas de vez em quando?*” E “[...] *queremos ficar por dentro dos estudos que são realizados no turno da tarde*”. Diante do exposto, me comprometi em participar dos planejamentos do turno matutino realizando alguns momentos de estudo.

O primeiro momento do estudo nos permitiu sentir o universo da educação infantil e algumas situações sobre as quais precisávamos conversar com os professores. Precisávamos criar outras relações de parcerias. Outros olhares acerca da criança com deficiência. A proposta pedagógica sinalizava que a criança necessitava ser assumida como sujeito de direito e ter o acesso ao conhecimento como um direito necessário ao seu desenvolvimento.

Assim, as anotações no diário de campo das questões observadas davam sustentação à formação dos ciclos de formação, pois como alerta Viana (2007, p. 12), “[...] ao observador não basta apenas olhar, deve certamente saber ver, identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos [...]”.

Assim, as anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da capacidade de observar.

Na turma de Pré-Escola, percebíamos haver certa rotina que conduzia os trabalhos pedagógicos na educação infantil. As crianças eram levadas pelos pais até a sala de aula. As professoras sempre os recebiam na porta da sala. As crianças guardavam as mochilas e se punham a brincar assim que entravam na sala. Percebíamos na acolhida o maior instante de afeto das professoras para com os docentes, os quais recebiam, um a um, beijos e abraços.

Depois da brincadeira, as professoras direcionavam as atividades pedagógicas, por elas denominadas “situações de aprendizagem”. Algumas professoras realizavam também rodas de conversa. Era interessante perceber que palavras no diminutivo (“rodinhas”, “brincadeirinhas” e “aluninhos”) não eram expressões utilizadas pelas docentes. Elas afirmavam que era proibida tal utilização, pois, segundo a Secretaria de Educação, eram vocábulos que “diminuíam” as crianças.

A título de exemplo, constituíam situações de aprendizagem atividades tais como: contação de histórias, estudo de obras de arte, pinturas, recortes e colagens, escrita de palavras e do nome da criança e datas comemorativas. Tais atividades variavam de acordo com as idades das crianças e das turmas. As docentes programavam as situações de aprendizagem nos momentos de planejamento e também em suas residências.

No horário de pátio, as crianças podiam brincar sob a observação das professoras. Havia pouca interação das docentes nesses momentos, que praticamente reduzia a mediação à observação assistemática das interações e brincadeiras estabelecidas e desenvolvidas pelas crianças.

Paralelamente ao horário do pátio, as crianças lanchavam e depois eram novamente encaminhadas para a sala de aula para a realização de outras situações de aprendizagem. Próximo ao horário de saída, a professora organizava as crianças para serem recebidas pelos responsáveis.

A turma do Maternal observada trabalhava as crianças em tempo integral (matutino e vespertino). Havia também uma rotina, conforme explicitado no planejamento distribuído pelas pedagogas para os professores dessas turmas, como mostra o Quadro 8.

Quadro 8 - Rotina das turmas de Maternal

HORÁRIOS	ROTINA
07h às 07h20	CHEGADA
07h20min às 07h35	DESJEJUM
07h35 às 07h50	RODA DE CONVERSA
07h50 às 08h30	RECREAÇÃO
08h30 às 09h20	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM
09h20 às 09h30	HIGIENE DAS MÃOS - BANHEIRO
09h30 às 10h10	ALMOÇO
10h10 às 10h20	ESCOVAÇÃO DOS DENTES
10h20 às 12h30	SONO
12h30 às 13h	DESPERTAR DO SONO
13h às 13h30	LANCHE
13h30 às 14h30	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM
14h30min às 15h	AÇÕES PLANEJADAS (musicalização, vídeo, contação de história)
15h às 15h50	BANHO
15h50 às 16h30	JANTAR
16h30 às 16h40	ESCOVAÇÃO DE HIGIENE
16h40 às 17h	SAÍDA

No que se refere às práticas pedagógicas direcionadas para as crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, percebíamos a necessidade de adequação das atividades propostas, bem como a utilização de recursos e estratégias que podiam favorecer a participação das crianças, conforme registro no diário de campo da pesquisadora.

Hoje percebi a professora da turma realizando um trabalho de arte com as crianças. No momento da orientação do trabalho, Bento estava sentado em um sofá no canto da sala, enquanto a turma estava sentada em frente à professora que distribuía uma garrafa pet para a realização da atividade de arte. A professora de apoio de Bento chamava-o para participar, mas ele se negava e direcionava o olhar para o outro lado. Percebíamos, neste momento, que não havia interação da professora regente com a criança. Apenas a professora de apoio que demonstrava preocupação em motivá-lo a participar e a se aproximar dos colegas. Durante todo o movimento de confecção da atividade de arte (um aquário), Bento ficou distante. Quando as crianças acabaram de produzir o aquário com peixinhos coloridos, começaram a manifestar alegria e curiosidade. Movimentavam a garrafa e os peixinhos se movimentavam juntamente com a água colorida repleta de purpurina. Bento se levanta do sofá e demonstra interesse pela atividade, mas a professora fala: agora acabou a garrafa! A professora de apoio ainda tenta remediar: - Olha Bento, não fica triste, não! Amanhã vamos trazer uma garrafa e fazer um aquário para você! Interessante era perceber a afirmativa da professora que desejava convencer a criança que ainda não entendia o que seria a expressão “amanhã” (DIÁRIO DE CAMPO, 02-04-2012).

Os movimentos constituídos pelas professoras de tentativas de realizar práticas que favorecessem a participação das crianças com deficiência nas situações de aprendizagem, realizadas durante as aulas, visando à inclusão de todas as crianças nas práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas no contexto da educação infantil ganhava sustentação nas teorizações de Drago (2012), quando enfatiza a importância do trabalho com as múltiplas linguagens – fotografia, pintura, teatro, música, dentre outros – no processo de desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual.

É por meio do trabalho com as múltiplas linguagens que o autor aposta na aprendizagem das crianças. No caso dos processos de alfabetização, o autor afirma que o processo ganha uma dimensão mais ampla, ultrapassando a decodificação de letras para assumir a característica de formulações que devem ter significado para a criança.

Para que o trabalho pedagógico que tem como foco central o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças com deficiência matriculadas nas salas comuns do Ensino Fundamental precisa se pautar

no significado da palavra como parte inalienável da ação docente, pois entendemos que, independentemente de qualquer característica mental, sensorial, física, intelectual é fundamental que os textos escritos façam sentido para as crianças e que ler e escrever sejam relevantes e necessários para suas vidas (DRAGO, 2012, p. 9).

Assim, a presente pesquisa ia sendo constituída. No ano de 2012, demos início aos ciclos de formação que deram indícios para repensarmos o planejamento e as atividades desenvolvidas com as crianças. Realizamos cinco encontros de estudos, os quais intitulamos “ciclo de formação”, que passaremos a discorrer no tópico, após destacarmos as entrevistas semiestruturadas.

6.2. AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS: O QUE NOS DISSERAM OS PROFESSORES

Durante o tempo em que ficamos na escola organizamos um momento juntamente com a equipe pedagógica, em que estruturamos um quadro de encontro no horário de aula de Educação Física das turmas e na sala de vídeo da escola. Em outro momento, na sala da pedagoga, realizamos a entrevista com as professoras regentes de classe e as professoras da Educação Especial. A entrevista foi totalmente videogravada com todos os participantes que assinaram um termo de liberação da imagem (APÊNDICE B). A partir desse momento, por meio do contato individual com cada professora envolvida na pesquisa, foi possível trazer mais contribuições, como pesquisadora participante durante os nossos encontros de formação, que foi intitulado “ciclo de formação”.

A estratégia de recolher dados com os professores mediante entrevista semiestruturada exigiu de nossa parte muita atenção e esforço especial no sentido de compreender/interpretar as respostas apresentadas, com o fim de alcançar elementos que permitissem traçar uma caracterização da prática pedagógica realizada por cada docente inserido na pesquisa.

De acordo com Triviños (1987, p. 146), podemos confirmar que a realização da entrevista semiestruturada

[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Durante o processo da entrevista, reflexiva, que foi realizada de forma individual, registrada juntamente com a pesquisadora e também videogravada, obtivemos um momento de base para os desenvolvimento da pesquisa, que nos ajudou a pensar questões a focalizar os pontos em que de fato precisávamos estudar com o grupo, durante os encontros dos ciclos de formação.

O momento da entrevista, também proporcionou um encontro mais pessoal, um aprofundamento do conhecimento mútuo dos participantes, que delineavam um pouco de sua história de vida.

6.3. A CONSTITUIÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES E AS RODAS DE CONVERSAS COM AS CRIANÇAS

Iniciamos o ano de 2012 com o desejo de fomentar os ciclos de formação continuada com os professores da Escola Trem das Infâncias. Buscávamos criar contextos de troca de experiência, bem como possibilidades de realização de novas práticas visando à aprendizagem das crianças envolvidas na pesquisa. Os ciclos de formação continuada aconteceram nos horários de planejamentos, conforme explicitado no Quadro 9:

Quadro 9 - Organização dos Ciclos de Formação Continuada

Nº ENCONTRO	TURMAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO	DATA PROGRAMADA – HORÁRIO DO PLANEJAMENTO	TEXTO DE ESTUDO
ENCONTRO 1 40 min.	Maternal I Maternal II Maternal III	(2ª feira) 25 de junho 16h às 17h	VICTOR, Sonia Lopes. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: Conhecimento e Margens: ações pedagógicas e pesquisa em educação especial /Claudio Roberto Baptista e Denise Meyrelles de Jesus. Porto Alegre: Mediação, 2009.
	Pré I e Pré II Vespertino	(3ª feira) 26 de junho 17h às 18h	
	Pré I e Pré II Matutino	(3ª feira) 26 de junho 11h20 às 12h20	
	Maternal I	(2ª feira) 2 de julho	DRAGO Rogério. SILVEIRA,

ENCONTRO 2 40 min.	Maternal II Maternal III	16h às 17h	Lívia Vares da. A educação da criança com deficiência: das Propostas Inclusivas. Revista FACEVV . Inglaterra, n. 4, jan./jun., 2010, p. 82-89.
	Pré I e Pré II Vespertino	(3ª feira) 3 de julho 17h às 18h	
	Pré I e Pré II Matutino	(3ª feira) 3 de julho 11h20 às 12h20	
ENCONTRO 3 40 min.	Maternal I Maternal II Maternal III	(2ª feira) 16 de julho 16h às 17h	SEKKEI, Marie Claire; ZANELATTO Raquel; BRANDÃO Suely de Barros. Ambientes inclusivos na educação infantil: Possibilidades e impedimentos. Psicologia em Estudo , Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010.
	Pré I e Pré II Vespertino	(3ª feira) 17 de julho 17h às 18h	
	Pré I e Pré II Matutino	(3ª feira) 17 de julho 11h20 às 12h20	
ENCONTRO 4 40 min.	Maternal I Maternal II Maternal III	(2ª feira) 23 de julho 17h às 17h	CAPELLINI. Vera Lucia Messias Fialho. Infância e inclusão escolar de criança com necessidades educacionais especiais. In: Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação . São Paulo: Junqueira & Marins, 2011.
	Pré I e Pré II Vespertino	(3ª feira) 24 de julho 17h às 17h	
	Pré I e Pré II Matutino	(3ª feira) 24 de julho 11h20 às 12h	
ENCONTRO 5 40 min.	Maternal I Maternal II Maternal III	(2ª feira) 30 de julho 16h às 17h	BERGO, Maria Stela de A. Albuquerque. Uma visão da síndrome de Asperger sob o enfoque de Vygotsky. Rev. Brasileira de Educação Especial , n. 5, 1999.
	Pré I e Pré II Vespertino	(3ª feira) 31 de julho 17h às 18h	
	Pré I e Pré II Matutino	(3ª feira) 31 de julho 11h20 às 12h20	

Planejamos e realizamos cinco encontros de formação com os professores. No primeiro, discutimos a formação inicial e continuada dos professores mediante o desafio da inclusão escolar. Tínhamos somente 40 minutos para realizar a atividade,

e como as professoras não tiveram acesso ao texto com antecedência, mantiveram-se caladas perante muitas situações levantadas.

Estavam envolvidas as professoras regentes, de apoio e a pedagoga. Falamos sobre a importância da formação dos professores e de os profissionais da educação acompanharem as produções da área da inclusão escolar para instituir novas ações pedagógicas visando à escolarização de todas as crianças. Tivemos a oportunidade de falar sobre o direito à educação e os princípios e pressupostos da inclusão escolar.

As professoras sinalizaram para o fato de os processos de formação serem direcionados pela Secretaria de Educação somente aos professores de apoio (de educação especial), necessitando, os professores regentes, vivenciarem essas oportunidades de formação, uma vez que se sentem despreparados e desafiados cotidianamente, não sabendo, muitas vezes, como lidar com as crianças.

A secretaria de educação deveria planejar suas formações e incluir os professores regentes de sala, para que a gente se sinta mais preparada (ESPANHA - PROFESSORA).

O professor de apoio em sua maioria é de designação temporária. Eles participam da formação, mas a rotatividade desse profissional prejudica muito ao bom andamento do processo. É uma falta de continuidade. A formação deveria ser para todos (MALÁSIA - PEDAGOGA).

Nessa oportunidade, os professores também sinalizaram que a formação deve ser um investimento do educador em sua profissão. Ressaltaram que os docentes precisam estudar para conhecer as síndromes e as necessidades das crianças. Outros professores acreditam que a formação deve ser uma ação executada pela Secretaria de Educação, pois é por meio da formação que os professores terão uma prática pedagógica mais significativa.

No segundo encontro, entregamos os textos com antecedência, garantindo a leitura prévia do material. Discutimos, na oportunidade, a educação da criança com deficiência, por meio de uma produção do Prof. Dr. Rogério Drago, da UFES. Como encaminhamos o texto por e-mail, a leitura prévia favoreceu as discussões. Era interessante perceber que as professoras diziam se encontrar nas situações debatidas. Diziam gostar da leitura do texto pelo fato de ele se pautar em Vygotsky

(1998), que enfatiza a importância do brincar, situação devidamente presente em suas práticas pedagógicas.

Gostei da discussão trazida pelo texto porque ele enfatiza o brincar. Já li muita coisa de Vygotsky e busco respaldar o meu trabalho no que ele fala. Por isso, acho que na Educação Infantil, temos que criar muitas oportunidades para as crianças brincarem (ÍNDIA - PROFESSORA).

Acho o brincar fundamental. A criança tem a chance de desenvolver a linguagem e de entender o mundo. É disto que o texto fala. Ele tem tudo a ver com a minha prática. A partir da leitura vejo que preciso sempre trabalhar a minha prática por meio da brincadeira na educação infantil (ESPANHA - PROFESSORA).

Aproveitamos para problematizar como as docentes proporcionavam o desenvolvimento das crianças, constituíam as práticas pedagógicas e criavam contextos que favoreciam o desenvolvimento de cada criança por meio do brincar. Tínhamos a oportunidade de conversar sobre o desenvolvimento da linguagem, da interação entre pares, dos processos de mediação e dos processos de apropriação do conhecimento. As professoras se sentiram à vontade para falar e refletir sobre várias questões, como mostra o discurso de uma das docentes.

No momento em que Rossio chega, ele até brinca. Quando as crianças brincam, elas relevam a sua personalidade. Até então, não tinha pensando em utilizar a brincadeira para explorar mais a oralidade das crianças, principalmente do Rossio que tem síndrome de Down que precisa ser bem estimulado (FINLÂNDIA - PROFESSORA).

Nesse dia, tivemos a oportunidade de trocar experiências e brincadeiras que podiam ser desenvolvidas com as crianças. Tivemos a ideia de tomar trechos do texto-base para análise, e cada professora relacionava as ideias nele presentes com as situações vividas nos cotidianos da sala de aula em que atuavam.

As professoras manifestavam-se dizendo que elas sempre recebiam as crianças com brinquedos nas mesas. Este, então, seria um momento de oportunizar a brincadeira, ou que sempre que as crianças acabassem as atividades poderiam escolher um brinquedo para brincar.

No terceiro encontro, passamos a refletir sobre o espaço-tempo da Educação Infantil e a necessidade de explorá-lo e readequá-lo para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem planejado para as crianças. Nesse dia, as professoras

tiveram a oportunidade de socializar as práticas pedagógicas que desenvolviam e refletir o quanto excluía muitas crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento quando apresentavam atividades pouco articuladas com o planejamento da turma.

A partir da leitura do texto, comecei a repensar minha prática. Eu achava que era certo preparar uma atividade individual para Rossio. Por exemplo, as crianças estão no Pré II e vão para o primeiro ano. Então, temos que trabalhar a linguagem oral, a escrita e a alfabetização. Rossio, quando vê essas atividades, se nega a participar. Então, o que eu fazia: deixava-o assistindo a galinha pintadinha na televisão. Agora, vou envolvê-lo mais a partir da brincadeira, pois o texto fala muito sobre isto. Fala que desde a mais tenra infância a criança aprende brincando (ESPANHA - PROFESSORA).

A maior deficiência está no olhar de quem vê. Se estamos lidando com a infância, precisamos ter um olhar sensível para as práticas que realizamos com as crianças na Educação Infantil. Precisamos interagir com eles durante as atividades que podem ser através das brincadeiras. As crianças têm a necessidade de brincar, mas isto realmente acontece mais de forma livre na escola (FRANÇA - PROFESSORA).

Podiam também refletir sobre as atribuições dos professores regentes, dos pedagogos e dos professores de apoio, pois assumiam que, muitas vezes, havia, na escola, relações de pouca colaboração e troca entre elas. Discursos como “[...] *ele tem ficado mais com as professoras de educação especial. Precisamos interagir mais com eles.*”, passaram a compor as falas constituídas pelas professoras na dinâmica de formação.

Para o quarto ciclo de formação, elegemos um texto da Prof^a Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini para o debate. Também encaminhamos o texto com antecedência, via e-mail. Percebíamos que o texto fora o mais debatido pelo grupo. As professoras faziam interferências sobre a infância, sobre a educação especial e a inclusão escolar. Segundo as professoras, o texto esclarecia algumas dúvidas que carregavam sobre a escolarização dessas crianças. Diziam que por muitos anos resumiam a criança à deficiência, não as assumindo como sujeitos atravessados por uma história singular e social de existência.

Relatavam ainda que a prática pedagógica inclusiva significava novas maneiras de trabalhar no contexto da sala de aula, a busca por novas estratégias de ensino para potencializar a criança e a crença de que a criança tem capacidade de aprender.

O que não podemos fazer é deixar as crianças ociosas. Precisamos de mais estudos como este, porque é importante recebermos as crianças da educação especial na educação infantil, mas, muitas vezes, o espaço e nem os professores estão preparados para isto. Entender de fato a inclusão não é fácil, até porque ainda estamos engatinhando neste assunto (BÉLGICA - PROFESSORA).

No quinto encontro paramos para estudar a síndrome de Asperger a partir das contribuições dos estudos da matriz histórico-cultural. A reflexão da temática foi uma solicitação do grupo, que se via desafiado a repensar seus saberes-fazer mediante a inclusão dessas crianças nas escolas de ensino comum. Discutimos o texto, tendo as professoras a oportunidade de refletir sobre os fragmentos considerados importantes para o debate. Fizemos um debate sobre o autismo, buscando desconstruir alguns mitos que socialmente foram construídos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento desses sujeitos.

Desta forma, aproveitamos para trazer os históricos de vida das crianças matriculadas na escola, na tentativa de desconstruir esses mitos socialmente constituídos sobre pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Os ciclos de formação foram de grande importância para o desenvolvimento do estudo, por possibilitar a constituição de uma meta-análise reflexivo-crítica sobre o trabalho pedagógico da escola na arte das práticas pedagógicas mediante a inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

Dos ciclos de formação pudemos aprender que o desafio de educar na diversidade nos revela a necessidade de “[...] conhecer funções, papéis, atitudes de cada um e o espaço ocupado por todos os envolvidos para que, de fato, possamos intervir pela via da formação e do trabalho em colaboração” (JESUS, 2002, p. 9).

Tivemos também a oportunidade de pensar que para o trabalho pedagógico que considera a sala de aula como espaço-tempo para aprendizagem de todos os alunos é importante que assumamos que os programas de estudos devem estar adaptados às necessidades da criança e não o contrário, pois a escola

[...] deve oferecer programas educacionais flexíveis, contribuindo para a promoção de desafios, de forma a superar as necessidades grupais ou individuais, compreendendo e reorganizando ações educativas que garantam aprendizagem de novos conhecimentos (PADILHA, 2005, p. 129).

Finalmente, conforme salienta Meirieu (2005, p. 147),

[...] o professor não deve manter uma relação de exterioridade com os saberes que transmite, mas ter uma percepção do que os torna coerentes e de que essa coerência pode ser reconstruída por outros.

Além dos ciclos de formação continuada, realizamos com as crianças as “rodas de conversa”. Envolvemos as turmas participantes da pesquisa. A “roda de conversa” foi uma das estratégias metodológicas de aproximação e conversação com as crianças. Foi um momento de abertura para o diálogo, direcionado por algumas perguntas organizadas pela pesquisadora com base nas observações realizadas no decorrer da pesquisa. Para tanto, organizamos este momento conforme mostrado no Quadro 10.

Quadro 10 - Organização das Rodas de Conversa com as Crianças¹⁷

TURMA DA RODA DE CONVERSA	HORÁRIO - DATA	CRIANÇA SUJEITO DA PESQUISA	PROFESSORAS DA TURMA
Pré II	12h40 às 13h20 06/08/012	DUNEDIN – SINDROME DE DOWN	Espanha e Portugal
Pré II	13h30 às 14h10 13/08/012	DUNEDIN – SINDROME DE DOWN	Espanha e Portugal
Pré II	13h30 às 14h10 01/10/012	SIRKECI - AUTISTA	Turquia e França
Pré II	14h10 às 14h40 02/10/12	SIRKECI - AUTISTA	Turquia e França

¹⁷ Denominamos as professoras participantes direta e indiretas deste estudo com os nomes de sete das cidades onde estão localizadas sete entre 30 das mais belas estações de trem encontradas em uma lista no site <http://blog-pt.hostelbookers.com/listas-melhores/30-das-estacoes-de-trem-mais-bonitas-do-mundo>, e denominamos as crianças participantes indiretas deste estudo com os nomes de quatro de 30 das mais belas estações de trem encontrados no mundo e divulgadas no referido site.

Pré II	13h30 às 14h10 23/10/12	AMSTERDAM – DEFICIÊNCIA FÍSICA	Inglaterra e Portugal
Pré II	14h10 às 14h40 26/10/12	AMSTERDAM – DEFICIÊNCIA FÍSICA	Inglaterra e Portugal
Maternal II Integral	13h30 às 14h10 30/10/12	KANAZAWA – SINDROME DE DOWN	Holanda e Lisboa

A “roda de conversa” foi um dos momentos em que aproveitamos para dialogar mais diretamente com as crianças, levantando questões tais como: o que vocês acham desta escola? E do espaço da sala de aula? Como é a relação com os colegas? Como são as crianças desta sala? Todos desta sala brincam juntos?

No entanto, em síntese, nos momentos em que sentávamos com as crianças, buscávamos entender duas questões: como se efetivava a interação com as crianças que apresentavam deficiência e como elas percebiam o trabalho da professora no contexto da sala em que estudavam. Para nossa surpresa assim sinalizavam:

Na nossa sala tem criança que tem uma doença. Ele não sabe andar sozinho. Fica uma tia, aqui, para ajudar esse menino (CRIANÇA 1).

A tia tinha que ajudar para ele andar certinho. Aqui na escola não tem uma escada igual a do shopping. Lá tem um negócio para a gente segurar (CRIANÇA 2).

A gente gosta de ajudar os amigos. A gente não fica perto dele, porque ele bate na gente. Mas a tia já explicou que ele faz isso porque ele não entende. Ele é igual a gente quando era pequenininho (CRIANÇA 3).

Eu gosto muito de ajudar e brincar com ele. Às vezes, ele é amigo da gente. A professora tem que ir sempre à mesa dele. Quando a gente precisa dela, temos que ir à mesa dele (CRIANÇA 4).

Às vezes, não é bom ter amigos atrasados na escola. Porque eles demoram e a professora fica apressando a gente (CRIANÇA 5).

Aqui a gente faz a inclusão. Na hora do chicotinho queimado, a gente deixa ele brincar com a gente (CRIANÇA 6).

Os discursos das crianças estavam carregados de subjetividades produzidas por uma sociedade capitalista e excludente, pois falavam, em algumas passagens, de medos e receios em lidar com as diferenças humanas. Em contrapartida, possibilitavam uma avaliação crítica da escola que precisava se reorganizar para garantir acessibilidade às crianças.

Aproveitamos os ciclos de formação para debater essas situações com as professoras. Quando trouxemos, para o diálogo as teorizações de Peticari (apud BAPTISTA, 2007, p. 158), quando afirma que a presença de crianças com percursos diferenciados de aprendizagem pode trazer benefícios para toda a escola, uma vez que as crianças têm a oportunidade de lidar com diferentes estilos de vida e de aprendizagem, cabendo aos professores aproveitarem essa oportunidade para criar contextos dialógicos com as crianças.

A presença de crianças com dificuldades tem consentido que a escola se interogue sobre a aprendizagem. Trata-se de uma ocasião histórica que ajuda a escola a refletir sobre a qualidade das aprendizagens para aprender a partir dos modos originais de aprender apresentados por cada estudante; para considerar, a partir de um novo ângulo, o trabalho e os modos de aprender dos primeiros da classe, ou para orientar-se em direção àquela faixa de crianças 'médias' que a escola não consegue afastar de um panorama acinzentado. Poderíamos definir a presença de crianças com dificuldades uma co-evolutiva do (eco) sistema escola quando aprende sobre a aprendizagem e sobre os contextos educativos que podem facilitá-los (PERTICARI, apud BAPTISTA, 2007, p. 158).

A incorporação da “roda de conversa” buscou respaldo nos estudos de Ferreira (2003), que defende a importância de escutarmos as crianças visando entender os julgamentos, as avaliações e as reflexões que promovem sobre as ações com elas desenvolvidas.

6.4. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIANTE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

O terceiro eixo do estudo foi a observação das práticas pedagógicas constituídas pelas professoras visando à inclusão de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil.

Para tanto, pautamo-nos na abordagem microgenética, ou seja, na interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos que, segundo Góes (2000, p. 9),

[...] de um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.

Para a compreensão das práticas pedagógicas instituídas, recorreremos a episódios, vídeos e audiogravados durante o processo de observação participante, estabelecendo relações com as práticas pedagógicas inclusivas. Buscamos analisar esses movimentos à luz dos estudos de Vygotsky (1985), que aponta para proposições e pesquisas que definem a análise microgenética como aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo (GÓES, 2000).

Para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, trabalhamos com “Episódios” que retratam a importância das práticas pedagógicas para o desenvolvimento de crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na Educação Infantil.

Episódio 1 – As Práticas Pedagógicas do Cuidar e do Educar: a hora do sono

Logo após o almoço, a professora organiza todas as crianças para o banho. Enquanto a professora regente leva as crianças para o banheiro que fica do lado externo da sala de aula, a auxiliar de turma colabora secando as crianças e vestindo-as. Logo me ofereço para ajudá-las. Elas com ar de espanto logo indagam: - “Você pode fazer isto?” Digo que sim, pois estou ali para realizar as ações referentes à pesquisa, mas posso colaborar, caso elas permitam. Vestimos as crianças e as colocamos para dormir em colchões que já estavam organizados num canto da sala de aula. Era o momento do sono. A sala era organizada para este momento. A professora fecha as cortinas para escurecer o ambiente. Apaga as luzes e liga uma música bem suave. Todas as crianças se ninavam sozinhas ou acompanhadas de um objeto pessoal, ou seja, uma fraldinha, um paninho ou um bichinho. A aluna Antuérpia nunca deitava no mesmo espaço que as demais crianças. Para ela, era organizado um colchão a parte. A professora de apoio deitava com ela (DIÁRIO DE CAMPO, 7-3-2012).

Sentíamos instigada a buscar novas alternativas, frente o “ritual” supracitado. Questionamos a professora regente sobre o motivo de agir de forma diferente com Antuérpia na hora do sono. A professora logo sinalizou: “[...] *o problema é a professora de apoio que não entende. Ela não estimula Antuérpia. Fica com ela no colo... bajulando o tempo todo*” (ÍNDIA – PROFESSORA).

A resposta da professora Índia apontava indícios de elementos que traziam rebatimentos para a constituição das práticas pedagógicas no âmbito da educação infantil mediante o desafio da inclusão escolar de crianças indicadas à educação especial. A falta de colaboração entre os professores regentes e os de apoio fazia com que processos de exclusão se desenhassem até mesmo nos momentos das atividades de sono das crianças, momento este em que era negada à criança com deficiência poder deitar com os demais colegas. Nesse contexto, percebíamos que em nome das limitações socialmente produzidas pela deficiência havia pouca participação das crianças nos fazeres da escola, desde o trabalho pedagógico até em atividades simples, como a hora de dormir.

Muitas vezes nos perguntávamos: Por que a professora de apoio tem que deitar com a criança com deficiência, se as demais não recebem este apoio? O movimento, a nosso ver, dizia um pouco da leitura produzida pelos professores sobre a criança com deficiência, ou seja, alguém que precisa de cuidados, de tutela, que não tem autonomia e que precisa da dependência do outro, até para dormir.

Em várias momentos tivemos a chance de problematizar a situação com as professoras da escola. Elas sempre diziam que ninguém havia conversado com elas sobre essas coisas. Diziam também que agiam assim para proteger a criança. Como, muitas vezes, as crianças não tinham autonomia de pegar uma chupeta que caía no colchão, pois a professora de apoio sempre a tutelava passamos a problematizar a situação com a escola.

Nessas conversas constituíamos discussões referentes à inclusão escolar e o papel de intervenção dos adultos nesse processo. Buscávamos discutir a importância do desenvolvimento da autonomia e das aprendizagens das crianças. Entrávamos nas práticas pedagógicas e refletíamos as professoras sobre a construção de um novo olhar mediante as práticas desenvolvidas, a ressignificação das práticas à partir da

potencialização da criança, tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento da criança, balizando os processos pelas potencialidades das mesmas.

No diálogo com as professoras, trazíamos Vygotsky (1998) para a discussão e tínhamos oportunidades de pensar que o melhor ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim íamos constituindo, no espaço da pesquisa, situações de interação social, desafiando os professores a reverem seus saberes-fazeres para dar outros sentidos às práticas pedagógicas constituídas no campo da educação infantil com essas crianças.

Aproveitávamos momentos como esse para refletir com as professoras sobre as práticas inclusivas, indagando se os movimentos produzidos em nome da inclusão de crianças realmente estavam produzindo a inclusão desses sujeitos. Os docentes da escola “Trem das Infâncias” podiam refletir que desenvolver a autonomia da criança, a linguagem, colocá-las mediante situações desafiadoras da aprendizagem eram ações que promoviam a inclusão desses sujeitos, portanto era preciso pensar sobre o que era produzido em nome do cuidar para não transformar muitas ações em atitudes de tutelas e assistencialismos.

Episódio 2: As Práticas Pedagógicas Instituídas nos Momentos de Brincadeira

Se tínhamos desafios em atividades como a hora do sono, nos momentos de brincadeira, várias tensões também se desenhavam. Observar as práticas pedagógicas constituídas pelas professoras nos momentos em que as crianças podiam brincar na escola era de fundamental importância para entendermos como se efetivava o ensino-aprendizagem das crianças, pois como alerta Vygotsky (1998, p. 131),

[...] o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.

Sendo assim, a discussão sobre a práxis pedagógica no campo da Educação Infantil mediante o desafio da inclusão escolar é de extrema necessidade neste momento

histórico em que lutamos pela igualdade de acesso ao conhecimento para todas as crianças. É nesta etapa de ensino que a criança amplia o contato com o mundo simbólico, com a interação social e tem maiores possibilidades de desenvolver a linguagem e os processos de aquisição do conhecimento.

Portanto, a relação com o mundo precisa se efetivar por meio da brincadeira, porque através dela poderá encontrar sentido para muitas questões presentes na vida social. A prática pedagógica na educação infantil na perspectiva da contribuição dos estudos de Vygotsky (1998) deve buscar uma singular estratégia de trabalho com o conteúdo na proposta realizada a partir da utilização de jogos e brincadeiras.

Ao utilizar o brinquedo, sobrepõe-se o desenvolvimento das relações do desenvolvimento, pois a criança passa a agir sobre as coisas de forma que se dispõe a conhecê-las e também a compreendê-las, o que vai impulsionando cada vez o desejo de agir mais sobre um número maior de objetos, levando a criança, durante a brincadeira, buscar formas de satisfazer as necessidades de viver uma situação imaginária.

Para Vygotsky, a situação imaginária decorre de a criança realizar uma ação de tentativa de reproduzir as representações dos adultos. Desse modo, a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento das situações de aprendizagens realizadas no campo de educação infantil, uma vez que elas exercem uma fundamentalidade no desenvolvimento do pensamento da criança.

É por isto que, segundo Vygotsky, (1984, p. 97) a brincadeira cria e provoca a ação da zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Logo podemos afirmar que o brincar é essencial nas práticas pedagógicas na educação infantil para o desenvolvimento da criança neste nível de ensino.

Assim, buscando entender que práticas pedagógicas eram desenvolvidas pelas professoras nos momentos em que as crianças tinham o brincar como atividade. Diante disso, nos dispusemos a acompanhar os momentos de pátio e as brincadeiras em sala de aula. No pátio, as professoras sempre levavam uma caixa de brinquedo para as crianças brincarem na caixa de areia. Elas dispunham os brinquedos e as crianças brincavam livremente, sendo observadas.

Faltava interação. A professora pouco brincava com elas. Havia pouco diálogo entre as crianças e as professoras. As crianças com deficiência tinham a professora de apoio sempre ao lado. Elas buscavam conversar com as crianças, incentivá-las a entrar na brincadeira, enquanto a professora regente observava.

Percebíamos a existência de distanciamentos entre as demais crianças e as que apresentavam deficiência. Para exemplificarmos algumas situações constituídas, relataremos a situação da criança denominada Antuérpia, que pouco brincava com os colegas e participava das atividades de brinquedo, tanto nos horários de pátio quanto de sala de aula.

Antuérpia sempre estudava sozinha. Não brincava com o grupo e ao conversarmos sobre a situação com a professora, ouvíamos a afirmativa: “[...] *as crianças correm. Ela não anda. Não tem firmeza. Fica no colo. Então, não brinca muito com o grupo*”.

Problematizamos a situação e voltamos a discutir a importância da interação social e da brincadeira no desenvolvimento infantil. Perguntamos à professora que estratégias podíamos adotar para trazer Antuérpia para o grupo e tivemos a ideia de solicitar à mãe que levasse o andador para a escola.

Assim que o equipamento chegou, despertou a curiosidade das crianças. Ele era colorido e trazia vários brinquedos acoplados. Socializamos o equipamento entre as crianças que se aproximaram da aluna. Brincaram por várias horas. Conversaram. Falaram ao telefone. As professoras podiam perceber que era preciso criar contextos para aproximar as crianças. Um simples equipamento fazia a diferença para o grupo. Antuérpia interagiu com seus colegas. Utilizou o andador e outros brinquedos da escola, desta vez não sozinha, mas com o grupo.

A criança ainda não pronunciava palavras de maneira completa, mas ao ouvir os colegas conversando no telefone de seu andador, tomou o gancho do telefone e começou a emitir sons, travando uma conversa. As fotografias 1 e 2 evidenciam Antuérpia com o grupo e a interação que aconteceu ao brincar ao telefone com os demais colegas de sua turma.



Fotografia 1 – Antuérpia interagindo com os demais colegas da escola.



Fotografia 2 – Antuérpia emitindo sons ao telefone de brinquedo.

Ficamos contentes em ver Antuérpia interagindo com as demais crianças da escola e também eufórica ao perceber que as professoras aprendiam a constituir novas possibilidades de ação para a inclusão dessa criança na educação infantil. A pesquisa trazia outros movimentos para a escola. Permitia que os professores experimentassem outras maneiras de lidar com as crianças, conforme registro no diário de campo da pesquisadora.

O dia em que acompanhamos a turma de Antuérpia para brincadeira no pátio foi muito emocionante e cheio de surpresas. Primeiro, que ao chegar à sala de aula, pude perceber ela tentava levantar sozinha do colchão em que estava dormindo. Ela dormia com as demais crianças. Depois, no momento do lanche, ela lanchou, mesmo que por pouco tempo, sozinha. E ao nos dirigirmos para o pátio, a professora de apoio pega o andador, mostra para ela e fala: Olha Antuérpia é seu. Você vai poder brincar com seus colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 22-5-2012).

Analisando os movimentos produzidos com as professoras nos momentos destinados ao brincar na escola, tínhamos a oportunidade de pensar que o conhecimento de mundo passa pelo outro e pela educação. A educação

desempenha importância fundamental na história da constituição do ser humano. Tínhamos ainda a oportunidade de dialogar com Meirieu (2005, p. 122), quando afirma que:

“Diferenciar a pedagogia” não é absolutamente uma “revolução” na Escola, nem um fortiori, uma renúncia aos princípios ou mesmo à existência de uma instituição que se diluiria em uma infinidade de procedimentos individuais justapostos. “Diferenciar a pedagogia” é, ao contrário, reforçar uma instituição escolar incorporando em seu seio o que jamais deveria ser abandonado à esfera privada, familiar ou comercial: o acompanhamento individualizado dos alunos. “Diferenciar a pedagogia” é oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-os o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem.

Para Vygotsky (1998), o papel da escola no processo de apropriação do conhecimento pelas crianças é desafiá-las sempre. Para tanto, é preciso reconhecer que a diferença é um elemento que potencializa a aprendizagem, pois se tivéssemos conhecimentos iguais, pouquíssimas seriam as trocas que estabeleceríamos com nossos pares. O conhecimento adquirido e produzido na escola vem carregado de possibilidades sistemáticas e um intenso contato da criança com o desenvolvimento das linguagens infantis.

Assim, podemos definir a escola de educação infantil como lugar de compartilhamento dos conhecimentos que devem ser apropriados pelas crianças por meio da brincadeira e da interação. Neste contexto, a criança necessita vivenciar oportunidades para adquirir novos conceitos, na dinâmica das interações e nas mediações do adulto (professora) ou seus pares.

Desta forma, é necessário que as escolas de educação infantil repensem suas práticas pedagógicas para focalizar as potencialidades das crianças durante os diferentes momentos escolares, proporcionando novas possibilidades a partir de vivências diversificadas, não vinculando suas ações às dificuldades apresentadas pelas mesmas.

Para tanto, é preciso assumir o professor como um profissional que trabalha com o conhecimento, por isso está em constante processo de formação. O educador é um construtor de si e da história por intermédio da ação. É criador e criatura ao mesmo tempo, pois sofre total influência do meio. Desse modo, este profissional precisa

obter qualidades que possam auxiliar seu papel frente às práxis pedagógicas: compreensão da realidade com a qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimentos e competência técnico-profissional.

Episódio 3: A Prática Pedagógica na Sala de Aula

As observações nas salas de aula nos permitiram verificar vários desafios que precisam ser problematizados para a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. No transcorrer dos ciclos de formação, as professoras falavam de várias ações e possibilidades, no entanto ao observarmos a sala de aula havia alguns distanciamentos entre situações relatadas e as práticas vividas.

Foram inúmeras as vezes que verificamos as crianças com deficiência a margem das atividades realizadas. Estavam em sala, mas não interagem com a turma e muito menos com a professora regente.

Poucas vezes, as professoras passavam atividades diretamente para as crianças com deficiência realizar. Quando isso acontecia, as tarefas eram de desenho e pinturas e eram direcionadas pela professora de apoio sem relação com o que era trabalhado com as demais crianças. Isso demonstrava que não havia um planejamento das atividades com base no currículo comum para todas as crianças, inclusive para aquela que apresentava deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. As atividades para essa criança eram totalmente descontextualizadas e desarticuladas do planejamento das atividades do currículo comum desenvolvidas com a turma.

Procurando entender os elementos que traziam rebatimentos para o trabalho pedagógico realizado com as crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil, passamos a escutar as narrativas das professoras. Elas falavam de questões interessantes que precisávamos considerar no processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado nos espaços-tempos escolares.

O primeiro elemento diz respeito à ideia de que é preciso constituir práticas pedagógicas diferentes e não diferenciadas para as crianças apoiadas pela modalidade da educação especial. Com isto, são traçados objetivos diferenciados, ficando as crianças com deficiência sempre à margem do processo ensino-aprendizagem e/ou em desvantagem. É preciso pensar que toda criança tem capacidade de aprender, cabendo ao professor fazer do conhecimento algo inteligível para ela. O conhecimento precisa estar acessível a todos, demandando que ritmos, tempos e estratégias didáticas diferenciadas sejam levadas para o contexto da sala de aula comum.

No início do ano, vamos conhecendo as crianças. Como eu desconhecia como lidar com uma criança especial, durante um bom período, eu pensava numa atividade para o grupo e para ela uma atividade alternativa. A partir dos estudos que fizemos, houve mudança em minha prática. É preciso uma mudança na professora de apoio, pois falta um olhar para a apropriação do conhecimento. Ela é muito cuidadora. Eu tenho dificuldade com o registro de plano de aula, mas eu tenho uma organização do que iremos fazer (ESPANHA - PROFESSORA).

Um segundo elemento é a perspectiva de formação inicial dos professores para atuação na educação infantil. É preciso formar docentes que façam a relação teoria e prática e dominem conhecimentos e práticas capazes de estimular o desenvolvimento global da criança. É importante que os docentes compreendam como se efetiva a aprendizagem da criança pequena, o desenvolvimento da linguagem e como ela se apropria dos conhecimentos historicamente acumulados.

No início de meu processo de formação, estudei sobre alguns conteúdos como a importância do brincar, o processo de alfabetização e também sobre a infância da criança com deficiência. Hoje a formação continuada tem contribuído de um ano pra cá bem mais. Vou te confessar uma coisa: quando Antuérpia veio estudar, bateu um medo... um receio. Pensei: Meu Deus do Céu, como será? Inicialmente, ela não veio para minha sala. Veio depois de uns três meses. Fiquei com medo, mesmo tendo formação. Mas depois tudo se ajeitou. O novo sempre produz medo (PORTUGAL - PROFESSORA).

Na minha formação inicial não se discutia sobre este assunto. Eu comecei meu trabalho com as pessoas com deficiência por meio de trabalhos manuais como pinturas, bordados, etc. Depois estudei no adicional fui usando a Psicologia para trabalhar com as crianças, porque naquela época era tudo escondido com relação às crianças de inclusão. Os pais escondiam as crianças. Hoje já se pensa em estimular a criança desde cedo na sala de aula. É preciso aprender mais, ter mais cursos para lidar com as crianças especiais. É preciso formar os docentes da sala de aula, porque os professores de apoio já têm formação (TURQUIA - PROFESSORA).

Nóvoa (1992) também parece dialogar com a necessidade de potencialização dos espaços de formação inicial e continuada dos profissionais da educação para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, pois afirma que

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional (Nóvoa, 1992, p. 25).

Neste contexto, é preciso investir na “[...] preparação dos profissionais da educação para uma prática crítico-reflexiva para a inovação e a cooperação, não só em termos de formação inicial, mas também de formação continuada” (JESUS, 2005, p. 204).

Um terceiro destaque diz respeito às relações constituídas no contexto escolar sobre as ações da educação especial. Percebemos que na escola há pouca adaptação curricular e métodos de ensino diferenciados, enquanto as professoras de educação especial são vistas, na maioria das vezes, como as responsáveis pela educação das crianças.

Nó, professoras de apoio, ficamos praticamente o tempo todo com as crianças. As professoras regentes deveriam se envolver mais com elas (HOLANDA - PROFESSORA DE APOIO).

É importante ter professor de apoio na sala de aula, porque a professora regente vai ter 23 crianças. Agora, com mais um deficiente? (FRANÇA - PROFESSORA DE APOIO).

Realmente é preciso pensar na maneira como lidamos com o conhecimento mediante os diferentes percursos de aprendizagem das crianças. Em nome das supostas limitações produzidas socialmente pela deficiência, temos negado o direito de aprender a muitas crianças. É preciso potencializar as práticas docentes, levando para a sala de aula novas estratégias pedagógicas e recursos tecnológicos que garantem a participação efetiva das crianças no que se propõe a ensinar. Como alerta Sacristán (2000, p. 64),

[...] Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...].

Desta forma, o trabalho com a diversidade requer mudanças importantes de mentalidade e de fortalecimento de atitudes de respeito entre todos e com todos. A

questão é pensar como tornar compatível a igualdade entre todos na educação, reconhecendo a pluralidade de formas de existência que nos colocam como singulares nesse mundo (SACRISTÁN, 2002).

Analisando a pouca participação das professoras regentes na escolarização das crianças e as poucas atitudes de autonomia, durante o processo das professoras de apoio, somos conduzidas a concordar com Capellini, (2005) quando argumenta que ações colaborativas trazem benefícios para educandos e educadores. Aos primeiros é ofertada a possibilidade de participação em contextos diversificados de aprendizagens, ao passo que ao segundo grupo são atribuídas novas formas de organização e enriquecimento da prática docente. Nesse movimento, “[...] o maior benefício da colaboração é sua capacidade de reduzir a sensação de impotência dos professores e aumentar sua sensação de eficiência” (ASHTON; WEBB, apud FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 62).

Assim, a articulação dos trabalhos da educação especial de forma a garantir a participação de todos os profissionais da escola é “[...] uma necessidade que, se satisfeita, pode ampliar as possibilidades educacionais de todos os alunos que hoje parecem não ter lugar na escola ou dela não tiram proveito para o seu desenvolvimento” (FERREIRA, 2005, p. 153-154).

Embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, demonstram pouco entendimento sobre o sentido da inclusão e das práticas pedagógicas inclusivas. Demonstram encontrar dificuldades em garantir o atendimento às especificidades das crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento que ficam boa parte do tempo sob a responsabilidade dos serviços de apoio especializado.

As professoras de apoio é quem acabam ficando com as crianças. A escola até orienta que o planejamento deve ser feito pela professora da sala de aula. Mas como a formação continuada é direcionada para as professoras de apoio, é elas que devem ficar com as crianças. São elas que fazem as atividades e buscam pelas ações que planejamos (ESPANHA - PROFESSORA).

Não temos momentos de planejar juntas. Organizo meu planejamento por tópicos. Passo para a professora de apoio e ela é quem dá conta das atividades dos alunos especiais (ESPANHA - PROFESSORA).

Vale destacar a importância de discussão sobre o lugar que a brincadeira exerce no desenvolvimento das crianças matriculadas nos espaços-tempos da educação infantil. Muitas vezes, no brincar, a criança não interage com a professora. O brincar não se constitui em uma prática pedagógica. Para as docentes o brincar deveria ser utilizado como um momento de livre expressão, sem nenhuma intervenção ou participação do adulto.

Na minha formação inicial fui levada a pensar na formação da identidade infantil e nas práticas de ensino na educação infantil, mas práticas pedagógicas com crianças com deficiência não tive nenhuma discussão. Apropriei-me, na prática e por curiosidade. Tudo isso porque fui buscar. Com a chegada da pesquisadora passei a refletir sobre a inclusão e percebi que o brincar não podia ser visto como uma atividade aleatória. Vi que eu podia interagir com as crianças. Não era colocar regras nas brincadeiras, mas mediar, brincar com eles. A educação especial era antes tratada muito na forma de cuidar (FRANÇA - PROFESSORA)

O brincar foi um conteúdo muito abordado na minha formação inicial. O brincar acompanhado e livre. O brincar como uma questão de aprender. Não devemos reprimir o tempo de desenvolvimento da criança. O uso do brincar como instrumento de interação é muito importante. Na formação, precisamos de muito aprofundamento para estarmos atentos às necessidades das crianças. Há muita cobrança da SEME para a criança aprender a ler e a escrever. Brincar... só na hora do pátio. Vi que podemos aprender a ler a escrever, brincando (FRANÇA - PROFESSORA).

Finalizando, destacamos, no processo de artesanaria das práticas pedagógicas na educação infantil, a importância de o professor se assumir como um profissional criativo, capaz de inventar novos saberes-fazeres e pronto a investir positivamente em sua formação. Como alerta Nóvoa (1992), os desafios vividos pelos professores nos seus contextos de trabalho vêm requerendo novos posicionamentos, novas ações metodológicas e a assunção do papel do professor como sujeito que detém conhecimento, pois o conhecimento é seu instrumento de trabalho.

Eu vejo que atualmente o professor tem que está sempre inovando e buscando. Se você for do tipo de educadora que está ali na mesmice, que fica só sentada e que pensa: que venha a nós o vosso reino, então, você vai ficar sempre aquém. Venho de uma família praticamente quase toda de educadoras. Todos tiveram essa consciência formativa. Isto foi passado para mim. Então eu sempre estou buscando, inovando, pesquisando na internet e compartilhando com os colegas (PORTUGAL - PROFESSORA).

Assim, as situações levantadas pelas professoras como atravessadoras da constituição das práticas pedagógicas na educação infantil foram, muitas vezes, problematizadas com essas profissionais. Levávamos as discussões para os ciclos de formação. Debatíamos em sala de aula e nos espaços não formais. Com isto,

várias tentativas para potencialização das práticas pedagógicas iam se desenhando no cotidiano pesquisado, como o episódio abaixo relatado que traz uma experiência vivida com a turma de Pré II no trabalho com artes para envolvimento dos alunos Rossio e Bento, que apresentavam respectivamente síndrome de Down e autismo.

Quando cheguei à escola fiquei sabendo que as professoras do Pré II realizariam uma mesma atividade de Artes. Tinham planejado juntas. Para desenvolvimento do proposto, cada docente atuaria em sua sala de aula. Seria uma atividade de Artes. Assim que cheguei à turma de Rossio para a observação participante, a professora me recebeu dizendo sobre a atividade. Voltou-se para os alunos e disse: Eles serão os artistas! Solicitei aos pais que comparassem uma tela para cada criança. A mãe de Rossio questionou, pois disse que ele não tinha condições de pintar! Fui logo dizendo para comprar, uma vez que ele ia participar da atividade como todo mundo. Ela trouxe. Na condição de pesquisadora, dispus-me a observar o desenvolvimento da atividade, primeiro de Bento. No início, se recusou a realizar a pintura. Com a intervenção da professora regente e a de apoio o aluno se mostrou mais motivado. Incentivaram-no dizendo: - Olha Bento, seus colegas estão pintando. Vamos pintar também? Na oportunidade lhe ofereciam o pincel e as tintas. Com a mediação das professoras realizou a atividade. Percebíamos que Bento realmente se mostrava feliz na hora de ir ao banheiro para lavar os pinceis, pois as crianças faziam isto diversas vezes. O banheiro era ao lado da sala e segundo o comando da professora, as crianças não podiam misturar os pinceis sujos nas tintas. Rossio participou da atividade também confeccionando sua tela. Mostrou-se entusiasmado com as cores, as tintas e o pincel. Pincelou diversas cores em sua tela. Fazia, com a boca, o som da chuva, pois sem fala articulada, sinalizava que a pintura retratava um momento de chuva. Bento e Rossio participaram do momento artístico como as demais crianças e neste momento as professoras produziam comentários: está vendo como eles são capazes, temos mesmo que incentivá-los (DIÁRIO DE CAMPO, 6-12-2012).

Com esses movimentos, fomos fechando o processo de pesquisa no cotidiano investigado. Saíamos da escola com muitas reflexões e pensamentos. Estávamos cientes que para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas é preciso repensarmos os sentidos da aprendizagem na educação infantil, pois as crianças têm o direito de aprender, cabendo ao professor mediar situações de aprendizagem capazes de estimular o desenvolvimento de cada um desses sujeitos.

Para tanto, é importante investir na formação dos professores para adensarem seus conhecimentos sobre os pressupostos da infância, da educação especial e da inclusão escolar. Os docentes precisam aprofundar seus saberes sobre como se efetiva o desenvolvimento humano, como as crianças se apropriam do mundo simbólico, como desenvolvem a linguagem e interagem com seus pares.

É importante também adotar uma proposta de currículo que se comprometa com a aprendizagem de todos. Um currículo que assuma o conhecimento como histórico e social, ou seja, em constante processo de constituição. O conhecimento é um elemento indispensável ao desenvolvimento de qualquer pessoa, portanto é preciso levar para o contexto escolar atividades diferenciadas, recursos que estimulem as crianças e estratégias que coloquem todas em condições de aprender.

Por último é preciso pensar que o cotidiano da educação infantil deve ser organizado de forma tal que a criança possa aprender brincando. O brincar, segundo Vygotsky (1998), é por excelência uma zona de desenvolvimento proximal. Se o objetivo da escola é trabalhar a leitura e a escrita, o desenvolvimento lógico matemático ou a compreensão do mundo físico e social, a brincadeira é uma excelente estratégia para a constituição desses conceitos com as crianças.

7. SÉTIMA ESTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS... O TERMINAL

Que pressa o menino tem de chegar ao fim do mundo. Da janela do trem a vista o horizonte ao fundo imagens passam num segundo corre ao redor rio profundo. Da janela do trem a vida vai e vem, nos trilhos desse mundo.

Avner

Como toda viagem tem um ponto de chegada, este é o momento de nossa última parada. Isso não significa dizer que encerramos as discussões, mas que estaremos apresentando, de forma objetiva, os sentidos e significados que objetivamos constituir durante a viagem de trem e as estações subscritas em cada capítulo desta dissertação de Mestrado.

Em nossas considerações finais, destacamos, primeiramente, as questões de análise referente à educação infantil, ou seja, a valorização da criança como ator social e sujeito de direitos que se desenvolve pelas relações sociais estabelecidas com os adultos ou com seus pares. Ressaltamos a função pedagógica das atividades que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia através de situações de aprendizagens que passam a ter significado concreto para a vida das crianças e simultaneamente asseguram a aquisição de novas possibilidades de aprender.

Considerando a educação infantil como lugar, espaço e ambiente de respeito à criança como cidadã, sujeito de direito na sua diversidade, isto nos levou a novas compreensões referente a concepções de infância, concepção de criança e concepção de práticas pedagógicas inclusivas e nos impulsionou a compartilhar nos ciclos de formação, durante as observações participantes, a necessidade do rompimento de velhas práticas tradicionais baseadas em reprodução que gerava a invisibilidade da criança com indicativo à educação especial.

Emerge daí o fazer para um trabalho a partir do processo dialético, considerando as características específicas da infância, a aproximação da escola com as vivências das crianças e a vinculação de práticas pedagógicas inclusivas que apresentem

sentidos, que gerem e potencializem o conhecimento para as crianças, considerando-as diferentes entre si, pois cada uma possui um ritmo de aprendizagem.

Discursar sobre as crianças e seus direitos nos dias atuais não foi uma tarefa fácil, se comparada ao silêncio histórico ao qual as populações infantis estiveram submetidas. Mas foi necessário conversamos/dialogarmos sobre a evolução histórica da criança, para que elas fossem percebidas em sua plenitude na sociedade contemporânea.

Neste percurso, a experiência com as crianças no contexto educativo obteve mudanças, passou a ser mais qualificada desde o acolhimento, o lugar para emoção e para o desenvolvimento da sensibilidade às práticas pedagógicas que passaram de ações mecânicas e rotineiras para ações significativas, valorizando o desenvolvimento da linguagem e do brincar, destituindo os momentos de tensão e desgastes para as crianças.

Isto veio de uma constante interação com as professoras em nossa estadia no tempo da pesquisa no cotidiano da educação infantil, a fim de demonstrá-la em ações possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas, pensadas não apenas para a criança, mas sempre a partir da criança e com a criança, conforme destaca Kramer (1986, p. 79), quando ressalta que:

[...] conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupam espaços que não só geográficos, mas também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção no contexto.

Com relação às práticas pedagógicas instituídas na educação infantil, no atendimento das crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, problematizamos a necessidade de ampliação das formações continuadas como um fio condutor na contribuição de melhores práticas para o planejamento das professoras, de forma a definir os saberes e fazeres da educação infantil, numa perspectiva inclusiva, a partir das contribuições da abordagem

histórico-cultural, para pensarmos na possibilidade de olharmos as crianças e suas relações de aprendizagem com o meio em que a cercam.

Mediar esta discussão se deu por meio das considerações da abordagem histórico-cultural que nos permitiu enxergar o sujeito infantil não como um indivíduo “puro”, mas como um sujeito de suas relações sociais; o outro como necessário à compreensão de nós mesmos, visto que é sempre a partir das relações que constituímos nossa subjetividade, nas diversas relações das quais participamos ao longo de nossa vida.

Os ciclos de formações contribuíram como momentos de análises ao papel das professoras como mediadoras e colaboradoras **do** desenvolvimento da aprendizagem das crianças sem desvalorizar a formação inicial, mas marcando a formação continuada num espaço de produção para ressignificação das práticas.

Observamos, contudo, que as formações existentes na rede municipal não são poucas, mas ainda atingem lentamente as necessidades dos docentes que buscam elaborar um significado para suas práticas, uma vez que o conceito de prática exposto no decorrer da pesquisa se evidenciou como o caráter consciente que deva ter a atividade planejada pelas docentes, entretanto nem sempre as professoras exerciam as práticas pedagógicas com clareza da natureza do trabalho.

Neste ponto condutor de nossa pesquisa, concluímos que as professoras precisam ter ciência de que todas as crianças podem e devem ser educadas para crescer. A partir dos estudos de Meirieu (2002), tomamos como base que a educação deve ser encarada como uma espécie de arte em que o educador deve trabalhar os materiais de que dispõe, usando ferramentas a que pode recorrer, possibilitando a quem aprende aprender bem e entender o que aprende.

Afirmamos aqui que algumas professoras não tinham consciência de seus fazeres educativos e tampouco do uso de materiais para a realização da ação pedagógica na perspectiva da prática inclusiva, mas demonstravam ciência da importância de uma ação educativa com as crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, mesmo mediante as dúvidas e incertezas que povoavam seu cotidiano.

Salientamos também que precisamos, no cotidiano da educação infantil, responder a necessidades reais, mas sem abandonar a perspectiva da universalidade; favorecer aos docentes da educação infantil conhecimentos mais amplos sobre o tema, despertando, cada vez mais, o interesse em se fazer inclusão, na certeza da apropriação de uma prática pedagógica articulada aos eixos estruturantes apontados nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), a interação e a brincadeira como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Abordamos e buscamos a compreensão da brincadeira como o lúdico em ação e o brincar de maneira importante em todas as fases da vida, e na infância ainda mais essencial, não apenas como um entretenimento, mas também como uma aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, os quais estão repletos de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade.

Por isso, a brincadeira deve ser encarada como algo sério no aspecto do planejamento da educação infantil, pois se torna fundamental para o desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky (1998, p. 127), “[...] a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”. Assim, a brincadeira cria uma zona do desenvolvimento proximal.

A esse respeito, Vygotsky (1998, p. 130) ainda afirma que:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.

É válido apontar em nossas considerações finais a apropriação adquirida por parte do grupo participante da pesquisa relacionada à ideia do brincar como algo inerente à criança; isto foi bastante significativo, pois inicialmente parecia que as docentes desconheciam sua importância, foi resgatada pelas crianças por meio de

brincadeiras que lhes favoreceram oportunidades de aprendizagem, que as possibilitaram reforçar sua autonomia e a potencializar as relações coletivas, deixando-as mais receptivas às propostas das atividades. Além disso, tornou as professoras mediadoras do processo de forma constante com as crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, procurando diversificar sua prática de maneira a considerar a singularidade de cada uma, na aquisição de conhecimentos, proporcionando a elas a possibilidade de se sentirem capazes integralmente junto aos seus pares.

Nesse processo de formação, as professoras, como mediadoras, passaram a propiciar expressão, comunicação da diversidade de símbolos, significados, valores, atitudes, sentimentos, expectativas, crenças e saberes que estavam presentes em momentos vivenciados pelo grupo de meninos e meninas que atuavam, esforçando-se para entendê-los em particular, elaborando, a partir da diversidade, a promoção do diálogo entre adultos e crianças.

Ao final da pesquisa, verificamos, nos discursos das entrevistas, que o fator principal para efetivação de uma mudança nas práticas pedagógicas inclusivas cabe ao investimento na formação continuada, pois demonstraram grandes preocupações, por acharem que realizavam uma prática inclusiva e que na verdade estavam fazendo apenas a uma prática integradora. De acordo com Mittler (2003), a inclusão escolar demanda de um processo de reestruturação das escolas como um todo, com oportunidades educacionais e sociais, o que inclui a formação dos docentes, destaque para a inclusão das professoras regentes na formação. Portanto, a formação torna-se uma dimensão que precisa ser repensada continuamente, para que a escola obtenha subsídios em prol de um melhor atendimento para as crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na perspectiva de uma prática inclusiva.

No desafio de tentar concluir a pesquisa, nos lançamos ao desafio de desvendar algumas implicações concretas do cotidiano a partir das práticas pedagógicas inclusivas instituídas no espaço da escola investigada. Tivemos um olhar para a diferença como um dos pontos de estação desta viagem, uma vez que buscamos constantemente a homogeneidade, modelos padrões pela dificuldade de aceitarmos

a diferença. Assim concluímos, convidando você a não parar esta viagem e sim percorrê-la pelos trilhos da educação com a continuidade de reflexões de que:

[...] sua diferença, que se diz irreduzível, seja considerada como valor que deve ser respeitado por todos, uma vez que trataria de um valor que deve valer para todos os cultivos da diversidade humana alcançando em bem todos, do todo, para todos, [...] a diferença como valor universal (PIERUCCI, 1999, p.46).

Diante disso, fechamos nossos registros, mas não nossas ideias! Nossos pensamentos! Nosso anseio de colaborar com a existência de um espaço de educação infantil, de olhar desnaturalizado para as práticas pedagógicas inclusivas para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Afonso d.e **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.

ALMEIDA, Mariangela Lima. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. Dissertação 121 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2007.

ALMEIDA, Mariangela Lima; MARTINS, Inês Oliveira Ramos. **Práticas Pedagógicas Inclusivas: A diferença como possibilidade**. GM. 2009.

BAKHTIN, Michael. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina 1998.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Vestígios... pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 154-165.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento de crianças de 0 a 3 anos: qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? In: Salto para o futuro. Série educação de crianças em creches, ano 19, n. 15, out./2009. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18165615-Educriancascreches.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1.059-1.083, out./ 2007.

BIANCHETTI, Lucídio; CORREA, José Alberto. **In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas: Papyrus, 2011.

BOARINI, Maria Lucia. (Org.). Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil, Maringá, EDUEM. **Revista Brasileira de Educação**, maio/ago., 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

CANAVIEIRA, Fabiana O. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas (SP): Faculdade de Educação/UNICAMP, 2010.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Construindo uma rede de colaboração: a importância da Educação Especial na construção de uma escola inclusiva**. Disponível em: < <http://www.> > UNESP, BAURU. Acesso em: 17 jul. 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; VALLE, Tânia Gracy Martins do; GIRALDI, L. B. P. A criatividade e a ludicidade nas práticas pedagógicas inclusivas. In: CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). **Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças**. Bauru: UNESP/ FC, 2010. v. 5, p. 109-145. (Coleção formação de professores na perspectiva da educação inclusiva).

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 81-95, jan./jun., 2012.

CUNHA, B.B.B. **Classes de Educação Especial para deficientes mentais: Intenção e realidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1988.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V. 18, n. 73. Brasília, 2001.

DRAGO, Rogério. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. 2005. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, P. S. **Projeto Político Pedagógico: reflexões para construção de uma escola participativa.** (p. 141-149) In: DRAGO, Rogério. PASSAMAI, H. B.; ARAUJO, G. C. Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Povos, territórios, saberes da terra, Movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória; Programa de Pós-Graduação, 2010.

DRAGO, Rogério. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha-ES, n. 3, jul./dez., 2009, p. 49-56.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26413/15405>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil.** Rio de Janeiro. Wak Editora, 2011.

FALCÃO, Hilda Torres. **A Importância da Psicomotricidade na Construção do Saber no Ensino Superior do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA.** 2005, 125 f. Monografia. (Mestrado) – Programa de Especialização em formação docente para o Ensino Superior, Fundação Oswaldo Aranha, Centro Universitário de Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2005.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2005. p. 139-154.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GEERTZ, Clifford, (1985). **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: Relações de ensino – análises na perspectiva histórico-cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n. 50, abr., 2000. p. 9-25.

GOMIDE, Marcela Gama da Silva. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com Necessidades Educacionais especiais no contexto da Educação Infantil.** UFES, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção De conhecimento - Série Pesquisa - v. 17. São Paulo: Liber, 2008.

JANUZZE, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação inclusiva**: construindo novos caminhos. Vitória, 2002. Relatório final de estágio de pós-doutorado – Universidade São Paulo, 2002.

JESUS, Denise Meyrelles de. Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008. p. 215-225.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez: 1995.

KUHLMANN Junior. Moisés. Educação e currículo. In: FARIA, Ana; PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN Junior. Moisés. Histórias de educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, maio/ago., 2000.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. . **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr., 2002.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LOPES, Jader Janer Moreira. **A Geografia da Infância no diálogo com a educação infantil**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

MANTOAN, M. T. E. Produção do conhecimento para abertura das escolas às diferenças: a construção do LEPED (Unicamp). In: Rosa, D.; Souza, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. São Paulo: DP&A, 2002, p. 79-94.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. 1CD-ROM

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010a.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital Nº 38/2010. CAPES/INEP. Brasília, 2010b.

METTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, Ainê Coutinho de. **O autismo e as crianças selvagens**: da “prática da exposição às possibilidades educativas”. 2002. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Inclusão na Educação Infantil**: Infância, Formação de professores e Mediação Pedagógica na brincadeira da criança. 2007, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidade educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2005. p. 125 -138.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTERDBR On-line**. Campinas, São Paulo, n. 33, p. 78-86, mar., 2009.

PIERUCCI, Antônio Flavio. **Ciladas da diferença**.1999. 121 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 405-417, 2005.

RAYMUNDO, Davidson Nunes. **Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil. 2010. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librando. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 2000.

ROSEIRA, M.A.; SERRAHIMA, I. F.; ELIAS, C. L. Crianças com necessidades educativas especiais. In: ARRIBAS, T. L. et al. Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 317-330.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociedade, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Atos de **Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez., 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEZZARI, M. L. "A SIR chegou..." Sala de integração e recursos e a inclusão na rede municipal de ensino em Porto Alegre. 2002. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. v. 5, Líber, 2007.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VICTOR, S. L. **A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, 12., 2010, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: UFES, 2010.

VICTOR, Sonia Lopes. **Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_artigos/simposio2009/333.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Madri, Espanha: Visor, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A

REQUERIMENTO PARA PESQUISA NA ESCOLA

Eu, Keila Cristina Belo da Silva de Oliveira, matriculada regularmente no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, onde realizo o curso de Mestrado em Educação, com a pesquisa junto ao município de Cachoeiro de Itapemirim, intitulada **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA COM DEFICÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO**”.

Venho através deste solicitar a Senhora Gestora Escolar _____ da Escola Municipal de Educação Básica EMEB “TREM DAS INFÂNCIAS” do município de Cachoeiro de Itapemirim a autorização para realização da pesquisa, coleta dos dados, realização de entrevistas, momentos de estudos, junto aos profissionais e crianças que farão parte desta pesquisa, para que possamos desenvolver um trabalho científico baseado na ética e no respeito a todos os envolvidos.

Certo de que poderei contar com total apoio e consentimento, desde já agradeço.

Atenciosamente;

Keila Cristina Belo da Silva Oliveira

Mestanda em Educação – PPGE – UFES

Tel: (27)9-9806 -2626 E-mail: kcbelo@gmail.com

Programa de Pós – Graduação em Educação PPGE/UEFS

Tel (27) 3335 - 2547

Cachoeiro de Itapemirim, ES

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PARA OS PAIS DAS TURMAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A turma de seu filho ou sua filha está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa, que tem por objetivo analisar as **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**” de autoria da Mestranda Keila Cristina Belo da Silva Oliveira, como recomendação para realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

A pesquisa será realizada em diferentes espaços da escola, todos os dados dos estudos serão obtidos por meio de observação participante, com registro no diário de campo, fotografias, videogravações, entrevista, momento de estudos e roda de conversas com as crianças.

Para garantir o tratamento ético, os nomes da escola, do aluno e dos profissionais envolvidos na pesquisa serão mantidos em sigilo, sendo substituídos por nomes fictícios.

Esclarecemos que a participação é voluntária e que não acarretará nenhum prejuízo aos envolvidos. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas e privacidade do sujeito da pesquisa.

S declarando responsável legal pela criança descrita abaixo, declaro ter sido informada e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Keila Cristina Belo da Silva Oliveira
Mestranda em Educação PPGE/UFES
Tel: (27) 9-9806-2626 E-mail: kcbelo@gmail.com
Programa de Pós – Graduação em Educação PPGE/UEFS
Tel (27) 3335 - 2547

**ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DOS PAIS
E/OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DAS TURMAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Nº	Aluno ou Aluna	Assinatura do Responsável	Documento – CPF ou CI
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA AOS PROFESSORES REGENTES E PROFESSORES DE APOIO

PREZADA _____

Eu, Keila Cristina Belo da Silva Oliveira, estou realizando, sob a coordenação da professora Dr.^a Sonia Lopes Victor, uma pesquisa que tem como objetivo geral investigar os processos constitutivos da infância da criança com deficiência na vida e na escola frente as práticas pedagógicas inclusivas realizadas no interior da escola junto às crianças. A nossa pesquisa busca investigar os elementos que estão inseridos nos processos constitutivos da infância da criança com deficiência na vida e na escola; investigar como esses elementos contribuem para que o professor organize, e planeje suas ações pedagógicas que serão realizadas junto a essas crianças com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, buscando verificar quais implicações que os estudos sobre a infância da criança com deficiência trazem para os processos de escolarização na escola comum dessa criança e para a formação continuada de professores.

Acreditamos que pela sua participação no processo educacional da criança com deficiência e TGD, no contexto da escola de educação infantil, sua colaboração terá uma grande relevância neste processo.

Portanto, contamos com a sua disponibilidade para compartilhar conosco as suas considerações sobre o assunto que certamente contribuirão para produção final desta pesquisa.

Gostaria de pedir permissão para audiogravar nossa conversa e saliento que sua identidade será mantida em sigilo.

Podemos começar?

Professora Entrevistada: _____

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

1- Começaremos perguntando sobre alguns aspectos que irão nos ajudar a caracterizá-lo/a

Qual a sua formação?

Qual a sua faixa etária? 20-30 () ; 31-40 () ; 41-50; () ; 51-60 ()

Qual o tempo que você atua na rede deste município?

E nesta escola especificamente, você está há quanto tempo?

Por que optou trabalhar no nível de ensino da educação infantil?

2- Agora vamos perguntar sobre os aspectos relacionados ao atendimento na sala regular à criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Você já atendeu alguma criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na escola de educação infantil ou outros níveis de ensino? Quando foi?

Que tipo de comprometimento as crianças tinham?

Como foram essas experiências?

Quais critérios foram utilizados por você para identificar esse(s) aluno(s) na sala de aula ou ele(s) já vieram com o diagnóstico? Como isso aconteceu?

3- Perguntaremos a seguir sobre o atendimento à criança com diagnóstico ou com possível diagnóstico de deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento que está matriculado na escola e frequentando a sua sala de aula

Como é realizado o planejamento das atividades? O que você pensa sobre isso? O planejamento tem atendido às demandas da sala de aula? Por quê?

Quanto ao atendimento da criança com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, como o planejamento tem contribuído para esse processo?

Quais são seus questionamentos e o que você apontaria como possibilidade(s) nesse processo?

4- Gostaríamos de saber sobre os seus processos formativos e os conhecimentos sobre a infância e a criança com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento

Em seu processo de formação inicial e continuada, foram abordados conteúdos relacionados à infância? Quais?

Como você se apropriou desse conhecimento para a prática pedagógica?

E sobre a criança com deficiência ou TGD, esses conteúdos também abordaram essa infância?

Em que sua formação tem possibilitado pensar a inclusão escolar?

Em que momento desse processo formativo permitiu significar a sua ação pedagógica sobre o atendimento desses alunos na perspectiva da inclusão?

Considerando o que você já sabe sobre a temática da inclusão de alunos com deficiência ou TGD, o que você ainda gostaria de saber?

5- Agora vamos falar sobre infância, inclusão e o currículo e as práticas pedagógicas na educação infantil.

O que você pensa sobre a infância dessa criança e como você percebe o posicionamento da escola?

O que pensa sobre o processo de inclusão dessa criança nesta escola de educação infantil?

Você acha que o currículo e as práticas pedagógicas da educação infantil têm contribuído para esse processo? De que maneira?

Como você relaciona a educação especial e a educação regular na perspectiva da inclusão?

Em que sua formação tem possibilitado pensar práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar?

Como você organiza o tempo e o espaço da escola e sala de aula?

Como você lida com a questão do limite e indisciplina do aluno? Como você analisa essa questão com os demais profissionais da escola em diferentes momentos?

De que forma você utiliza os recursos didáticos e os espaço da escola em suas ações pedagógicas?

6- Agora abordaremos aspectos possíveis da infância da criança com deficiência ou NEEs a fim de entendermos as suas considerações sobre eles.

Considerando que a relação afetiva na relação professor-aluno favorece o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como a sua interação com os outros (professores e colegas), como você percebe o aluno com deficiência ou NEES e qual a sua expectativa em relação a sua educação?

Quando o comprometimento da criança dificulta a sua comunicação com o/a professor/a e demais alunos, como você faz para compreender o que ela tem a dizer e entender as suas demandas?

Como você caracteriza as interações entre a criança com deficiência ou TGD e a professora e demais colegas?

De que forma você contribui para a interação dessa criança e demais sujeitos?

Como você analisa a presença de outro profissional na sala de aula e/ou na escola junto à criança com deficiência ou TGD durante o dia letivo?

Como você avalia o desempenho escolar da criança com deficiência ou TGD, tendo como base o acompanhamento sistemático do seu desenvolvimento e aprendizagem pelos profissionais da escola? Qual o seu papel nesse processo?

De que forma durante o dia letivo, você promove a escuta da criança a fim de saber sobre o que ela pensa em relação aos acontecimentos escolares sobre si e sobre os outros?

Como você compreende o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência ou TGD e as demais crianças, tendo como referência a prática pedagógica inclusiva?

De que forma você contempla práticas pedagógicas inclusivas no processo de aprendizagem das crianças que atende, sobretudo, aquelas com deficiência ou TGD?

Quais as possibilidades que você concede às crianças com deficiência ou TGD e às demais de exercitarem sua autonomia?

Por fim, você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?

Obrigada!

Keila Cristina Belo da Silva Oliveira.
Mestranda em Educação PPGE/UFES
Tel: (27) 9-9806-2626 E-mail: kcbelo@gmail.com
Programa de Pós – Graduação em Educação PPGE/UEFS
Tel (27) 3335 - 2547

APÊNDICE D**SOLICITAÇÃO DE LEVANTAMENTO DE DADOS À SECRETARIA DA ESCOLA**

TÍTULO DA PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

1. NÚMERO DE PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SUA FORMAÇÃO
2. COMO É COMPOSTA A EQUIPE PEDAGÓGICA?
3. QUANTOS E QUAIS SÃO OS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA?
4. CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA.

APÊNDICE E



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: À SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DA PESQUISA

TÍTULO DA PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

Eu, _____, portador do documento de Identidade n.º _____, residente na rua _____ n.º _____, na cidade de _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade da pesquisadora Keila Cristina Belo da Silva Oliveira, aluna regularmente matriculada do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. Este estudo procura investigar as práticas pedagógicas em geral que são instituídas na escola, sobretudo aquelas consideradas inclusivas, buscando estabelecer indicadores para separar as práticas inclusivas das demais práticas.
2. Durante a pesquisa serão realizadas observações participantes dos contextos da escola de educação básica da modalidade de educação infantil e entrevistas semi-estruturadas com as crianças, profissionais da educação e demais profissionais da unidade de ensino. Para tanto, utilizaremos a audiogravação a fim de registrarmos as entrevistas e a áudio e /ou vídeogravação, fotografias e diário de campo para registrarmos as observações participantes, que serão posteriormente transcritas.
3. Os resultados desta pesquisa serão divulgados por meio de publicações da dissertação de mestrado e em periódicos especializados, apresentação em eventos na área da Educação e Educação Especial e espaços que discutam as propostas de educação inclusiva;
4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir, conscientemente, sobre a minha participação na referida pesquisa;

5. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa, com o compromisso de avisar por escrito com uma semana de antecedência sobre a desistência;
6. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho;
7. Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Keila Cristina Belo da Silva Oliveira pelo telefone (28) 9916-5392 ou via e-mail (kcbelo@gmai.com), sempre que julgar necessário;
8. Este Termo de Livre Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Cachoeiro de Itapemirim, _____ de _____ de 2011.

Assinaturas:

Secretária de Educação

Pesquisadora responsável

ANEXOS

ANEXO A**RESUMO DO TEXTO - 1º CICLO DE FORMAÇÃO****SOBRE INCLUSÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNO
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO CONTEXTO
INFANTIL**

Sonia Lopes Victor – PPGE/UFES
solovic@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como propósito trazer um panorama dos aspectos históricos, legais, políticos e educacionais da educação especial, considerando, sobretudo a proposta de inclusão na educação, articulando-os aos resultados de pesquisas realizadas em âmbito nacional que investigaram a educação infantil para os alunos com necessidades educacionais especiais, destacando o debate sobre a necessidade da formação de professores para esse fim na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: formação de professores; inclusão; educação infantil

ANEXO B**RESUMO DO TEXTO - 2º CICLO DE FORMAÇÃO****CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO
PROCESSO EDUCATIVO: ALGUMAS REFLEXÕES**

Rogério Drago
Paulo da Silva Rodrigues

Resumo: Este estudo tem como objetivo central discutir teoricamente algumas contribuições de Vygotsky para repensarmos a educação e o desenvolvimento da criança em idade escolar. O texto está estruturado a partir da ideia central de que o ser humano é um ser em permanente desenvolvimento e é por meio do OUTRO que nos desenvolvemos e nos humanizamos. Assim, o texto aborda, de modo objetivo, conceitos como o brincar e seu papel no desenvolvimento, a percepção, a memória, a afetividade, a imaginação, a linguagem, dentre outros conceitos que correspondem às funções psicológicas superiores que são tipicamente funções humanas. O entendimento e breve esclarecimento dos conceitos abordados no texto podem contribuir para que a escola veja a criança e seu desenvolvimento por um viés dialético.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Vygotsky; Processo educativo.

ANEXO C**RESUMO DO TEXTO - 3º CICLO DE FORMAÇÃO****AMBIENTES INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E IMPEDIMENTOS**

Marie Claire Sekkel
Raquel Zanelatto
Suely de Barros Brandão

RESUMO: Este artigo discute os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Educação Infantil – EMEI – da cidade de São Paulo, que teve como objetivo identificar os indicadores de envolvimento no trabalho com as crianças e aqueles que determinam a construção de um ambiente inclusivo. A coleta de dados foi feita por meio de observações dos três estágios da Educação Infantil e do levantamento da documentação pedagógica. O trabalho com as diferenças apresenta contradições importantes de serem pensadas, que se expressam como desigualdades no tratamento junto às crianças. A concepção de inclusão se restringe ao atendimento de crianças deficientes, enquanto as necessidades das demais crianças e dos profissionais que trabalham na escola são muitas vezes desconsideradas. O isolamento e o envolvimento com questões marginais do trabalho pedagógico são pontos centrais a serem considerados no enfrentamento das barreiras atitudinais para a construção de um ambiente inclusivo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; educação infantil; preconceito.

ANEXO D**UMA VISÃO DA SÍNDROME DE ASPERGER SOB O ENFOQUE DE VYGOTSKY**

Maria Stela de A. Albuquerque BERGO

RESUMO: O artigo resume estudos a respeito da Síndrome de Asperger, uma das formas do autismo, definido por vários Centros de Pesquisa quanto à linguagem, cognição e comportamento das crianças portadores da síndrome. Nele é vinculado o conceito de linguagem de Vygotsky na compreensão das desordens nessa área e do caráter compensatório, dentro da visão sócio-histórica, aspecto que leva a recomendar cuidados com avaliações tradicionais classificatórias.

Palavras-Chave: Educação Especial; excepcional; autismo; síndrome de Asperger; Vygotsky, YL.S.; avaliação.