



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

Práticas Pedagógicas e Socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil

Cláudia Maria Ferreira Campos



UFG

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

CLÁUDIA MARIA FERREIRA CAMPOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIOCULTURAIS COM CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:


Nome completo do autor: Cláudia Maria Ferreira Campos

Título do trabalho: Práticas Pedagógicas e Socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento **SIM** **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 02/05/2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

CLÁUDIA MARIA FERREIRA CAMPOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIOCULTURAIS COM CRIANÇAS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Marta Lopes Flores
Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

CATALÃO
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira Campos, Cláudia Maria
Práticas Pedagógicas e Socioculturais com crianças com
deficiência intelectual na Educação Infantil [manuscrito] / Cláudia
Maria Ferreira Campos. - 2018.
219 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2018.
Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas.

1. Inclusão. 2. Educação Infantil. 3. Deficiência Intelectual. 4.
Práticas Pedagógicas. I. Lopes Flores, Maria Marta, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704-020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CLÁUDIA MARIA FERREIRA CAMPOS

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC
PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Educação DE
CLÁUDIA MARIA FERREIRA CAMPOS

Em 12/04/2018, às 09:00, no Bloco H, Sala 4, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de Cláudia Maria Ferreira Campos, intitulada: **"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIOCULTURAIS COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL"**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Maria Marta Lopes Flores (PPGEDUC/UFG – Orientação e Presidente da Banca), Danúsia Lago (Universidade Federal do sul da Bahia – Membro Externo) e Dulcéria Tartuci (PPGEDUC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguiram sobre a dissertação apresentada, tendo a/o discente explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública, foi anunciado o resultado: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão.

Maria Marta Lopes Flores – 

Danúsia Lago – 

Dulcéria Tartuci – 

Secretário 

Vinício Antônio dos Reis Costa
Técnico Administrativo em Educação
Universidade Federal de Goiás
DPOE 1740000 – Fone: 30104

Aos meus pais, Paulo Campos, que hoje se encontra em outro plano espiritual, e Veneranda Ferreira Campos, pelo incentivo, dedicação e exemplo de vida.

A todos meus alunos, Público Alvo da Educação Especial, que foram os maiores motivadores em estar buscando por maiores conhecimentos.

Obrigada por serem tão especiais em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por estar sempre presente na minha vida, fonte de sustentação, por me fortalecer nos momentos de angústias e dificuldades e por me proporcionar momentos de superações e vitórias. Finalizar esta pesquisa representa um sonho e uma meta conquistada. Obrigada, Senhor, por tua imensa glória e por todas as maravilhas que proporcionais em minha vida.

A meus pais, pelo amor incondicional, apoio e dedicação. Seus ensinamentos estão sempre presentes na minha caminhada. Pai, a saudade será eterna, mas, com a certeza que hoje o senhor vive em um lugar muito especial e que um dia nos encontraremos. Nada disso seria possível sem você, sem o seu esforço.

A todos os meus amigos que estão sempre presentes em momentos importantes de minha vida. E em especial, meus eternos agradecimentos aos amigos Adriano Rocha de Paula e Mauro Netto Faiad pelo apoio oferecido.

Meus agradecimentos a todas as professoras e alunos que fizeram parte desta pesquisa, sem o apoio de vocês, este estudo não seria concretizado. Agradeço imensamente a participação de cada um.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Marta Lopes Flores, por ter acreditado em mim, pela orientação cuidadosa e competência na condução do trabalho. Meus eternos agradecimentos e admiração pelo carinho, atenção e colaboração. Você é uma pessoa muito querida e especial.

A todos os colegas e professores do Núcleo de pesquisa, NEPEIN; obrigada pela colaboração de cada um de vocês.

Agradeço a toda equipe de trabalho e alunos da Escola Pestalozzi, sempre aprendi muito com todos. Obrigada pelo incentivo e ensinamentos.

Agradeço às professoras que compuseram a Banca Examinadora, Professora Doutora. Dulcéria Tartuci e Doutora Danúsia Cardoso Lago pela oportunidade de contar com as contribuições de vocês no meu trabalho, sem essas certamente a pesquisa ficaria incompleta.

À Fundação de Amparo à Pesquisa em Goiás pelo fomento financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado, minha admiração pelos conhecimentos que foram transmitidos durante toda a jornada em que estávamos juntos. Obrigada pela colaboração de cada um de vocês.

Obrigada à minha família, amigos, alunos e educadores, que fazem parte de mim e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados.

SOU FEITA DE RETALHOS

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”. (CRIS PIZZIMENTI)

RESUMO

A Educação Infantil é vista como o momento propício para a inclusão escolar, uma vez que começará desde cedo com o processo educacional, tendo assim maiores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Um dos desafios enfrentados por professores desta etapa educacional é fazer as mediações necessárias para que as crianças com deficiência intelectual (DI) tenham participação mais ativa e avance no seu desenvolvimento. Isso requer um fazer pedagógico adequado que atenda às especificidades de cada criança. Diante disso, esta pesquisa parte da seguinte problemática: Como tem sido oportunizado às crianças com deficiência intelectual vivenciar as atividades pedagógicas e socioculturais na Educação Infantil? A hipótese levantada é de que muitas vezes as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não são eficientes a ponto de colaborar para que as crianças com deficiência intelectual possam aprender, ter uma participação ativa e avançar no seu desenvolvimento. O objetivo geral foi analisar as práticas das professoras e as vivências das crianças com deficiência intelectual nas atividades pedagógicas e socioculturais na Educação Infantil, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), de um município do Estado de Goiás. Tomamos por referencial teórico a abordagem Histórico-Cultural, pois vê a criança Público Alvo da Educação Especial (PAEE) com as mesmas possibilidades que as crianças com desenvolvimento típico, se desenvolvendo de forma diferenciada. Participaram dessa pesquisa quatro crianças com diagnóstico de DI, suas professoras regentes da classe regular e uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os instrumentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa campo foram a observação participativa, um questionário de identificação pessoal e profissional e uma entrevista semiestruturada com as professoras participantes. Os dados obtidos das observações indicam que alguns CMEIs possibilitam práticas pedagógicas, socioculturais e interações entre as crianças que favorecem a participação e o desenvolvimento dos alunos com DI; como também, situações-problema que podem criar obstáculos para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Os resultados apontam que as professoras reconhecem a relevância da inclusão escolar na Educação Infantil, assim como a importância do trabalho realizado nessa etapa para o desenvolvimento dessas crianças, mas destacam várias dificuldades para que esse processo aconteça da melhor forma possível como: despreparo dos professores em lidar com as crianças PAEE; pouco investimento em cursos de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME); carência de recursos humanos e materiais; excesso de alunos em sala, gerando um trabalho muitas vezes voltado para os cuidados, ficando o educar e o brincar em segundo plano e pouco investimento e prioridades de ações voltadas para essa etapa educacional por parte do Poder Público. Apontamos que algumas professoras que participaram desse estudo devem rever suas ações pedagógicas para que elas se tornem mais significativas e atendam melhor as crianças com DI. E, para mudar este cenário é necessário que se invista no professor, ampliando as suas possibilidades de atuação, conhecimentos teóricos e práticos por meio de formação continuada.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Deficiência Intelectual. Práticas Pedagógicas.

Pedagogical and Sociocultural Practices with children with intellectual disabilities in Early Childhood Education

ABSTRACT

Early Childhood Education is seen as the right moment for social inclusion, since it will begin at an early stage with the educational process, thus having greater possibilities for development and learning. One of the challenges faced by Early Childhood teachers is to make the necessary mediations so that students with intellectual disabilities (ID) have more active participation and progress in their development. This requires an appropriate pedagogical approach that meets the specific needs of each student. With that in mind, this research is based on the following problematic: How has it been possible for children with intellectual disabilities to experience pedagogical and socio-cultural activities in Early Childhood Education? The hypothesis raised is that often the pedagogical practices used by teachers are not efficient enough to collaborate so that students with intellectual disabilities can learn and have an active participation that advances in their development. The general objective was to analyze the practices of the teachers and the experiences of the handicapped children in the pedagogical and socio-cultural activities in Early Childhood Education in the Municipal Centers of Early Childhood Education in a municipality in the State of Goiás. We take as a theoretical reference the Historical-Cultural approach, since it sees the Child Target Audience of Special Education with the same possibilities as children with typical development, developing in a differentiated way. Four children with a diagnosis of ID, their regular class teachers and a teacher of Specialized Educational Attendance participated in this study. The methodological tools used to develop field research were participatory observation, a personal and professional identification questionnaire and a semi-structured interview with the participating teachers. The data obtained from the observations indicate that some CMEIs allow pedagogical, sociocultural and interaction practices among children that favor the participation and development of students with ID; as well as situations that may create obstacles for the learning and development of these children. The results indicate that the teachers recognize the relevance of inclusion in Early Childhood Education, as well as the importance of the work done in this stage for the development of these children, but point out several difficulties for this process to happen in the best possible way as: unprepared teachers in dealing with the children PAEE; little investment in training courses by the Municipal Department of Education (SME); lack of human resources and materials; an excess of students in the classroom, generating a work that is often focused on care, being educated and playing in the background, and little investment and priorities of actions directed to this sector by the Public Power. We point out that some teachers who participated in this study should review and better mediate their pedagogical actions so that they become more meaningful and better serve children with ID. And, in order to change this scenario, it is necessary to invest in the teacher, expanding his or her possibilities of acting, theoretical and practical knowledge through training. As well as the need of the Municipal Education Department to improve the working conditions of these teachers, providing both human resources and specific adequate materials that better meet the needs of these students.

Keywords: Inclusion. Child education. Intellectual Disability. Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMM - Associação Americana de Retardo Mental

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CF - Constituição Federal

CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil

CNE/CEB - Conselho Estadual de Educação/Câmara de Educação Básica

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DI - Deficiência Intelectual

DNPM - Atraso do Desenvolvimento Neuropsicomotor

DVD - Disco Digital Versátil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FSP - Funções Psicológicas Superiores

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NEPPEIN - Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão

NTE - Atendimento Educacional Especializado

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial

PAEE - Público Alvo da Educação Especial
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE - Plano Nacional de Educação
PSC - Professor da Sala Comum
PSR - Professor da Sala de Recurso
RCNEI - Referencial Curricular para a Educação Infantil
Res - Resolução
SEDUC - Secretaria Executiva de Estado de Educação
SME - Secretaria Municipal de Educação
SRM - Sala de Recurso Multifuncional
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA - Transtorno do Espectro Autista
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia
ZDR - Zona de Desenvolvimento Real
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1- As atividades Principais de acordo com cada etapa do desenvolvimento Infantil..... | 47 |
| Quadro 2- Matrícula na Educação Infantil no município pesquisado..... | 82 |
| Quadro 3- CMEIs participantes da pesquisa..... | 84 |
| Quadro 4- Professoras participantes da pesquisa..... | 90 |
| Quadro 5- Alunos participantes da pesquisa..... | 93 |
| Quadro 6- Categorias e Subcategorias elencadas..... | 102 |

ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo A - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa | 199 |
|---|-----|

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| Apêndice A- Termo de Anuência..... | 200 |
| Apêndice B- Roteiro de Observação..... | 201 |
| Apêndice C- Questionário de identificação pessoal e profissional..... | 205 |
| Apêndice D -Roteiro de entrevistas- professora regente..... | 207 |
| Apêndice E- Roteiro de entrevista - professora da SRM | 209 |
| Apêndice F- Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE – professor..... | 211 |
| Apêndice G- Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE – menor..... | 214 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 20 |
| 1 EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | 29 |
| 1.1 Educação Infantil e inclusão escolar: um espaço possível e necessário | 29 |
| 1.2 Cuidar, educar e brincar: ações indissociáveis e fundamentais na Educação Infantil..... | 39 |
| 1.3 Implicações da abordagem Histórico-Cultural para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual | 50 |
| 2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 60 |
| 2.1 Práticas pedagógicas e os desafios frente a inclusão escolar..... | 62 |
| 2.2 Atendimento Educacional Especializado como apoio à inclusão e desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual..... | 71 |
| 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 78 |
| 3.1 Os procedimentos éticos da pesquisa..... | 79 |
| 3.2 Local da pesquisa..... | 81 |
| 3.3 CMEIs participantes da pesquisa | 83 |
| 3.4 Participantes da pesquisa | 90 |
| 3.4.1 <i>Professoras participantes da pesquisa</i> | 90 |
| 3.4.2 <i>Alunos participantes da pesquisa</i> | 92 |
| 3.5 Instrumentos de coleta de dados | 94 |
| 3.5.1 <i>Questionário de identificação pessoal e profissional</i> | 95 |
| 3.5.2 <i>Roteiro de observação</i> | 95 |
| 3.5.3 <i>Roteiro de Entrevista – professora regente</i> | 95 |
| 3.5.4 <i>Roteiro de Entrevista – professora SRM</i> | 95 |
| 3.6 Procedimentos de coleta de dados | 96 |
| 3.7 Análise e discussão dos dados | 98 |
| 4 APRENDIZADO E INTERAÇÕES NO FAZER PEDAGÓGICO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 102 |
| 4.1 As professoras: suas concepções e expectativas sobre o processo de inclusão escolar da criança com deficiência intelectual..... | 103 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1.1 | <i>Concepção das professoras sobre a inclusão escolar</i> | 104 |
| 4.1.2 | <i>Concepções das professoras em relação à inclusão escolar começar na Educação Infantil</i> | 109 |
| 4.1.3 | <i>Ingresso da criança com deficiência intelectual – sentimentos despertados – preparação das professoras</i> | 114 |
| 4.2 | <i>Práticas pedagógicas e a participação das crianças com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar</i> | 120 |
| 4.2.1 | <i>Carência de apoios, causando pouca participação e ociosidade nos momentos de atividades acadêmicas</i> | 121 |
| 4.2.2 | <i>- Uso de recursos adequados que facilitam a acessibilidade e inclusão</i> | 128 |
| 4.2.3 | <i>Ausência de apoios e influência no educar e brincar</i> | 134 |
| 4.2.4 | <i>Práticas pedagógicas positivas e participação ativa nas atividades</i> | 139 |
| 4.2.5 | <i>Mediações positivas na execução das práticas pedagógicas</i> | 144 |
| 4.3 | <i>Interações sociais que se estabelecem no cotidiano escolar das crianças com deficiência intelectual</i> | 147 |
| 4.3.1 | <i>Interações professora e crianças com deficiência intelectual</i> | 150 |
| 4.3.2 | <i>Interações entre crianças com deficiência intelectual e seus pares</i> | 157 |
| 4.3.3 | <i>Outras crianças – percepção da deficiência e discriminação</i> | 173 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 180 |
| | REFERÊNCIAS | 185 |
| | ANEXOS | 199 |
| | APÊNDICES | 200 |

TRAJETÓRIA PESSOAL E MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

O trabalho docente nunca foi uma tarefa fácil e o professor pode se deparar sempre com situações que façam com que repense se suas práticas estão ajudando na aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Eu, como professora há vinte e três anos, acredito que tenho que dar o melhor para os meus alunos, todos, independentemente dele ter alguma deficiência ou não. Quando comecei trabalhar com crianças com deficiência, que aconteceu depois de algum tempo como educadora, comecei a questionar-me e cobrar bem mais se aquelas crianças estavam aprendendo e se as práticas que utilizava para ensinar-lhes estavam contribuindo para que eles se desenvolvessem. Gostaria de expor alguns detalhes de minha trajetória profissional e também partilhar um pouco dessa experiência, pois acredito ter sido o que mais influenciou a escolha pelo tema pesquisado.

Minha experiência profissional foi trilhada por várias ousadias, estudos, conhecimentos e gratificações, mas também por inseguranças, insatisfações, desilusões e questionamentos. O que mais marcou essa experiência foi o trabalho com uma diversidade de alunos, tanto no aspecto cultural, quanto social e a certeza de haver aprendido muito com eles, às vezes, mais do que lhes ter ensinado. Aprendi a ser mais humana e a respeitar a individualidade, personalidade, diferenças e os limites de cada um, principalmente depois de ter iniciado o trabalho na Educação Especial.

No início, achava que ser professor era saber dominar o conteúdo e a disciplina, mas logo no início, fui percebendo que o “ser professor” era mais do que isso, era também ser amigo, confidente e conselheiro. É também uma pessoa que faz parte da vida de seus alunos e várias experiências que passamos juntos vão acompanhá-los para o resto de suas vidas. Isso fez com que eu percebesse a docência por outros ângulos e perspectivas e que me levou a buscar novos conhecimentos, práticas e posturas, sempre me revendo como professora.

Durante minha vida acadêmica trabalhei como professora regente de classe comum durante oito anos em uma turma de quarta série de uma escola conveniada, onde me deparei pela primeira vez dando aula para três turmas com aproximadamente 45 alunos em cada. Foi quando vi, senti e comecei a perceber o que era ser professora, pois durante o curso de graduação em Pedagogia tive a

oportunidade de dar uma aula no Ensino Fundamental, já que o curso era voltado para Administração Escolar e os estágios nas escolas não faziam parte do currículo.

Com o fechamento do convênio desta escola com a Secretaria de Educação, fui trabalhar na Subsecretaria de Educação de minha cidade, no setor de Prestação de Contas e Licitações. Durante este período, de aproximadamente quatro anos, trabalhava mais internamente e com os diretores das escolas, não tinha contato direto com alunos. Após fui trabalhar no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), onde permaneci quatro anos ministrando cursos de informática, em várias cidades de Goiás, ligadas a essa unidade de capacitação de professores. Durante este período tenho boas lembranças de momentos vividos neste espaço, além do fato de conhecer um pouco a realidade de vários municípios e escolas onde ministrávamos os cursos. Esse foi um período de muitos conhecimentos na área da tecnologia e também em que pude conhecer professores de muitas cidades, mantendo inúmeras amizades até hoje.

A saída do NTE foi a minha chegada à Educação Especial, chegada essa, muito tímida e com muita insegurança, pois nunca havia trabalhado com alunos com deficiência e não tinha noção de como iria realizar este trabalho. Mas, de uma coisa eu estava certa, não mediria esforços para que essa nova empreitada acontecesse de forma positiva e gratificante.

Quando iniciou o ano letivo, foi hora de começar o novo trabalho como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE¹). Nunca tive receio de sala de aula, mas confesso que cheguei à escola com medo, não tinha noção de como seria o público que iria trabalhar. Outra professora, vendo que eu estava muito insegura em assumir aquela classe, propôs-me que na primeira semana poderíamos trabalhar juntas, na mesma sala. Foi um alívio, pois iria ver como ela conduziria as suas aulas. E assim foi minha primeira semana na Escola Pestalozzi, trabalhando juntas. Logo fui percebendo que os alunos, cada um com suas especificidades, eram crianças como as demais, alguns jovens, que sentiam prazer em estar ali e tinham muita vontade de aprender. Fui muito bem recebida e contei com o apoio de toda a equipe.

¹ Segundo a Resolução nº 04/2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no seu Art. 2º cita que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 1).

Com o tempo comecei a conhecer os materiais disponíveis na sala, adquiri outros que achava necessário para trabalhar com alguns alunos, busquei maiores informações sobre cada um em seus relatórios na escola e também estudei para conhecer mais sobre o trabalho que deve ser desenvolvido no AEE, ou seja, suas principais atribuições. Fui descobrindo como conduzir o trabalho de acordo com as deficiências apresentadas por cada aluno, buscando trabalhar suas possibilidades, nunca exaltando o “problema” e sempre procurando caminhos alternativos que pudessem ajudá-los a enfrentar as barreiras que dificultam sua aprendizagem.

No começo, foi difícil internalizar a ideia de que os alunos aprendem no seu tempo e que às vezes o professor precisa trabalhar uma atividade várias vezes, mudar as estratégias, utilizar recursos específicos para que os alunos possam superar os obstáculos e obter sucesso.

Durante esse período em que estive no AEE, surgiu em mim a paixão pela Educação Especial e a vontade de aprender mais, de aprimorar e rever minhas práticas. E durante esse período, apareceram oportunidades de cursos que colaboraram bastante para nortear o meu trabalho e ampliar meus conhecimentos, como o Observatório Catalano de Educação Especial coordenado pela professora Dra. Dulcéria Tartuci, na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. Também tive a oportunidade de participar do curso Rede Colaborativa em Atendimento Educacional Especializado - AEE². Sempre buscava aprimorar meus conhecimentos em livros, sites e troca de experiências com os professores.

Com este trabalho passei a ver e a pensar sobre deficiência, inclusão e exclusão por novos ângulos. Antes, sempre respeitei pessoas com algum tipo de deficiência, mas não pensava como eram suas vidas em família, na escola, como se dava sua aprendizagem, como era sua vida social e cultural, enfim como era ser deficiente em um mundo em que a diversidade não é respeitada. Passei a refletir sobre isso e a me preocupar em como poderia colaborar com esses alunos para que pudessem viver em um ambiente educacional inclusivo, vivenciando o cotidiano

² Rede Colaborativa em Atendimento Educacional Especializado – AEE, promovido pela Secretaria de Estado, Cultura e Esporte, no período de 10/03/2014 a 31/08/2015, com carga horária de 200 horas. Este curso teve por objetivo capacitar os professores da sala de AEE do Estado de Goiás e foi realizado à distância.

escolar como as outras crianças, avançando em suas aprendizagens e interagindo da melhor maneira possível com seus pares.

Durante o período em que ministrei aulas na classe comum, não tive alunos com deficiência, por isso, não parava para pensar como seria desenvolver um trabalho com pessoas com e sem deficiências no mesmo ambiente. Tive muitas dúvidas do potencial de aprendizagem dessas crianças. Será que permaneciam ali para aprender o que era ensinado a toda turma ou se a presença deles no contexto da rede regular de ensino era só para se socializarem? Acredito que essas ideias surgiam por acreditar que as turmas eram homogêneas e que todos poderiam aprender juntos e com o mesmo limite de tempo. Um lamentável engano, pois as aprendizagens não são iguais, cada um possui a sua maneira especial de aprender, seu tempo, independente de serem pessoas com deficiência ou não. E, em qualquer sala de aula, independente de ter a presença ou não de alunos com deficiência, o desenvolvimento será sempre heterogêneo.

Não pensava a escola como uma instituição que pudesse desenvolver um trabalho de qualidade, com ênfase na diversidade e que nesse espaço poderiam conviver pessoas sem ou com deficiência.

Trabalhar na Escola Pestalozzi foi uma sucessão de aprendizagens, aquisição de novos valores relacionados à pessoa com deficiência e também o despertar do desejo de maiores conhecimentos em relação a elas. Essa experiência, vivenciada durante quatro anos, como professora do AEE da Escola Pestalozzi, levou-me a direcionar o olhar para várias questões relacionadas à inclusão escolar e muitas dúvidas e indagações surgiram, junto com a vontade e a motivação pela busca de respostas, assim como o anseio de investigar como as escolas oportunizam o acesso e a permanência com êxito desses alunos, respeitando um direito da pessoa de estar na escola regular e que esta educação seja de qualidade e que colabore para que o aluno avance em sua aprendizagem.

Segundo Zortéa (2007, p. 19), viabilizar a inclusão pressupõe um espaço escolar que repense seus modos de existir permanentemente, a partir da diversidade que se apresenta, construindo as condições de aprendizagem para todos os alunos, sejam quais forem suas origens, diferenças, semelhanças, histórias, potenciais, fragilidades. Significa lidar com a complexidade em lugar de tentar negá-la.

Durante esse tempo eu já tinha convicção que ainda precisava aprofundar meus conhecimentos em relação ao processo de inclusão escolar e a capacidade de aprendizagem dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE³). Senti necessidade de encontrar respostas que pudessem clarear e guiar o trabalho que realizava como professora de AEE, pois, mesmo após trabalhar com a Educação Especial, ainda sentia que havia vários desafios a serem vencidos, conhecimentos a serem buscados e o desejo de estudar e compreender melhor a inclusão escolar.

A tessitura desta pesquisa começou a partir do trabalho na Escola Pestalozzi e da convivência com alunos PAEE, experiência essa que foi palco de muitos dilemas, inseguranças e indagações, mas também permitiu enfrentar vários medos e rever muitos conceitos, para superar os meus próprios limites e preconceitos, que embora camuflados, passei a perceber que se faziam presentes.

Este contexto motivou-me no ano de 2015 a participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, na linha de Pesquisa Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, com um projeto inicial sobre AEE: trabalho pedagógico, público alvo, com foco especial para o Autista. Ingressei no mestrado e tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos com a temática que vem sendo discutida por vários setores da sociedade: a inclusão de pessoas PAEE na rede regular de ensino.

Depois de alguns encontros com minha orientadora, reformulamos o projeto inicial de pesquisa, mas dentro da linha da inclusão, com um tema relacionado à deficiência intelectual. Gostei da temática e comecei a pensar em meus alunos do AEE. Logo definimos por: “A inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil”. Essa experiência de trabalho no AEE ensinou-me que uma deficiência, ou limitação não impede a aprendizagem e o desenvolvimento do

³ Segundo a Resolução nº 04/2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no seu Art. 4º, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 1).

sujeito, desde que sejam oferecidas oportunidades, instrumentos adequados às suas reais necessidades, bem como, confiança nas suas possibilidades de desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

*“A Inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e nossos corações”
(MITTLER, 2003, p. 21)*

Por todos os caminhos que possam trilhar a Educação, em todos os níveis, o grande desafio que se impõe é que ela se torne um espaço que seja possível receber todos os alunos, independente de não seguirem os padrões “típicos” dos alunos que muitas vezes é o esperado pelas escolas. O grande desafio das escolas é o trabalho com a diversidade, oferecendo oportunidades para que todos os alunos obtenham sucesso e possam avançar no seu desenvolvimento, pois só assim esse espaço estará cumprindo seu papel, incluir todos, sem exceção, desenvolvendo práticas pedagógicas de qualidade, centradas na diversidade e que todos possam ter acesso à cultura historicamente produzida pela humanidade. E esse trabalho deve começar na mais tenra idade, na Educação Infantil (MENDES, 2010; CARVALHO, 2011; DRAGO, 2014).

Segundo Monteiro, Vilela (2015) a inclusão, principalmente na Educação Infantil, é um processo complexo, pois é quando as crianças estão aprendendo a conhecer o ambiente físico e social, a comunicar-se com o outro, a movimentar-se e a deslocar-se no espaço. Mittler afirma que: “A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados” (MITTLER, 2003, p. 236).

Não existe um caminho milagroso e uma receita a ser seguida, mas algumas atitudes se fazem necessárias para que o processo de inclusão se efetive: vontade política, atitudes pedagógicas, familiar, social, criatividade, disposição e aceitação pelos professores. E o ponto de partida é privilegiar a diversidade de alunos, sem anular as diferenças, valorizar suas possibilidades, procurar remover as barreiras para a aprendizagem e desenvolvimento e que essa equiparação de oportunidades comece o mais cedo possível, na Educação Infantil (STAINBACK e STAINBACK, 1999; MENDES, 2006; BALEOTTI e DEL-MASSO, 2008; CARVALHO, 2011).

A Educação Inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, em que os alunos constroem seus conhecimentos segundo suas capacidades e limitações, participam ativamente de todo trabalho e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, um espaço em que seus professores acreditem nas potencialidades de seus alunos, renovem suas práticas pedagógicas e busquem caminhos alternativos caso seja necessário. Inclusão requer que todos aprendam juntos, respeitando as diferenças e singularidades de cada um (BRASIL, 2010).

Quanto mais cedo a criança seja incluída em um ambiente acolhedor, que promova ações de cuidar, brincar e educar, participando ativamente desse cotidiano, juntamente com outras crianças, vai colaborar bastante para o seu desenvolvimento, por isso a importância de começar a inclusão tendo como ponto de partida a Educação Infantil (MENDES, 2010, DRAGO, 2014, BUZETTI e COSTA, 2014).

Para Mendes (2010), nos ambientes inclusivos as crianças PAEE estarão sujeitas às práticas mais apropriadas para suas idades, terão parceiros mais habilidosos, colegas mais positivos de interação e poderão estar sujeitas a um nível maior de interação social entre as outras crianças.

Um dos grandes desafios dos professores no processo de inclusão, talvez seja o trabalho com os alunos com deficiência intelectual, pois muitas vezes tem uma visão distorcida dessas crianças, percebendo-as como impossibilitadas de se desenvolverem e acabam trabalhando com os alunos um currículo empobrecido, reduzido, sendo que situações desafiadoras são fundamentais para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual (SANTOS; MARTINS, 2015). Neste sentido, Mendonça e Silva (2015), constata que Vigotsky⁴ é contrário à implementação de uma pedagogia menor que se tenha como foco as funções elementares e as limitações associadas à deficiência.

Nos últimos anos houve um aumento relativamente significativo no atendimento de creches e pré-escolas, refletindo uma tendência à universalização da Educação Infantil, mostrando-se como uma conquista, um direito dos pais, a maioria da classe trabalhadora, assim como da criança de ter oportunidades de conviver com seus pares (ZORTÉA, 2007).

⁴ Devido à discordância de tradutores, encontramos em diversas obras o nome escrito de formas diferentes. Optamos por manter a grafia das obras mais recentes: "Vigotski", com exceção dos momentos de citação ou quando nos referimos a alguma obra específica, cuja grafia do nome do autor esteja colocada de forma diferente.

A legislação, hoje, já reconheceu sua importância ao definir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e como direito de toda a criança de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 1996). Com a Emenda Constitucional nº 59/2009 a Educação Básica passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Portanto é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula de suas crianças neste nível educacional a partir da mencionada idade (BRASIL, 2013).

Embora tenha havido um aumento nos atendimentos na Educação Infantil que se constitui em um direito das crianças, a realidade mostrada em vários contextos, indica que milhares delas continuam sem acesso, principalmente quando se trata das que possuem algum tipo de deficiência e que a qualidade do trabalho oferecido mostra-se muitas vezes insatisfatória, reduzida e empobrecida e que ainda continuam trabalhando com a ideia desta etapa da educação, como sendo pautada apenas nos cuidados e brincadeiras, que na maioria das vezes estas acontecem de maneira livre, sem muita pretensão e propósito, deixando o educar e a parte pedagógica em segundo plano, quando não é esquecida totalmente, sendo que as funções de cuidar, educar e brincar são indissociáveis e complementares na Educação Infantil (DANTAS, 2012).

A escolha da Educação Infantil como foco da pesquisa se deu pelo fato de corroborar com a ideia de que a inclusão deveria começar pelas bases iniciais e com a mais tenra idade das crianças e a escola é um local propício para o convívio, socializações, brincadeiras, onde a criança terá a oportunidade de desenvolver suas habilidades, autonomia, de passar a ser respeitada pelas outras parceiras com todas as suas especificidades e também pelo fato de que se percebem nas crianças em geral que todos possuem suas potencialidades, mas também limitações e que essas poderão ser superadas com práticas pedagógicas e socioculturais que atendam às suas reais necessidades.

O tema da pesquisa justifica-se por considerar a inclusão como um caminho para as crianças que possuem algum tipo de deficiência possam ter a oportunidade de conviver com outras crianças, aprender umas com as outras, conquistar o seu espaço, desenvolver suas habilidades e possibilidades, assim como superar suas limitações, ou seja, vivenciar tudo que as outras crianças sem deficiência possam estar vivenciando.

A relevância desse estudo deve-se ao fato de que ele possa contribuir para se ter um panorama e uma reflexão do processo de inclusão de crianças com

deficiência intelectual dentro das creches públicas municipais de uma cidade de médio porte do interior de Goiás.

A hipótese levantada é que numa escola inclusiva os alunos e professores aprendam a conviver com as diferenças e que a inclusão na Educação Infantil traga benefícios nos relacionamentos sociais e no desenvolvimento geral da criança. E sendo o professor um dos principais agentes mediadores do processo de inclusão, deve propor ações que visem o processo de interação e participação do aluno com deficiência. No entanto, muitas ações pedagógicas mostram-se ineficientes para atender aos alunos com deficiência intelectual e muitas vezes as mediações dos professores não são eficazes para que esses alunos vivenciem o que seus pares estão vivenciando no cotidiano escolar, causando assim, prejuízo em seu desenvolvimento e nas suas interações sociais.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil tem sido objeto de alguns estudos e debates de pesquisadores preocupados em garantir uma educação de melhor qualidade àqueles cujas características peculiares de desenvolvimento e aprendizagem os diferem dos padrões comuns. A inclusão de alunos com deficiência tem ganhado cada vez mais relevância e destaque na atualidade. No âmbito educacional, a busca por uma educação exitosa para todas as crianças tem se tornado um tema constante nos debates acadêmicos e nos ambientes escolares. E para empreender esta trajetória de pesquisa fiz-me acompanhar por diferentes teóricos. Entre outros autores destaco, na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência: Alonso (2016); Arce (2013); Carvalho (2008a, 2011, 2016); Buzetti e Costa (2014); Braun (2012); Cunha (2016); Dantas (2012); Borges (2016); Drago (2014); Sekkel e Casco (2008); Hoeppler (2007); Mendes (2006, 2010); Nunes (2015); Almeida (2016a); Baleotti e Del Masso (2008); Moysés e Colares (2011); Stainback e Stainback (1999); Vigotsky (1997, 2006, 2007); Vitor, Drago e Chicon (2011). Esses e outros autores, abordam discussões atuais relacionadas à inclusão de alunos com deficiência e entre eles destacamos alguns que se referem ao estudo dessas crianças relacionadas às questões que envolvem a temática em relação à Educação Infantil, e faremos uma breve exposição acerca de algumas dessas produções.

Os estudos de Mendes (2010) foram sistematizados em um livro "Inclusão Marco Zero: começando pelas creches", de onde deveria começar o processo de inclusão escolar. O objetivo desse estudo foi efetuar um estudo de caso de um

município de São Paulo, que implementava uma política de inclusão escolar na Educação Infantil. Nos resultados obtidos, constatou-se que no dia a dia das creches acontecem tanto práticas pedagógicas inclusivas, como situações problemas e que nos momentos de brincadeiras livres, que foram as mais evidenciadas, são as situações em que as crianças ficam mais vulneráveis. Os estudos apontaram também que as interações sociais são mais satisfatórias em ambientes inclusivos, mas que isso deve ocorrer de forma mais cuidadosa e que a provisão de apoios devem ser previstas.

Borges (2016) investigou o processo de estimulação precoce realizado pelos professores que tinham em seus agrupamentos crianças PAEE, na faixa etária de zero a três anos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Catalão – GO, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Os dados revelaram que os professores reconhecem a importância da inclusão no desenvolvimento das crianças PAEE, mas apontaram várias dificuldades para que de fato esse processo aconteça de forma satisfatória. Revelaram também que a estimulação precoce ainda é desconhecida por muitos educadores, apresentando um conhecimento superficial e impreciso desse programa, desenvolvendo uma prática mais intuitiva, sem uma fundamentação teórica para embasar o trabalho pedagógico.

Dantas (2012) analisou as concepções de três professoras da Educação Infantil, do município de Natal, sobre a inclusão de alunos PAEE, assim como observou as práticas desenvolvidas por elas com esses alunos. Os dados indicaram, como a pesquisa de Mendes (2010), que existem práticas que favorecem a participação dos alunos com deficiência, mas também existem situações em que se criam barreiras para a aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças. Evidenciou-se também o desconhecimento de algumas dessas professoras de estratégias que contemplem esses alunos.

Nunes (2015) analisou as ações e diretrizes que direcionam o acesso e permanência exitosa de crianças PAEE nas instituições de Educação Infantil nos municípios da Microrregião de Pires do Rio. Os dados revelaram que o acesso dessas crianças nesse nível de ensino ainda é bastante reduzido, principalmente nas creches, mostrando assim, que o município não tem cumprindo com a garantia do direito de acesso às crianças neste nível de ensino e indicando assim, a necessidade de que sejam realizadas parcerias entre Secretaria de Saúde e de

Educação, com a finalidade de encaminhamentos das crianças PAEE tanto para os serviços especializados, bem como às creches. Outros aspectos que os dados revelaram é a necessidade de uma proposta pedagógica mais consistente, que coloque a criança no centro das práticas pedagógicas, com oportunidade de permanência e sucesso na aprendizagem de todas as crianças, focando-se no seu potencial e não na sua limitação.

Almeida (2016a) analisou as concepções das professoras de escolas públicas de Educação Infantil em relação à inclusão de alunos com deficiência no contexto regular de ensino, buscando por meio de relatos, identificar como se dão suas práticas pedagógicas com essas crianças no contexto inclusivo. Os apontamentos revelaram que as atuações dos professores são preponderantes para se alcançar o sucesso na inclusão de alunos com deficiência, mas em seus relatos demonstraram que sentem uma demasiada solidão no seu trabalho e que esse não deveria ocorrer de maneira solitária e sim, de forma compartilhada, com envolvimento coletivo. E no que se refere à prática docente, considera-se que esta deve se constituir à luz de um novo fazer pedagógico, dando um novo sentido ao modelo atual de inclusão.

Alonso (2016) investigou as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil que tinham em suas salas crianças PAEE, partindo do pressuposto de que é através das práticas pedagógicas que acontecem as maiores interações no contexto escolar e que se bem planejadas podem oferecer condições de aprendizagem para todos os alunos, e assim, incluir todos. As análises dos dados evidenciaram que apesar dos esforços das professoras para incluir os alunos PAEE e oferecer condições necessárias para as suas aprendizagens, esbarravam com alguns obstáculos que impossibilitam que a inclusão seja realizada com sucesso, como a falta de formação específica, de colaboração da equipe gestora e órgãos da Secretaria Municipal, ausência de um professor especialista da área da Educação Especial dando suporte ao processo de inclusão e a necessidade de planejamento prévio para as atividades para favorecer melhor os alunos PAEE.

Os estudos de Drago sistematizaram-se no livro “Inclusão na Educação Infantil”. Drago (2014), investigou como se dá a inclusão de criança deficiente nas salas regulares da Educação Infantil do município de Vitória, a partir da perspectiva do estudo de caso, levando em consideração três pressupostos básicos de análise: as concepções de educação, infância e inclusão. Procurou observar e conhecer densamente a vida escolar e interpessoal de crianças com deficiência incluídas na

Educação Infantil, centrado na teoria Histórico-Cultural. Procurou ouvir as crianças em conversas informais sobre assuntos específicos e também através de uma entrevista coletiva com as crianças, buscando saber sobre várias questões, entre elas, como eram vistas as crianças com deficiência. Pela análise das entrevistas, percebeu-se que alguns profissionais não tinham claro o que seria a inclusão, alguns tinham a concepção de Educação Especial, aquela realizada em local especial, ou algo como que se realizava com a presença do aluno PAEE na escola, sem mudanças neste contexto regular e que alguns discursos ainda são carregados de preconceitos. Durante o processo de observações, constatou-se que eram raros os momentos em que a criança com deficiência tinha participação com o restante do grupo, geralmente brincava isolada e também eram raras as trocas interpessoais. E o trabalho pedagógico desenvolvido estava aquém das prerrogativas de um trabalho inclusivo, em respeito às diferenças.

A presente pesquisa foi realizada entre o período de outubro de 2016 a abril de 2017, em três CMEIs, que foram denominados de Azul, Amarelo e Rosa, todos da rede Municipal de Educação de um município de médio porte do Estado de Goiás e parte da seguinte problemática: Como tem sido oportunizado às crianças com deficiência intelectual vivenciar as atividades pedagógicas e socioculturais na Educação Infantil? Neste sentido, o objetivo geral do estudo é analisar as práticas das professoras e as vivências das crianças com deficiência intelectual nas atividades pedagógicas e socioculturais na Educação Infantil.

E foram definidos como os objetivos específicos:

- Identificar as concepções das professoras da Educação Infantil sobre a inclusão escolar de crianças PAEE;
- Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no cotidiano da Educação Infantil com crianças com deficiência intelectual;
- Verificar a participação das crianças com deficiência intelectual nas atividades acadêmicas, lúdicas, eventos e projetos desenvolvidos na escola;
- Analisar a interação entre as crianças com e sem deficiência e educadores no cotidiano escolar.

Para desenvolver os objetivos, embasamos na abordagem Histórico-Cultural, fundamentada nas teorias de Vigotski e seus seguidores e elegemos a pesquisa qualitativa para subsidiar o desenvolvimento desse trabalho. Para este referencial a criança com deficiência possui as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a

criança sem deficiência, desenvolvendo de maneira diferenciada, de forma mais lenta, por isso a necessidade do professor ser um agente mediador. Nesta teoria, o desenvolvimento do indivíduo é visto de forma integral sendo adquirido por meio das atividades sociais. Assim, a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento são conseguidos pela mediação (PERTILE, 2014; CUNHA, 2016).

Segundo Cunha (2016) para Vigotsky, as funções psicológicas superiores estão ancoradas nas características biológicas do sujeito e na sua história social. O referido autor assinala que é necessário que cada aluno insira-se em determinado ambiente cultural para construir-se como pessoa. O seu desenvolvimento condiciona-se a essa influência e quanto maior for a interação, maiores serão as possibilidades de aprendizagem. A escola torna-se mediadora de toda essa caminhada.

Vigotsky (2007) sinaliza que as funções cognitivas das crianças se desenvolvem a partir do uso da linguagem, principalmente nos espaços escolares, onde a criança adquire grande parte do seu conhecimento cultural nas conversações com os demais, tornando-se assim, fundamental, a inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil, visto que a escola é um espaço onde acontecerão as principais trocas com as outras crianças.

Este estudo está organizado em quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, trazemos os aspectos referentes à inclusão escolar, fazendo um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, a importância do espaço escolar ser concebido para o início da inclusão desde a mais tenra idade. Além disso, trazemos as contribuições da abordagem Histórico-Cultural para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e as ações de cuidar, educar e brincar, também na perspectiva histórico-cultural, como práticas indissociáveis e fundamentais na Educação Infantil.

No segundo capítulo, abordamos os aspectos relativos às práticas pedagógicas dos professores frente à inclusão escolar de crianças com deficiência. Além disso, elencamos os aspectos relativos ao AEE como um apoio à aprendizagem do aluno com deficiência.

No terceiro capítulo, relato o percurso metodológico utilizado, no qual descrevemos a trajetória da pesquisa. Desta forma, caracterizamos os instrumentos para a coleta de dados, os procedimentos utilizados, apresento os participantes da

pesquisa e os critérios adotados para a sua seleção, os locais em que a pesquisa foi realizada e também os procedimentos de análise dos dados.

No quarto capítulo apresentamos a análise e discussão dos resultados, tendo por base o referencial teórico utilizado no estudo e a abordagem Histórico-Cultural, sendo que nesse capítulo está estruturado em três categorias e estas em subcategorias.

Ao final, apresentamos as Considerações Finais, realizando uma síntese sobre o que foi discutido na pesquisa, na expectativa de termos colaborado com a temática em questão, assim como alguns apontamentos sugestivos levantados para a melhoria da inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM EFICIÊNCIA INTELECTUAL

“O que deve motivar a inclusão é o desejo de promover uma sociedade humana, em que os direitos de todos sejam respeitados e cada um possa “individualizar-se”, respeitando a si mesmo e ao outro como diferente” (SEKKEL; CASCO,2008, p.34).

Com objetivo de ressaltar a importância da Educação Infantil no processo de formação e desenvolvimento das crianças, entre elas as crianças com deficiência intelectual, neste capítulo, primeiramente, realizamos uma breve incursão pela história da Educação Infantil, a efetivação desse espaço ser concebido como um direito de qualquer criança e a necessidade dos pais de nos dias atuais matricularem suas crianças nesse espaço desde cedo. Para tanto, buscamos mostrar o papel das ações que fomentam o fazer pedagógico nessa etapa de ensino que são prioritariamente o cuidar, o educar e o brincar, ações estas que hoje são vistas como indissociáveis e partindo do princípio que o brincar é a atividade dominante das crianças nessa etapa da vida.

Com o objetivo de procurar entender como se dá o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, buscamos suporte na perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski e seus seguidores, que tem em suas bases o conceito de que a deficiência está mais ligada aos sistemas sociais e culturais, que propriamente aos fatores biológicos.

1.1 Educação Infantil e inclusão escolar: um espaço possível e necessário

A figura da mulher na sociedade atual reflete uma sobrecarga de tarefas, pois além dos afazeres domésticos, de cuidados e dedicação ao lar e à família, ela também integra o mercado de trabalho, mostrando-se presente em vários setores, assim como em várias profissões que no passado nunca se ousaria pensar que elas ocupariam.

No Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que começavam a ter uma dupla jornada de trabalho, com seu ingresso no mercado de trabalho. E assim apareceram os espaços das creches, que segundo Nascimento (2008, p. 40) sendo instituições desvalorizadas, que tinha um cunho de “substituta materna” ou “instituição pobre para os pobres”. Lá as crianças recebiam um tratamento praticamente assistencial, pois estas instituições não tinham um cunho educacional.

De acordo com Kramer (1995) as instituições que acolhiam as crianças da classe mais popular e as que atendiam às classes sociais mais abonadas tinham um cunho diferenciado: as propostas das particulares tinham um cunho pedagógico e as crianças recebiam uma educação que privilegiava a criatividade, a socialização e a preparação das crianças para o ensino regular; enquanto que as destinadas às camadas menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho que partia de uma ideia de carências e deficiências.

E com o intuito de atender a todas as crianças, independente da classe social, deu-se início ao processo de regulamentação desse trabalho no âmbito das legislações. E hoje, tornou-se um ambiente imprescindível de educação, cuidados, socialização e vivências das crianças, que passam muitas vezes, uma grande parte do seu dia nestas instituições e não mais com seus familiares.

Segundo Paschoal e Machado (2009, p. 85) até meados dos anos 70, pouco se fez em termos de legislação que garantisse esse nível de ensino. Já na década de 80, diferentes setores da sociedade uniram forças para se organizarem e sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde a mais tenra idade. “Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido”.

O reconhecimento da Educação Infantil enquanto direito público subjetivo da criança foi legitimado na mencionada Constituição Federal (CF), no seu artigo 208, inciso IV, que dispõe: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Educação Infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até cinco anos de idade”⁵.

⁵ Considerando a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que determinou que o Ensino Fundamental no Brasil passaria a ter duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, a

Após a aprovação da CF de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90⁶, que regulamenta o art. 227 da CF, inserindo as crianças no mundo dos direitos humanos. E de acordo com seu art. 3º dispõe que à criança e ao adolescente devem ser assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-se [...] “todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Lei 8.069, 1990, p. 01).

Tais conquistas foram reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96, que coloca no seu art. 29 a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A partir daí, ela passa a ser legalmente reconhecida como instituição educacional de crianças de zero a seis anos, hoje cinco anos, e tem como finalidade o seu desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade em vista de promover o desenvolvimento integral da criança, sendo esse fato um dos grandes ganhos da criança na legislação brasileira (BRASIL, 1996).

[...] potencialmente deixava de ser o local onde se compensavam as carências afetivas, alimentares, culturais ou cognitivas das crianças advindas das camadas de baixa renda, para tornar-se espaço de educação e cuidado infantil. Em outras palavras, tornou-se contexto privilegiado de interação entre pares e com adultos, cuja função social é oferecer cuidado e educação, indissociáveis, à pequena infância [...] (NASCIMENTO, 2008, p. 41).

A LDBEN (BRASIL, 1996) além de colocar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, dispõe que esta deverá ser gratuita e obrigatória para as crianças de quatro aos dezessete anos. Com isso, para as crianças que estão na idade da pré-escola torna-se obrigação dos pais ou responsáveis efetuarem suas matrículas neste nível de ensino. Essa obrigatoriedade não foi contemplada como obrigatória para as matrículas de crianças na idade de frequentarem as creches (BRASIL, 2013⁷).

A LDBEN (BRASIL, 1996) também trouxe um capítulo destinado à Educação Especial (Capítulo V), que salienta, em seus artigos 58, 59 e 60, que os sistemas de ensino devem tornar possível o acesso às escolas para os alunos com deficiência,

Educação Infantil, a partir dessa data, corresponde à faixa de zero a cinco anos de idade e não mais aos seis anos.

⁶ O documento dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente no Brasil.

⁷ Lei nº 12.796/2013- Lei que alterou e acrescentou alguns dispositivos na Lei nº 9394/96 (LDB).

transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação dando todo o suporte possível para que a inclusão aconteça. Também faz referência aos métodos, recursos específicos e aos currículos que devem atender às especificidades desses alunos (BRASIL, 1996).

Em 1998 foi publicado outro documento para a Educação Infantil com o objetivo de nortear o trabalho pedagógico com qualidade, tendo em vista o desenvolvimento da criança e sua perspectiva escolar – O Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Este foi concebido de maneira que sirva como guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade, hoje cinco anos.

Segundo Rabelo (2014), o RCNEI indica que a prática educativa na Educação Infantil deve priorizar atividades que visem o desenvolvimento integral da criança. O documento destaca que essa etapa da Educação Básica deve permitir às crianças o conhecimento de si e da realidade social e cultural, por meio do trabalho educativo desenvolvido a partir de dois âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Diante das novas orientações sobre a educação de alunos PAEE, sinalizando que todas as pessoas têm direito à Educação, incluindo aqueles que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, o Ministério da Educação elaborou em 2001 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, cujo objetivo é subsidiar a realização do trabalho educativo junto às crianças que apresentam necessidades especiais, na faixa de zero a seis anos.

Em consonância com a política de Educação para Todos e com base na Declaração de Salamanca (CORDE, 1994), três vertentes são consideradas no documento:

- Garantir o acesso e a permanência, com êxito, das crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil (creche e pré-escola) da rede regular de ensino.
- Organizar e redimensionar os programas de estimulação precoce e das classes pré-escolares pertencentes às Instituições de educação especial.

- Apoiar o processo de transição dos alunos atendidos anteriormente nos centros de educação especial para a rede regular de ensino, por meio de ações integradas de apoio à inclusão (BRASIL, 2001, p. 6).

Essa declaração rompe com o paradigma anterior, que propunha uma visão assistencialista de Educação Infantil, surgindo uma visão de desenvolvimento integral do aluno, contemplando uma perspectiva pedagógica voltada para a diversidade, com adesão aos princípios de uma educação inclusiva, como alternativa necessária, a ser iniciada desde os primeiros anos de vida, ou seja, uma inclusão que deve ser implementada na Educação Infantil. Nesse sentido, o documento contempla a especificidade de cada aluno, o uso de recursos adequados indispensáveis à aprendizagem e à participação do aluno PAEE (BRASIL, 2001).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão deve começar na Educação Infantil, pois é nesta etapa que as crianças desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

Tendo em vista o papel fundamental da Educação Infantil em promover de forma integral o desenvolvimento da criança, levando em consideração suas especificidades e singularidades e sendo a escola um espaço de interações das crianças e também de lidar com a diversidade e diferenças sociais e culturais, o presente estudo parte do pressuposto que é importante garantir o espaço educacional às crianças o mais cedo possível, inclusive às pessoas com deficiência, visto que os primeiros anos de vida tem um significado ímpar na vida das crianças.

Pensar a inclusão na educação infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito das crianças pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história (DRAGO, 2014, p.96).

A Educação Infantil é vista como o momento propício para a inclusão escolar, uma vez que começará desde cedo com o processo educacional, tendo assim maiores possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. É a partir da convivência com crianças na mesma faixa etária dos alunos da Educação Infantil, que o processo de inclusão acontecerá de forma mais efetiva, uma vez que a

maioria das crianças é desprovida de preconceitos e rejeição, permitindo assim uma convivência natural com as diferenças em outras etapas de ensino. As crianças iniciam um processo de construção de valores ao conviverem com o outro, “diferente”, e aprendem respeitá-lo com suas características e peculiaridades, nesta primeira etapa educacional (VICTOR, 2009; DANTAS, 2012).

[...] é o viver com os outros que vai nos permitir dar significado e significações a tudo o que nos cerca. Para tanto, é preciso que cada qual, no seu viver com o outro, se sinta aceito e “situado”, garantindo-se a formação de autoimagem positiva, com o sentimento de pertencer e o desejo de participar, contributivamente (CARVALHO, 2011, p. 24).

Assim sendo, ao ingressar nessa etapa de Educação, a criança certamente vivenciará momentos ricos e importantes para o seu desenvolvimento, situações que proporcionam descobertas, trocas, socialização e aprendizagens. Outro fator que deve ser ressaltado é que as crianças nessa etapa são mais receptivas e que a deficiência não ocupa um lugar significativo para elas, na maioria das vezes são alheias às diferenças de seus colegas (DANTAS, 2012; MENDES, 2010). Os ambientes inclusivos proporcionam maiores oportunidades de interação social com os colegas.

Isso acontece porque, em tese, nos ambientes inclusivos as crianças com necessidades educacionais especiais estarão sujeitas a práticas apropriadas para suas idades, terão parceiros mais habilidosos, terão colegas modelos mais positivos de interação, e poderão estar sujeitas a um nível maior de interação social entre crianças (MENDES, 2006, p. 11).

Mendes (2006) aponta que para incluir crianças PAEE na Educação Infantil, o ambiente deve ser preparado para que isso ocorra da melhor forma possível, uma vez que essas crianças não precisam apenas de cuidados, mas também de uma educação de boa qualidade. “A oferta de apoios tem que ser prevista e se os educadores não sabem como fazer isso [...], então seria necessário ensiná-los” (MENDES, 2006, p. 11).

Quando apontamos a necessidade de prover apoios, estamos nos referindo aos suportes que muitas vezes se fazem necessário para que os alunos com deficiência tenham acesso e participação às atividades que acontecem no ambiente

escolar, entre eles podemos citar: assistência de pessoas como a do professor regente da classe comum; do professor de apoio à inclusão, de um monitor, ou de um colega mais “habilidoso”; adaptação do ambiente ou de materiais; práticas pedagógicas diferenciadas que atendam suas reais necessidades; currículo que contemple a criança em seu desenvolvimento; ação mediadora nas inter-relações entre as crianças; currículos flexíveis e abertos; atendimentos especializados, como a estimulação precoce e o AEE; entre vários outros recursos que a escola e o professor podem se valer para assegurar a permanência exitosa da criança na Educação Infantil (MENDES, 2006; BRASIL, 2001).

De acordo com Schirmer et al. (2007), o ambiente escolar é um promovedor de desafios de aprendizagem e quanto mais situações desafiadoras for proporcionadas ao indivíduo, maiores serão suas possibilidades de desenvolver habilidades perdidas ou que ainda não foram desenvolvidas. “O aprendizado de habilidades ganha muito mais sentido quando a criança está imersa em um ambiente compartilhado que permite o convívio e a participação” (SCHIRMER et al., 2007, p. 17). Se oferecermos somente situações levando em consideração suas limitações, ela não encontrará motivos para se sentir desafiada.

Neste sentido, percebemos que quando segregamos a criança com deficiência em algum ambiente institucional, estamos tirando-lhe a oportunidade de conviver em um ambiente mais estimulador, enriquecedor e desafiador, de observar e aprender com crianças “mais competentes”, de participar de contextos mais naturais e realistas para promover aprendizagens significativas, de participar das atividades que são disponibilizadas às demais crianças, enfim, estamos impossibilitando o enriquecimento das trocas e da superação de seus limites (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MENDES, 2010; DANTAS, 2012).

Assim, constata-se que ocorrem aprendizagens e desenvolvimento por meio da participação em ambientes mais desenvolvidos e esse tem sido um dos principais argumentos utilizados para apoiar programas inclusivos na Educação Infantil. Ambientes inclusivos podem favorecer o desenvolvimento das crianças por meio mais estimulador (cognitivamente, socialmente e linguisticamente) do que ambiente segregado [...] (MENDES, 2010, p. 58).

De acordo com Freitas (2015) é de grande relevância para as crianças os contatos e a interações no meio social desde a mais tenra idade na Educação

Infantil, pois esta relação pode trazer vários benefícios, dentre eles, a possibilidade de terem suas especificidades sinalizadas precocemente e de receberem intervenções adequadas que influenciarão muito em seu desenvolvimento social, cognitivo e motor. A referida autora indica que as interações com o meio terão grande influência no desenvolvimento das crianças.

É importante que a educação infantil se perceba imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização (CARNEIRO, 2012, p. 89).

Outro fator apontado em defesa da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, diz respeito às interações que se estabelecem nesses ambientes, ou seja, o papel das relações interpessoais, sendo essas importantes tarefas do desenvolvimento inicial da criança. A aprendizagem de comportamentos sociais e de regras de convivência inicia-se na infância, começando pela família e depois pelos ambientes sociais que fazem parte de sua vida em sociedade, como vizinhos e escola de Educação Infantil. E, como bem coloca Anhão (2009, p.26), “[...] essa aprendizagem depende das condições que a criança encontra nesses ambientes, o que influi sobre a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes”. Se a criança está frequentando um ambiente receptivo, acolhedor e produtivo, ela provavelmente tenderá a se sentir receptiva, acolhida e produtiva. Mas, se este ambiente apresentar atitudes discriminatórias, improdutivas, a tendência é se sentir discriminada e incapaz.

Quando a instituição de Educação Infantil percebe que ela é um mundo no qual cabem muitos outros, e desenvolve uma membrana permeável e flexível possibilitando uma troca fecunda entre esses diferentes mundos, as crianças ganham qualidade no exercício do pensamento, buscam conhecer cada vez mais, estabelecer relações, procuram um sentido pessoal naquilo que aprendem e compartilham conhecimentos com outras crianças e adultos (ORTIZ, 2008, p. 56).

O RCNEI (BRASIL,1998) destaca a interação social como uma das estratégias mais importantes para a promoção das aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Sendo assim, cabe ao professor proporcionar situações que proporcionem trocas entre as crianças, e que possam se comunicar e se expressar em ambientes que propiciem confiança e autoestima. Destaca-se

também que um ambiente acolhedor, não significa eliminar conflitos, disputas e divergências presentes nas interações entre as crianças, mas pressupõe que o professor forneça elementos para que as crianças busquem as soluções para as situações que se defrontam na convivência com as outras crianças.

As crianças, desde muito cedo, já sentem a necessidade de buscar interações com outras crianças, sendo a Educação Infantil o cenário ideal para as aproximações e interações com seus pares. Segundo Zortéa (2007, p. 24): “[...] a socialização das crianças não é apenas uma questão de adaptação ou de interiorização da cultura, mas um processo de apropriação, de inovação, de reprodução criativa [...]”. É principalmente nesses espaços que as crianças aprendem a conviver com as outras, a brincar, a dividir e a disputar brinquedos, a participar de jogos, a compreender regras, a explorar e a apropriar de objetos, a respeitar os outros. Portanto, esses espaços contribuem para a ampliação da cultura social.

Quando convivem nesse espaço com seus pares, as crianças aprendem muito além do que planejamos ensiná-las quando jogam, brincam, pintam, ouvem histórias, comem juntas, lavam as mãos, etc. Aprendem sobre manejar conflitos, a lidar com o imprevisível, a não desistir quando erram, a esperar ou a não esperar, a compartilhar amigos. Aprendem sobre o lugar que ocupam, sobre pertencimento (...). Descobrem sobre as regras sociais do contexto que habitam (ZORTÉA, 2007, p. 26).

Um cuidado que os educadores devem ter é o de supervisionar com atenção as interações e as amizades das crianças com deficiência, porque muitas podem apresentar atrasos na aquisição de habilidades e nas interações com as outras crianças e isso pode trazer consequências negativas para o seu desenvolvimento social, como a tendência ao isolamento. Portanto, muitas vezes, os educadores terão que mediar essas interações, fazendo com que nas rotinas das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, principalmente nas brincadeiras, essas crianças participem, e que sejam trazidas para o grupo (MENDES, 2006). O aluno aprende quando lhe é permitido participar das atividades, juntamente com os outros colegas, abrindo oportunidades para socialização. E embora as amizades não possam ser forçadas, as crianças podem ser encorajadas a interagir com seus pares nos ambientes escolares, uma vez que grande parte do que é aprendido na escola, é

aprendido nas interações que se estabelecem entre os alunos (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Vale destacar que grande parte do sucesso da inclusão depende do trabalho pedagógico adequado às reais necessidades dos alunos no cotidiano escolar, uma vez que o ensino de qualidade, que de fato condiz com um trabalho inclusivo, provoca e obriga a escola a ter novos posicionamentos e atitudes. O trabalho junto à diversidade muitas vezes requer: “[...] inovação e empenho na mudança de posturas, na criação e na transformação cultural e social. Essa inovação e empenho passam conseqüentemente pelo viés da formação do professor, seja ela inicial, seja continuada [...]” (DRAGO, 2014, p. 88).

Hoepler (2007, p. 47) “ressalta que um dos principais elementos que auxiliam a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas de Educação Infantil, é o professor estar desejoso de desenvolver seu trabalho com esses alunos”. E para que esse trabalho seja concretizado da melhor forma, é imperioso que o professor esteja preparado para atuar neste contexto. É indispensável que ele queira interagir e ensinar esse aluno, acreditando que aluno tem potencial e que sua presença na escola é significativa. Assim cabe ao professor, mediar esse processo através de situações em que se criem um ambiente de aprendizagens, estímulos e afetividades. “O professor é o agente principal do cenário da sala de aula, pois é ele o responsável pelo bom andamento da classe, pela socialização, pelas trocas. Para tanto, precisa estar apto a atender à demanda que hoje se instala nesse meio [...]” (HOEPPLER, 2007, p. 53).

A convivência das crianças com deficiência com seus pares desde a Educação Infantil pode ser benéfica para todos os envolvidos.

[...] para eles, como para qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática na apropriação do conhecimento escolar e no desenvolvimento pessoal. Fazemos este destaque a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que permite conceber a escola como espaço privilegiado da nossa sociedade em prover na vida da criança e dos jovens experiências culturais significativas em atividades compartilhadas (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 39).

No que se refere às interações dos alunos com deficiência intelectual, a mediação e a postura do professor são de grande valia no sentido de proporcionar

oportunidades das outras crianças de visualizarem seus colegas com deficiência com mais atenção, incentivando a aproximação entre eles ao realizar atividades conjuntamente e no que for possível, estimular as crianças a ajudá-los na execução das atividades quando sentirem que o colega está com dificuldade. As crianças aprendem umas com as outras.

As crianças tendem a se espelhar nas ações dos professores e a imitá-los. Assim, se ele tem atitudes positivas ou estigmatizadas, a tendência das crianças será a de reproduzir as atitudes que veem e que ouvem. A forma como atua o educador repercute nas atitudes das crianças em relação ao colega com deficiência. Portanto, seria conveniente que desde a Educação Infantil as crianças já pudessem perceber que todos sempre têm algo a contribuir com o crescimento do grupo.

Hoepler (2007) aponta que quando a inclusão acontece de forma exitosa na Educação Infantil, a criança terá maiores chances de vivenciar uma melhor inclusão nas etapas posteriores de ensino. E essa inclusão deve ocorrer a partir de uma interação saudável com todos os envolvidos, com trocas e com afeto, pois caso contrário, não será uma boa vivência para o aluno com deficiência e pode trazer consequências negativas em todo seu processo de desenvolvimento.

A criança possui o direito de brincar, de ser cuidada e educada por profissionais comprometidos com o desenvolvimento infantil e com respeito aos direitos direcionados a ela e a diversidade dos grupos (BRASIL, 1998). É de suma importância ressaltar que o cuidar, educar e brincar são ações indissociáveis que constroem o panorama das propostas da Educação Infantil. Na próxima subseção trataremos dessas atividades presentes em todo cotidiano da criança, entendida como uma das ações fundamentais ao desenvolvimento das crianças, entre elas as crianças com deficiência intelectual.

1.2 Cuidar, educar e brincar: ações indissociáveis e fundamentais na Educação Infantil

Nos últimos anos os debates acerca da Educação Infantil têm apontado a necessidade de que as instituições incorporem de maneira integrada as funções de cuidar, educar e brincar. No entanto, este novo paradigma enfrenta grandes barreiras diante do processo histórico do atendimento às crianças, marcado por características predominantemente assistencialistas, um local que era visto e

utilizado para guarda e proteção das crianças. O que se espera das instituições, hoje, é que elas incorporem de maneira integrada essas funções. É nesse sentido que deve ser conduzido todo processo educacional nesta etapa da vida das crianças e assim deve ser organizado todo trabalho pedagógico na Educação Infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagens significativas e prazerosas. Não deve haver ênfase de uma em prejuízo da outra (BRASIL, 1998; CERISARA, 1999; HOEPPLER, 2007; FOREST e WEISS, 2011; SILVA e LIMA, 2015).

Segundo Hoeppler (2007), nas instituições de Educação Infantil, o cuidar e o educar são indissociáveis, estão entrelaçadas e um não substitui o outro, visto que essas duas atividades são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. O cuidado é de fundamental importância para a idade de crianças de zero a cinco anos, apesar de muitos professores desvalorizarem a dimensão dos cuidados, deve-se lembrar de que “[...] o ‘cuidar’ é parte integrante do fazer docente na Educação Infantil e não a parte menos nobre ou o mal necessário desse fazer executado com benevolência que o professor irá se dedicar ao aluno [...]” (HOEPPLER, 2007, p. 51). Assim, corroborando com a citada autora na Educação Infantil os cuidados não devem ser vistos como uma parte menos importante e nem serem desconsiderados, eles podem ser momentos de interação, de trocas, de afeto que auxiliará na aprendizagem e no desenvolvimento afetivo entre aluno e professor.

De acordo com o RCNEI (1998), o “cuidar” da criança não envolve apenas atender às suas necessidades básicas com os aspectos biológicos, como higiene, qualidade da alimentação e cuidados com a saúde e segurança. Os cuidados estão relacionados à preservação da vida e ao desenvolvimento das capacidades humanas. “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende do vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (BRASIL, 1998, p. 25). Cuidar pressupõe uma relação afetiva, inclui interessar pelo que a criança sente, pensa, o que sabe, o que faz, no que está progredindo, ou seja, demanda integrar vários campos de conhecimentos e sentimentos (BRASIL, 1998; Dantas, 2012).

[...] A dicotomia, muitas vezes vividas entre cuidar e educar deve ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá

da forma como se pensam e se procedem às ações. Ao promovê-las atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social (CRAIDY; KAERCHER, 1998, p. 59).

No que se refere ao educar, as instituições de Educação Infantil devem tornar acessíveis às crianças os elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e sua inserção social. “Nas instituições de Educação Infantil pode-se oferecer às crianças, condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos [...]” (BRASIL, 1998, p. 23). Para educar, faz-se necessário que o educador crie situações significativas de aprendizagem, se quiser alcançar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas. O RCNEI (1998) faz referência ao termo educar com o significado de

[...] Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural [...] (BRASIL, 1998, p. 23)

De acordo com Hoeppler (2007), quando um professor recebe um aluno com deficiência em sua sala, pode, inicialmente, pensar que terá um “cuidar” especial com essa criança. Mas o ato de cuidar estará presente em toda a relação do professor e aluno, durante todas as atividades do cotidiano escolar na Educação Infantil. Não é o aluno com deficiência que requer cuidados, são todos os alunos que estão nesta etapa de ensino.

Na relação do aluno com deficiência e o professor, o cuidado será um fator preponderante para o seu desenvolvimento, “[...], pois no cuidado estarão presentes: a comunicação, o afeto, a interação, elementos que compõem o melhor elo entre ambos, fortalecendo os papéis e as atividades, contribuindo para o desenvolvimento desses sujeitos” (HOEPPLER, 2007, p. 52). E sendo o professor o principal mediador no espaço escolar, cabe a ele conduzir de maneira respeitosa e saudável essas socializações, trocas e oportunidades dessas crianças a fim de participarem e se sentirem pertencentes a esse espaço. Assim sendo, pode-se dizer que são as interações com o meio social e cultural que fazem com que essas crianças

aprendam e relacionem com o meio, com as outras crianças, evoluindo e conquistando sua autonomia (HOEPPLER, 2007; FREITAS, 2010).

Um dos aspectos relevantes que ocorre durante as interações sociais das crianças na Educação Infantil e que, na maioria das vezes, está em sua base, é o brincar ou a brincadeira⁸, que fazem parte do universo das crianças e nestas atividades é onde se realizam as principais fontes de aprendizagem das crianças. Para Vigotski⁹ (2007) o brincar não é somente uma atividade prazerosa, ela tem outras especificidades, mas é impossível ignorar que a criança satisfaça certas necessidades no brinquedo.

O brincar é uma das atividades essenciais para crianças pequenas, é brincando que elas descobrem e interagem com o mundo, se comunicam com os outros, adultos e outras crianças, e se inserem em um contexto sociocultural. Wajskop (1995, p. 66), ao se referir ao brincar na Educação Infantil numa perspectiva sociocultural, destaca que o brincar envolve imaginação, imitação e a regra, e “define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos”. É uma maneira de interpretar o mundo dos adultos e compreender a realidade em que estão inseridas (VIGOTSKI, 2007; HOEPPLER, 2007; TURETTA, 2012).

Vigotski (2007), afirma que o interesse pela brincadeira muda conforme a idade das crianças, “[...] aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar para uma criança um pouco maior [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 108). Os interesses das crianças vão mudando conforme sua maturação. As crianças muitas pequenas buscam, no brinquedo, satisfazer seus desejos imediatos. Na idade pré-escolar surge uma quantidade de tendências e desejos que não possíveis de ser realizada imediatamente, a criança acaba se envolvendo num mundo ilusório e imaginário, em que os desejos não realizáveis podem ser concretizados através das brincadeiras. Assim no brinquedo a criança cria uma situação imaginária, a brincadeira de “faz de conta” se torna a atividade que permitirá que a criança realize atividades inapropriadas para sua idade, como dirigir um carro, pilotar um avião,

⁸ Nas traduções dos textos de Vigotski aparece o termo “brinquedo” quando o autor faz referência ao ato de brincar.

⁹ Devido à discordância de tradutores, encontramos em diversas obras o nome escrito de formas diferentes. Optamos por manter a grafia das obras mais recentes: “Vigotski”, com exceção dos momentos de citação ou quando nos referimos a alguma obra específica, cuja grafia do nome do autor esteja colocada de forma diferente.

cuidar de um bebê (VIGOTSKI, 2007). Referindo-se ao desenvolvimento da criança, sabe-se que a brincadeira traz benefícios sociais, afetivos e cognitivos. Segundo Vigotski, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança (ZDP).

[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Para Vigotski (2007), brincar é satisfazer necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitas. O brincar seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado. De acordo com Dantas (2012), através das brincadeiras de “faz de conta” a criança tem a possibilidade de realizar ações que não seria possível na realidade, por exemplo, ao brincar de mãe com uma boneca, ela se imagina como mãe e a boneca como criança e obedecendo às regras do comportamento maternal. A imaginação permite que a criança viva o papel de mãe, da professora, do médico, do motorista de ônibus, ou seja, realizar ações do mundo adulto que lhe seriam vetadas na vida real. “[...] No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não, das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 115).

Neste sentido, segundo Silva e Lima (2015), a criança passa a vivenciar o mundo dos adultos nas suas brincadeiras, dramatiza os adultos e suas ações, partindo de experiências que obteve com eles em suas relações sociais. “No ato de brincar, a criança vivencia e concretiza situações que, geralmente, já viveu, seja em seu contexto social cotidiano, seja em uma fantasia volitiva e desejada” (DRAGO, 2014, p. 104).

Para Vigotski (2007), o brincar é uma grande fonte de instrução e desenvolvimento e a criança ao nascer já está imersa em um contexto social e o brincar é fundamental para que ela se aproprie do mundo e internalize conceitos dos ambientes que são externos a ela.

Fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida

real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Neste mesmo sentido, Buzetti e Costa (2014), coloca-nos que por ser uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, favorecendo a aquisição da aprendizagem, a escola deveria valorizar e incentivar as práticas pedagógicas pautadas em atividades lúdicas. Elas são atividades essenciais na Educação Infantil, devem fazer parte do currículo das escolas, pois possibilita um crescimento sadio, desenvolvendo todas as habilidades nos alunos, de uma maneira atraente, dinâmica e descontraída.

De acordo com Mafra (2008), tendo como base a ideia de que a brincadeira é uma das atividades mais importante realizadas pelas crianças, ela não deve ser vista pelos professores como um mero passatempo, não deve ser explorado apenas como lazer, ela deve ser utilizada com um propósito de um trabalho pedagógico pautado no lúdico, mas com uma intencionalidade de provocar uma aprendizagem, despertando o desenvolvimento de habilidades. Através da brincadeira, as crianças, independente de alguma necessidade especial, poderão adquirir conhecimento corporal, melhorar a coordenação motora, adquirir regras, desenvolver, melhorar a linguagem, apropriar-se de conhecimentos e expressão do imaginário (BUZETTI; COSTA, 2014).

O professor, como principal mediador das atividades no espaço escolar, deve sempre observar as brincadeiras que a criança apresenta no seu dia a dia e, a partir dessas observações, criar novas propostas, pois segundo Silva e Lima (2015, p. 68), “ao estabelecer interlocuções com as crianças e apreender as possibilidades culturais das crianças, o professor estará agindo sobre a zona de desenvolvimento real, seus próximos passos serão atingir o nível de desenvolvimento mais próximo [...]”. Não é possível a criança avançar no seu desenvolvimento se o professor oferecer sempre as mesmas experiências para seus alunos, não se preocupando se ela tenha alguma deficiência ou não. É preciso ir mais, deixar com que as crianças sempre possam conhecer e experimentar vivências novas, pois só assim estará lançando-as em sua zona de desenvolvimento potencial, assim as crianças começarão a desenvolver um conhecimento mais elaborado (SILVA; LIMA, 2015).

A teoria Histórico-Cultural assume uma perspectiva que valoriza uma cultura mais bem elaborada para que a criança avance em seu desenvolvimento. Vigotskii (2006, p. 114), afirma que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. A mediação do professor, ao sugerir novas ideias, propondo atividades desafiadoras, incentivando e motivando, atua na ZDP de que Vigotski fala. E como bem afirma Martins (2009, p. 100) “[...] não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento”. É a partir das diversas formas de aquisição de conhecimentos que se dá a aprendizagem.

As crianças com deficiência intelectual tem necessidade de estímulos em várias situações de seu cotidiano, talvez até mais que as outras crianças, para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais. As estimulações podem ocorrer tanto em casa, pela família, como na escola principalmente na hora do banho, alimentação, atividades lúdicas, contagem de histórias ou através da música. “O importante é que esses momentos tenham um significado e o deficiente intelectual sinta prazer no que está fazendo” (BUZETTI; COSTA, 2014, p. 65).

As crianças com deficiência intelectual devem ser envolvidas em todas as atividades e brincadeiras que as outras crianças realizam, pois “[...] muitos dos comportamentos inadequados apresentados por essas crianças, são consequências da falta de orientação correta, por parte do adulto que as cercam e não da própria deficiência” (STELMACHUK; ANUNCIAÇÃO, 2014, p. 81).

O professor deve permitir e incentivar para que essas crianças interajam, brinquem e resolvam os conflitos que surgirem com seus pares, sempre mediando com a finalidade de direcioná-las a ter atitudes positivas. “A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). E para as crianças PAEE o brincar é uma forma de estimulação, de interagir como meio e com as pessoas, possibilitando que não se sinta excluída ou incapaz (BORGES, 2016). No que se refere à importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento das crianças típicas para as que apresentam deficiência intelectual a situação não é diferente, embora elas tenham atraso em seu desenvolvimento cognitivo e motor. Essas atividades terão um papel ímpar em seu desenvolvimento. Mafra (2008, p. 15) aponta a importância dessas atividades para as crianças com deficiência intelectual, “[...] talvez até mais

do que as outras crianças, por necessitar de muito mais estímulos para desenvolver habilidades cognitivas, motoras e sensoriais”.

O brinquedo proporciona estímulos e incentiva as crianças com deficiência intelectual a desenvolverem vários aspectos, principalmente o cognitivo, a linguagem, a percepção e as interações. Freitas (2010, p. 43) diz que “[...] é preciso que se faça uso do brinquedo de maneira coerente, direcionando o brincar, ensinando a manusear o objeto e planejando-se a atividade”. Ainda, para esta autora, cada um brinca da sua maneira, umas com o auxílio de um adulto, ou de uma pessoa mais experiente, outros sem necessidade de ajuda, sendo que para a criança com deficiência intelectual o brincar pode aparecer com certo atraso e de uma maneira um pouco diversificada, às vezes precisará de mais tempo para explorar o brinquedo.

Ter consciência de que a criança com deficiência intelectual é um todo integrado, é condição básica para o êxito do seu desenvolvimento com o brinquedo. E o professor que assume uma postura metodológica pautada no lúdico deverá organizar o seu trabalho de forma a estimular ao máximo o desenvolvimento das habilidades do seu aluno, estando sempre ao seu lado, participando, mediando e orientando-o nas atividades realizadas com o brinquedo (MAFRA, 2008, p. 17).

De acordo com os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, as crianças passam por estágios de desenvolvimento e cada um desses estágios apresenta uma atividade dominante/principal/guia¹⁰, que segundo Borges (2016, p. 69), “[...] funciona como mola propulsora, como atividade que vai impulsionar o desenvolvimento humano em certo período da sua vida”. A atividade principal não é aquela que a criança realiza com frequência, mas sim a atividade “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio do desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978, p. 65). Segundo este teórico, estas atividades não configuram as únicas atividades da criança ou a atividade que elas mais gostam, mas sim, as que contribuem de forma diferenciada para o desenvolvimento. Portanto, “são as de maior relevância para o desenvolvimento integral dos sujeitos, em determinado período” (SILVA; LIMA, 2015, p. 59).

¹⁰ Zoia Prestes em sua Tese destaca que o termo Atividade Guia, foi traduzido no Brasil como atividade dominante ou principal, o que distorce a ideia de Vigotsky, desenvolvida posteriormente por A. N. Leontiev e D. B. Elkonin. Prestes (2012, p. 182).

A passagem de uma etapa para outra é organizada por modificações na atividade principal. E, de acordo com Silva (2013a, p. 148), “[...] a estrutura de cada idade anterior transforma-se em uma nova que surge e se forma à medida que a criança se desenvolve [...]”. O meio social em que a criança está envolvida, será um fator determinante em todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento da criança, em todas as etapas, em cada idade (VYGOTSKY, 2006).

As três atividades principais que englobam o período que a criança frequenta a Educação Infantil são:

Quadro 1 – As Atividades Principais de acordo com cada etapa do desenvolvimento infantil

| Estágios do Desenvolvimento infantil | Atividade Principal |
|---|---------------------------------|
| Primeiro Ano (dois meses a um ano) | Comunicação Emocional Direta |
| Infância temprana (um a três anos) | Atividade Objetal Manipulatória |
| Idade pré-escolar (três a sete anos) | Jogo de papéis sociais |

Fonte: Vygotski (2006) e Elkonin (1987) apud Silva, 2013a, p. 148.

De acordo com Facci (2004), a comunicação emocional direta dos bebês com os adultos, constitui-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. Segundo Facci (2004, p. 67-68), “[...] praticamente todo o comportamento do bebê está inserido e entrelaçado com o fator social e o contato das crianças com a realidade é socialmente mediado [...]”. A criança inicialmente interage com os objetos num processo de conhecimento e reconhecimento de sua função social. “[...] O adulto deve interagir com o bebê para que ele se desenvolva, para que seu mundo seja povoado por palavras, ações e imagens” (ARCE, 2013 p. 21).

E, como bem coloca Silva (2013b) nesta etapa em que está a criança, o educador deve estimulá-la de modo integral. E o passo inicial para o educador desenvolver um trabalho com o bebê é acabar com o mito de que bebê não aprende e de que ele está na creche somente para ter os cuidados básicos de higiene e alimentação. O educador terá que unir o cuidado ao ensino. Mas, para isso, precisa de planejamento.

A interação com o adulto, nos primeiros dois anos de vida, é o motor para o desenvolvimento infantil, as necessidades e vontades não são instintivas, são estímulos fornecidos pelos adultos e pelo ambiente.

As brincadeiras, bem como as relações sociais não ocorrem de forma natural, espontânea, elas são frutos de uma construção cotidiana. Assim o sendo, suas condições de vida, educação e, principalmente, as interações travadas com os adultos que dela cuidam e educam constituem-se em partícipes fundamentais para que a brincadeira e relações sociais se corporifiquem (ARCE, 2013, p. 26).

Em um segundo momento, a criança parte da simples manipulação sensorial e exploratória dos objetos e descoberta de suas funções sociais, para a utilização com maior precisão deles e como aponta Silva e Lima (2015, p. 60), a criança “[...] tende a reproduzir fielmente os atos dos adultos e a utilização que fazem dos objetos”. Tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e para que essa assimilação ocorra, faz-se necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças. Neste sentido, a mediação realizada pelos adultos com as crianças é de fundamental importância, pois ela vai estabelecer meios que favoreçam a aprendizagem da criança, acrescentando elementos que enriqueçam a experiência da criança (FACCI, 2004; VAROTTO, 2013).

Na sequência, no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser o jogo ou a brincadeira. Surge nas crianças neste período uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato. E para resolver esta questão, as crianças criam um mundo ilusório e imaginário, onde seus desejos podem ser realizados e este é o momento para o surgimento das brincadeiras. A criança tenta reproduzir as ações realizadas pelos adultos, que seriam impossíveis de realizá-las no mundo real, ela tenta agir como se fosse um adulto, por exemplo, dirigir um carro, pilotar um avião, cozinhar, ela pode realizar ações satisfazendo seus desejos imediatos (FACCI, 2004; VIGOTSKI, 2007; SILVA; LIMA, 2015).

A fantasia e a imaginação presentes no momento da brincadeira não aparecem como uma válvula de escape da realidade, levando a criança a criar um universo paralelo dos adultos. Ao contrário, as brincadeiras são utilizadas como pontes a auxiliarem a criança a vivenciar o mundo fazendo de conta que são adultos (ARCE; BALDAN, 2013, p. 97).

Os jogos e brincadeiras são preciosos instrumentos que os educadores de crianças com deficiência intelectual devem se valer para estimular o desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e físico-motor dessas crianças. “O lúdico possibilita que a criança com deficiência intelectual se torne cada vez mais autônoma, melhorando a autoestima e a consciência corporal” (MAFRA, 2008, p. 17).

As crianças com deficiência intelectual também passam pelas etapas em que terão uma atividade principal preponderante, talvez um pouco mais tardia as etapas em relação às crianças com desenvolvimento típico. E neste sentido que o trabalho dos educadores deve ser mais intensificado, colocando essas crianças em situações estimuladoras e desafiadoras, proporcionando a elas acessos aos objetos, brinquedos e sempre mediando e orientando as atividades realizadas com os brinquedos e com os jogos.

É fundamental que o educador observe se a criança tem dificuldade ou não para utilizar o brinquedo, ele deve ensiná-la, assim como estimulá-la a participar de todas as brincadeiras que acontecem no contexto da escola. Nas interações das brincadeiras é quando mais surgirão os estímulos para aprender, desenvolver a linguagem, internalizar novos comportamentos, enfim, fazendo avançar nos seus conhecimentos, lançando essa criança em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, que são os processos que estão em construção, ou ainda não amadureceram (FACCI, 2004; VIGOTSKI, 2007; SILVA; LIMA, 2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (DCNEI) indicam em seu art. 9º que “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Assim sendo, as brincadeiras e as interações estão atreladas no desenvolvimento das atividades propostas no cotidiano da Educação Infantil e essas ações devem ser intencionalmente planejadas pelas professoras, pois essas têm um papel de destaque, visto que são as principais condutoras para que essas ações se corporifiquem (ARCE, 2013).

O papel do professor não é apenas observar as crianças brincarem, como uma atividade espontânea. O papel do professor vai além das observações, ela inclui planejar, direcionar, mediar, desafiar para novas brincadeiras, assim como significá-las e intencioná-las para um determinado fim. Para os alunos com deficiência intelectual a mediação dos educadores nas brincadeiras será

fundamental no sentido de estimulá-los a brincar e interagir com seus pares e propiciar oportunidades de vivenciarem a riqueza das brincadeiras. Também é crucial que as professoras ofereçam sempre elementos enriquecedores, que colaborem e acrescentem novas experiências para essas crianças, pois do contrário a escola se tornará algo empobrecido e desestimulante.

A escola possui uma função importante nas interações das crianças e, na maioria das vezes essas interações na Educação Infantil se dão através do lúdico, do brincar. Considera-se que a escola, em especial na Educação Infantil, torna-se o lugar onde as relações se estabelecem de modo mais intenso, pois nesta etapa, são poucas as oportunidades que as crianças têm de interagir com outras crianças e com adultos também. Nesse espaço, se for desenvolvido um trabalho de qualidade, oferecendo uma variedade de oportunidades, pode favorecer muito o desenvolvimento das crianças, independente se tenham alguma deficiência ou não. As crianças com deficiência podem aprender com seus professores, assim como aprender nas interações com seus colegas.

Tendo em vista os julgamentos e percepções sobre a deficiência intelectual, em razão de uma sociedade em que as construções culturais são pautadas, muitas vezes, em privilegiar uma homogeneidade humana e tendo em vista o relevante papel do contexto social em desmistificar mitos e preconceitos em relação à incapacidade de crianças com deficiência intelectual, na próxima subseção procuraremos abordar as especificidades dessa deficiência numa perspectiva das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.

1.3 Implicações da abordagem Histórico-Cultural para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual

A definição do que é deficiência intelectual passa pelo significado do termo, socialmente validado em cada época, da sociedade e do referencial teórico. Se buscarmos na literatura os termos usados para nomear a deficiência intelectual, nos deparamos com alguns termos mais remotos, como débil, retardado mental, idiota e excepcional e nos deparamos também com nomenclaturas como déficit cognitivo, deficiência mental e deficiência intelectual, entre outros. E hoje há uma tendência

mundial para o uso do termo intelectual, no lugar de mental, inclusive no Brasil (BRAUN, 2012).

No intuito de não alongar nessa discussão, uma vez que não é questão da pesquisa discutir as questões relativas aos vários conceitos que foram adotados ao longo da história, neste trabalho, o conceito de deficiência intelectual é o conceito adotado pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) no qual a deficiência intelectual é descrita como “Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAIDD, 2011, p. 33 apud BRAUN, p. 114, 2012).

Segundo Almeida (2016) e (Braun (2012), o avanço observado em relação à definição de deficiência intelectual, considerando as versões anteriores a 2002, refere-se à importância dada aos fatores socioambientais que antes não eram considerados ou seja, os fatores biológicos foram considerados, mas aliados também aos fatores culturais, assim como há necessidade de serem considerados alguns aspectos indispensáveis para a aplicação de tal definição, a saber:

- a – As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característico das pessoas da mesma faixa e da mesma cultura do indivíduo;
- b – A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças nas comunicações, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;
- c – Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;
- d – Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil dos apoios necessários;
- e – Apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com deficiência intelectual em geral melhora (AAIDD, 2011, p. 39 apud BRAUN, p. 115, 2012).

Percebemos a relevância de alguns aspectos que foram considerados, como: o ambiente e a diversidade cultural, as potencialidades, limitações e apoios oferecidos, caso seja necessário alguma intervenção. Também é percebida a intenção de superar a ideia de que a deficiência intelectual está atrelada somente às condições orgânicas do indivíduo.

Neste subitem trataremos da aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, em especial da deficiência intelectual, numa abordagem Histórico-Cultural¹¹, cujos estudos tiveram origem nas pesquisas de L. S. Vigotski (1896-1934).

Vigotski nos traz o conceito de indivíduo Histórico-Cultural destacando que todos os homens se desenvolvem a partir de suas experiências mediadas no contexto social e cultural em que vivem. O desenvolvimento e a aprendizagem dependem-se das relações estabelecidas nesses diferentes contextos nos quais o homem está inserido. O comportamento humano não é visto como algo dado ou meramente natural da espécie, por isso que Vigotski fala em desenvolvimento cultural. Dentre os aspectos essenciais da teoria vygotskyana destacam-se:

- 1 – a análise da essência do processo de desenvolvimento e não seus traços externos;
- 2 – a análise das mudanças nas atividades da criança porque sua personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna no percurso do desenvolvimento;
- 3 – o realce da ligação entre cada um dos períodos com um tipo de atividade que o caracteriza; e
- 4 – a ideia de que as atividades integrais da criança, ao determinar as transformações psíquicas, determinam também sua consciência e suas relações com o meio, sua vida interna e externa (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2002, p. 33-34).

As atuais políticas em defesa da inclusão encontram na teoria vygotskyana os principais argumentos por acreditar nas possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência, entre elas as com deficiência intelectual, desde que lhe seja proporcionada as vivências desafiantes, que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais superiores, que segundo Meira, (2007, p. 41), “[...] o desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana”.

¹¹ Os estudos sobre a Teoria Histórico-cultural tiveram origem nas pesquisas de L. S. Vigotski (1896-1934) que demonstraram a importância da mediação social no desenvolvimento do ser humano. No Brasil esta teoria pode ser denominada de diferentes maneiras como: sócio-interacionista, sócioconstrutivismo, sociointeracionista-construtivista e construtivismo pós-piagetiano (DUARTE, 2001 apud BRAUN, 2012). O termo adotado neste estudo foi histórico-cultural.

As principais características dos homens são adquiridas no decurso da vida através de suas relações sociais e assimilação da cultura criada por gerações anteriores. “Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (MARTINS, 2013, p. 267).

Através da cultura é que o ser humano vai se apropriando nas suas relações sociais, vai se humanizando. Ele adquire características que lhe são próprias através das relações sociais que são estabelecidas ao longo da história e da apropriação de instrumentos materiais e intelectuais. Esse movimento impulsionará a humanização do sujeito, por meio de desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores (FPS) e da apropriação de conceitos espontâneos e científicos (MARTINS, 2013).

É, portanto, através das interações sociais e da interação com a natureza que o homem se transforma, se humaniza. Vigotski ressalta que para o homem realizar estas interações é necessário o uso de signos e instrumentos que possibilitam que ele transforme o seu meio. Segundo ele, quando as atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas são internalizadas pelo sujeito, o homem passa da psicologia animal, constituída por funções elementares, para a psicologia humana, desenvolvendo as funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007).

No entendimento de Barroco (2007), as FPS são:

[...] aquelas de origem social, que só passam a existir no indivíduo ante a relação com o mundo externo (com pessoas e com aquilo que elas criam: objetos, ferramentas, processos de criação e de execução, etc). Como exemplo, pode-se destacar a fala e o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a memorização, o planejamento, etc [...]. Tratam-se de funções que permitem uma conduta geneticamente mais complexa e superior à dos animais, posto que planejada, consciente, intencional. Tudo isso implica em um reequipamento cultural para se estar no mundo (BARROCO, 2007, p. 247).

Segundo Vigotski (2007), no processo de desenvolvimento distinguem-se duas linhas diferentes: de um lado os processos elementares, que são de origem biológica, adquiridos geneticamente e de outro, as funções psicológicas superiores que são de origem sociocultural, que se relacionam com o meio onde a criança está inserida. Tudo isso é mediado por um instrumento de suma importância em todo

esse processo, a linguagem. “[...] A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 42).

A linguagem permitirá que os conhecimentos produzidos e acumulados cultural e socialmente sejam transmitidos de uma geração para a outra. E para o referido autor, as características biológicas não são preponderantes, nem na criança com desenvolvimento típico, nem nas crianças com deficiência intelectual. Desta forma, “[...] o fator biológico não é determinante na aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual, mas sim a qualidade das relações que estes estabelecem com os outros [...]” (MENDES; HOEPERS; AMARAL, 2015, p. 72).

Cabe salientar que Vigotski (2007) não negligenciou a base biológica, mas ressalta que apenas no início da vida da criança esses aspectos sobressaem sobre os sociais. Na relação dos aspectos orgânicos e culturais, a partir das relações da criança com seu meio que as FPS são desenvolvidas. Ele ressalta que o dano orgânico não é suficiente para caracterizar quaisquer incapacidades da criança e, sim, seu impacto no desenvolvimento cultural da criança, como resposta ao defeito. “[...] Absolutamente todas as peculiaridades da criança deficiente tem em sua base um núcleo não biológico, mas social” (VIGOTSKI, 1997, p. 80-81).

A escola, local em que a criança está inserida deve ser pensada como um ambiente estimulador de interações, conhecimentos, trocas e participação, pois ela será um dos estimuladores na formação da FPS da criança. Esse ambiente funcionará como uma mediação entre o mundo externo e a criança, auxiliando-a no desenvolvimento intelectual.

De acordo com Cotonhoto (2014), Vigotski dá uma atenção especial à linguagem, uma vez que ela será responsável por importantes mudanças conscientes no homem, como a memória e a atenção. “Ao fazer uso da palavra para nomear e designar objetos, o homem é obrigado a dirigir a atenção a esses objetos e aos nomes a eles atribuídos e ainda guardá-los na memória para utilizá-los quando da ausência desses objetos” (COTONHOTO, 2014, p. 86).

Outra mudança significativa no ser humano é provocada pela aquisição e desenvolvimento da fala na criança por ser um meio importante no desenvolvimento do pensamento e permite a comunicação de conhecimentos acumulados ao longo da história, sendo capaz de assimilar novos conhecimentos, promovendo seu desenvolvimento psíquico. “A linguagem se torna um mediador entre o sujeito e a cultura, entre o sujeito e o conhecimento, entre a criança e o adulto, entre a criança

e seus pares” (COTONHOTO, 2014, p. 88). A linguagem medeia à relação da criança com o meio físico e social e é nesse processo que a criança vai se apropriando da cultura e se constituindo como membro da sociedade. (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski (2007) nos aponta que “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 95). Ele nos chama a atenção para o fato de que a aprendizagem das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola e que qualquer situação de aprendizagem que a criança vivencia na escola tem sempre uma história prévia. A criança está aprendendo quando faz suas primeiras perguntas, quando assimila os nomes dos objetos em seu ambiente.

Segundo Vigotski temos de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento da criança: o nível de desenvolvimento real, que são as funções que já estão amadurecidas e correspondem aquilo que a criança consegue fazer com certa autonomia e também o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de outro indivíduo ou em cooperação com colegas mais experientes. Indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança. E a distância entre esses dois níveis é o que Vigotski chamou de ZDP, “[...] que são as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, em vez de ‘frutos’ do desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Vigotski (2007) considera que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos e interdependentes e que a aprendizagem antecede ao desenvolvimento e o provoca. E, de acordo com Braun (2012, p. 100), “[...] para que ocorra desenvolvimento é necessária uma aprendizagem que favoreça o incremento de novas estruturas em elaboração [...]”. Essa tese remete ao conceito de ZDP, que segundo Vigotski, a aprendizagem pode realizar-se mediante processos psíquicos ainda imaturos, beneficiando-se da influência do interlocutor mais competente, um adulto ou uma criança mais experiente, para impulsionar o desenvolvimento.

Seguindo esse ponto de vista, Vigotski (2007) coloca que os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizagem, mas se esses forem organizados poderão resultar em desenvolvimento mental.

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

O citado autor nos chama a atenção para o fato de que “[...] o que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Vale ressaltar que para Vigotski (1997), a criança com deficiência não possui um desenvolvimento inferior às demais crianças, mas se desenvolvem de maneira diferente. Ele argumenta que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. Góes (2002, p. 99) destaca que, para Vigotski “[...] há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais”. E isso remete à ideia de compensação, que para Vigotski, é um processo fundamental do desenvolvimento de indivíduos com deficiência.

Segundo Cotonhoto (2014), Vigotski chama a atenção para o papel da mediação do professor no contexto escolar, no sentido de interferir e provocar avanços nos conhecimentos dos alunos que não ocorrem espontaneamente. Nesse sentido, a mediação ganha destaque uma vez que se torna impulsionadora da ZDP. A mediação pedagógica é um elemento importante na apropriação da cultura pelo sujeito, que posteriormente será internalizado pelas crianças. Para Vigotski (2007), a criança com deficiência não é menos desenvolvida que as crianças ‘normais’, por isso, “[...] não existe diferença essencial alguma na educação da criança com deficiência e a criança normal [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 62). A insuficiência no desenvolvimento das crianças que se encontram nessa condição é uma consequência da inadequação da educação oferecida a elas (MOSCARDINI, 2011).

Com frequência as complicações secundárias são resultados de uma educação incompleta. Se no ambiente onde cresce, teve menos do que poderia ter tido; se ninguém tentou aproximá-la do ambiente; e a criança teve pouco contato com a coletividade infantil, então aqui podem surgir as complicações secundárias (VIGOTSKI, 1997, p. 145).

O professor deve ensinar para a criança o novo, tanto as crianças sem deficiência quanto para as com deficiência intelectual, pois é perda de tempo ensinar aquilo que elas já sabem coisas repetidas. Ele deve investir naquilo que está em vias de amadurecimento, que se encontra no nível de desenvolvimento proximal. O mediador deve sempre avançar nas atividades propostas, tanto nas brincadeiras, como em conteúdos curriculares. A escola deve investir para desenvolver o que falta na criança, visto que “[...] o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 102).

Desse modo, podemos constatar que Vigotski é contrário à implementação de uma pedagogia menor, que ofereça menos do que a criança poderia aprender, por não admitir e perceber suas possibilidades de desenvolvimento, uma pedagogia que foque nas limitações associadas à deficiência e somente nas funções elementares, sendo que numa pedagogia de qualidade o foco deve ser buscar o desenvolvimento das FPS, o que significa incluir os alunos com desenvolvimento atípico em complexos processos de aprendizagem (MENDONÇA; SILVA, 2015). O que se observa em alguns contextos escolares, na educação de alunos com deficiência intelectual, é que se privilegia um ensino descontextualizado, com atividades mecanizadas, simplificadas e desprovidas de significação. E a consequência dessa prática pedagógica é que ela pode limitar mais o desenvolvimento do aluno.

Partindo-se da premissa de que as diferenças no desenvolvimento intelectual não podem ser consideradas uma desvantagem ou traço inerente ao sujeito e que não determinariam definitivamente suas possibilidades de desenvolvimento, a mediação pedagógica deveria proporcionar níveis de ajuda planejados de modo a atender as necessidades e as peculiaridades dos alunos (MENDONÇA; SILVA, 2015, p. 517).

Para Moscardini (2011), a pessoa com deficiência deve ser tratada da mesma forma que aquela concebida como “normal”, deve ser oferecida a ela as condições necessárias para que alcance os mesmos objetivos traçados para seus pares, utilizando metodologias diferenciadas que supram suas dificuldades. Neste sentido, com bastante propriedade, Vigotski afirma:

Ainda que as crianças com deficiência mental estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças “normais”, ainda, por último, se lhe ensinam de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados as características especiais, adaptadas as características específicas do

seu estado, devem estudar o mesmo que as outras crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela, em certa medida, com os outros (VIGOTSKI, 1997, p. 149).

A tese central da teoria vygotskyana é que a pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação. E neste sentido que Vigotski (1997) defende que o ensino da criança com deficiência não pode limitar-se a determinado grau ou gravidade, mas deverá guiar-se pela lei de processos compensatórios, que permitem superar as limitações. E o processo educativo dessas crianças deve ter essas possibilidades compensatórias como norte orientador. Temos que buscar caminhos alternativos que auxiliem o aluno no processo de compensação da deficiência.

Segundo Góes (2002), não há limites predeterminados do que a criança será capaz de atingir, e as metas não podem ser subestimadas. As ações devem ser orientadas para a compensação. E de acordo com Vigotski (1997, p. 14) “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação”. E seguindo nas considerações do referido autor, junto com o defeito orgânico estão dadas as forças para superá-lo ou nivelá-lo. E como em qualquer processo de superação ou luta, a compensação pode resultar em vitórias ou derrotas.

Vigotski (2007) salienta-se que os caminhos que não são alcançados diretamente pelas crianças com deficiência serão substituídos por caminhos alternativos de desenvolvimento. Assim como para o surdo, o caminho alternativo é a libras e para o cego é o Braille, para a deficiência intelectual também tem que se criarem caminhos alternativos indiretos de desenvolvimento, privilegiando suas potencialidades e talentos (GÓES, 2002).

Na educação de crianças com deficiência intelectual, Vigotski (1997) aponta que as dificuldades surgem em função do ensino, que na maioria das vezes deixam de explorar a infinidade de características positivas que a criança possui, nas quais através dessas é que a criança irá se desenvolver e foca-se em suas limitações, tentando educar não a criança, mas a deficiência. E como bem coloca o autor, “[...] reparamos nas pinças de defeito e não captamos as enormes áreas, ricas de vida, que possuem as crianças com deficiência [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 62).

O grau de desenvolvimento do processo de compensação está diretamente ligado ao meio em que a criança está inserida e a posição que ocupa na sociedade. A convivência da criança com deficiência no seu meio social com outras crianças,

principalmente da mesma faixa etária e com adultos, farão surgir várias dificuldades a ser superadas. E são essas dificuldades que desencadearão o surgimento dos processos compensatórios. Assim, acredita-se que o ambiente pode oferecer desafios à criança e chamá-la a superá-los através de estímulos e instrumentos que lhe são ofertados (SILVA, 2011a).

As experiências vividas pelas crianças no ambiente escolar são fundamentais para o seu desenvolvimento, pois deixam marcas registradas no seu comportamento, que serão aos poucos sendo internalizadas, tornando-se parte de seu comportamento. Portanto, a escola deve ser uma fonte de desenvolvimento e possibilidades de compensação para a criança com deficiência intelectual, para que ela se torne cada vez mais humanizada culturalmente.

Com base nesses entendimentos, no próximo capítulo discorreremos sobre as práticas pedagógicas numa perspectiva de uma educação inclusiva, tendo em vista uma educação que acolha a todos e que deem oportunidades e recursos necessários para que tenham uma educação de qualidade, com uma participação ativa no processo educativo e consigam obter êxito e avance no seu desenvolvimento.

CAPÍTULO II

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Numa escola verdadeiramente inclusiva, a “dança cósmica” de Capra será bailada com todos participando e se integrando, sem exclusões, sendo cada qual reconhecido em sua individualidade.
(Rosita E. Carvalho, 2016, p. 37)*

Incluir alunos com deficiência no contexto regular de ensino tem sido um dos grandes desafios para as pessoas envolvidas neste processo. O maior desses é o de garantir uma educação de qualidade para todos que, segundo Carvalho (2011), a escola de boa qualidade precisa se preparar para receber e incluir todos na apropriação e construção do conhecimento, respeitando as peculiaridades de cada um. Neste sentido, Mendes (2010) nos aponta que para promover uma educação de qualidade para todos exige uma reestruturação do sistema educacional.

Um dos pontos-chaves da reestruturação do sistema escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não (MENDES, 2010, p. 39).

No contexto atual, é garantido a todos o acesso à educação, em qualquer nível de ensino e os indivíduos com deficiência precisam fazer parte das escolas que por sua vez, devem se transformar para incluir todos em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos serão satisfeitas (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999). Assim, todas as pessoas com deficiência têm o direito de frequentar a educação escolar em qualquer um de seus níveis de ensino, inclusive desde a Educação Infantil, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96¹², incorporou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, reforçando a necessidade de garantir o desenvolvimento integral da criança (Art.21, I). E de

¹² Lei que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

acordo com a lei nº 12.796/13¹³, que altera alguns dispositivos da Lei nº 9.394/96, a Educação Infantil, concebida como a “primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança com até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, Art. 29).

Sendo assim, a inclusão não se restringe apenas ao acesso de crianças com deficiência no contexto educacional comum, é fundamental que se garanta a permanência, a qualidade e principalmente que todos que ali se encontram obtenham sucesso (ALMEIDA, 2015; CARVALHO, 2011). Nestes termos, Capellini (2011) nos chama a atenção quando diz que ampliando o acesso de todos às nossas escolas, não estamos garantindo uma Educação Inclusiva.

É hora de (re)construirmos nossa escola que ao longo dos anos, infelizmente, foi toda estruturada para um padrão de aluno ideal e, ainda hoje, muitas mantêm este propósito. No entanto, numa perspectiva de educação inclusiva, há de se pensar urgentemente em uma escola que respeite e valorize as diferenças [...]; e que a partir de tais diferenças, ouse implementar práticas pedagógicas mais inclusivas e demais mudanças que se fizerem necessárias para garantir a aprendizagem de todos (CAPELLINI, 2011, p. 131).

Não existe um receituário pronto sobre quais seriam as melhores práticas a ser adotadas pelos professores, mas se tem um parâmetro apontando que, quando o professor planeja suas aulas deve ter em mente que todas as atividades trabalhadas serão oportunizadas a todos para se apropriarem dos conhecimentos. E para efetivar essa apropriação, muitas vezes o professor deverá utilizar de metodologias diversas, recursos adequados e adaptações que se fizerem necessárias para que o aluno consiga obter sucesso, vencendo as barreiras de seus limites, ou seja, deverá utilizar de uma pedagogia que atenda a todos, cada um com suas especificidades (CARVALHO, 2011; SILVA PORTA, 2015; BORGES, 2016).

Inclusão de pessoas com alguma forma de impedimento de natureza biológica pressupõe a criação de uma pedagogia que se oriente para criar vários caminhos possíveis de ensino, a fim de que as aprendizagens delas decorrentes levem cada pessoa a um processo amplo de formação humana (LIMA, 2005, p. 3).

¹³ Lei que altera dispositivos da Lei nº 9394/93, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.

Considerando que as práticas pedagógicas têm fundamental importância no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual e sendo o trabalho com os alunos PAEE um dos princípios básicos da inclusão, na próxima subseção discutiremos o trabalho pedagógico dos professores, levando em consideração a diversidade de alunos que compõem o cotidiano das salas de aula, o respeito aos seus limites e a valorização de suas potencialidades, partindo dos pressupostos de que nem todos os alunos têm aprendizagens, ritmos, interações, capacidades e habilidades iguais.

2.1 Práticas pedagógicas e os desafios frente à inclusão escolar

Por práticas pedagógicas usar-se-á a definição de Zabala (1998), que entende que as práticas pedagógicas estão relacionadas ao como o professor ensina. Segundo o autor, podemos resumir as práticas pedagógicas em atividades ou tarefas que são feitas pelo professor e constituem processos de ensino e aprendizagem. O autor entende-as como uma atividade profissional de cunho educativo, que envolve aspectos, que ele se refere como variáveis, tais como: as sequências de atividades de ensino e aprendizagem; o papel dos professores e dos alunos; a organização social da aula; utilização do espaço e tempo; organização dos conteúdos; materiais curriculares e outros recursos didáticos e o sentido e o papel da avaliação.

Um dos primeiros passos para a escola se tornar aberta ao processo de inclusão é romper com modelos tradicionais de educação, abolindo a homogeneidade e preconceitos, tornando uma escola para todos, e o caminho pelo qual a escola deve trilhar é acreditar que seus alunos têm condições de aprender e se desenvolver, reconhecendo que muitas vezes isto não se efetiva não é por causa da deficiência que este aluno possa apresentar, mas na maioria das vezes isso é atribuído na forma como a instituição se organiza e como as práticas pedagógicas são dirigidas e oportunizadas aos alunos (STAINBACK e STAINBACK, 1990; CARVALHO, 2011; MONTEIRO, 2015b).

O desenvolvimento de práticas inclusivas pressupõe uma pedagogia capaz de atender a todas as crianças, enquanto classe heterogênea, abrindo mão de práticas de ensino seletivas que visam à classificação e à categorização dos alunos entre os que têm ou não

condições de aprender, considerando a pluralidade como fator de crescimento e de desenvolvimento de todos (MONTEIRO, 2015b, p. 54).

O trabalho do professor é fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno sendo assim o principal responsável para que a inclusão aconteça no espaço escolar. Dessa forma, o profissional deve ser competente em seu trabalho, procurando melhorar e aperfeiçoar a cada dia o trabalho que desenvolve, refletindo sempre em relação às práticas pedagógicas que são desenvolvidas, analisando-as se estas são eficientes para com seus alunos, inclusive para os alunos PAEE. As práticas dos professores no contexto contemporâneo fazem com que eles experimentem metodologias, proponham situações desafiadoras, busquem novas e eficientes estratégias e invistam em sua formação profissional para ajudá-los a ter um trabalho mais significativo perante aos alunos que hoje fazem parte do cotidiano escolar.

A escola para atender à diversidade, com qualidade, deverá: rever, refletir, construir, reconstruir e desconstruir muitas de suas ações, mobilizar saberes e acolher cada aluno com suas particularidades, possibilitando uma aprendizagem significativa para todos (PELEGRINI, 2014). E segundo a referida autora, mudança na cultura escolar de práticas padronizadas e homogêneas para ações mais inclusivas não é fácil, mas é imprescindível para alcançar um dos objetivos principais da inclusão que é atender a todos de uma maneira eficaz.

Todos os defensores da melhoria das escolas para melhor atender às diferentes necessidades devem unir-se e reconhecer o princípio de que as escolas são boas quando são boas para todos, independentemente das diferenças e, sendo assim, agir de acordo com esse princípio (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 69).

No contexto da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino é imprescindível reconhecer que todas as pessoas podem ser educadas, independentes de suas limitações ou peculiaridades. O objetivo maior da inclusão não é o de esquecer as diferenças individuais, mas é o de criar um ambiente em que todas as crianças trabalhem e aprendam juntas, é criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente e esse objetivo não é atingido se as necessidades individuais dos alunos se perderem nesse processo inclusivo.

(ALMEIDA, 2015; BRUNO, 2006). Como bem coloca Dorziat (2011, p. 12), “o que precisa ser feito não é ir contra a limitação, mas investir nas possibilidades dos sujeitos e reconhecê-los como potencialmente capazes”.

O professor deve partir do princípio de que todas as crianças têm possibilidade de aprender, a maneira como ela vai aprender, seu ritmo e o tempo que levará para desenvolver determinadas atividades é que pode diferenciar uns dos outros, mas isso não significa que as limitações que possuem, servirão de obstáculos para sua participação do processo de aprendizagem. Neste sentido, necessário se faz com que o professor veja cada aluno como um sujeito singular, considerar que, além do limite aparente há possibilidades de aprendizagens e desenvolvimento criando condições para que o aluno com deficiência possa apropriar-se da cultura. Sendo assim, é importante que cada criança seja mediada com oportunidades e recursos que promovam a sua aprendizagem e desenvolvimento, visto que são capazes de qualquer superação, desde que a elas sejam oferecidas condições necessárias (TOLEDO; MARTINS, 2009).

Os contextos educacionais e sociais deveriam se preparar adequadamente para entenderem a diversidade e a diferença como molas propulsoras de mudanças, e não como condições impeditivas de efetiva participação do deficiente, nesses contextos (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p. 41).

Na escola que se pretende inclusiva, o conhecimento sobre o aluno torna-se imprescindível, pois é a partir das necessidades que os alunos apresentam é que darão subsídios aos professores para que definam suas estratégias e ações a realizar (Santos, 2012).

Desde a Educação Infantil o mestre deve receber o aluno com deficiência intelectual como uma criança capaz de receber conhecimentos, acreditando realmente em sua capacidade de aprender. E como bem coloca Hoeppler (2007, p. 41), “o ser humano pode-se modificar por efeitos da educação, [...]. Pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades, bastando que para tanto lhe sejam oferecidas condições [...]”. Essa visão da inclusão coloca um grande comprometimento que os educadores devem assumir, uma vez que suas práticas realizadas no cotidiano com os alunos com deficiência serão o diferencial no seu desenvolvimento e interações. O professor, quando recebe um aluno com características diferenciadas em sua turma, deve buscar o máximo de informações

sobre ele. É fundamental que ele conheça suas condições, históricos e se possível o seu diagnóstico para orientá-lo melhor no seu atendimento, no planejamento e no uso de recursos adequados para atender às suas especificidades, sem que isso possa servir para rotulá-lo. Quanto maior os conhecimentos que o professor obtiver de seus alunos, maior eficácia ele terá na organização do planejamento de suas práticas pedagógicas (EMÍLIO; CINTRA, 2008).

O professor deverá utilizar de práticas pedagógicas que atendam da melhor maneira todos os seus alunos e para que isso se torne possível é preciso que ele dê crédito às possibilidades de aprendizagem do aluno e nela invista pedagogicamente (PELLEGRINI, 2014).

Tendo em vista a manutenção, em grande parte do tecido social, de concepções ultrapassadas, muitos ainda desconhecem as potencialidades dos deficientes, o que acaba possibilitando que a crença sobre a incapacidade seja mantida. Esse aspecto só será mudado no momento em que essa condição de deficiência for visualizada, de modo a considerar, prioritariamente, as potencialidades e possibilidades, ao invés dos déficits e limitações [...] (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008, p. 38).

Para garantir a participação e aprendizagem de todas as crianças, necessário se faz que o professor reflita sobre suas práticas pedagógicas. As atividades que irão se desenvolver no seu cotidiano devem se adequar ao nível da turma, levando em consideração as particularidades, as necessidades de seus alunos, de forma que todos possam a seu modo e no seu tempo, participar ativamente das atividades propostas para toda a turma (DANTAS, 2012).

O professor não deve basear seus ensinamentos na homogeneidade, pois eles não têm qualidade nem significação para todas as crianças. É com bastante propriedade que Carvalho (2008, p. 110) afirma que “todas as crianças têm capacidade de aprender, mas ninguém aprende da mesma maneira, no mesmo ritmo, e nem com os mesmos interesses”. Daí a necessidade do professor que tenha um aluno com deficiência em sua sala proponha diferentes dinâmicas e estratégias de ensino adequadas, que ele utilize de recursos que possam ajudar o aluno a construir conhecimento e participar do ensino aprendizagem (BRUNO, 2006; DANTAS, 2012). O professor, então, necessita mudar a visão distorcida de que “[...] todos os aluno aprendem da mesma maneira, no mesmo ritmo e com as mesmas

estratégias. É preciso buscar outras metodologias, outros instrumentos de ensino, outras possibilidades de aprendizagem [...]” (BORGES, 2016, p. 66).

Para que todos os alunos tenham oportunidades de obter êxito no processo educacional é inevitável que suas necessidades educacionais sejam atendidas. E para que isso se torne um processo exitoso é necessário que o professor reflita e flexibilize suas práticas pedagógicas, considerando as características individuais de cada educando, que antes eram vistas como impossibilidades, obstáculos para sua aprendizagem. Todos os dados ou informações são relevantes para que se faça a adequação do ensino ao aluno (GLAT, 2011).

É preciso reconhecer as diferenças e que seja desenvolvido um trabalho a partir delas e esse trabalho requer outras formas de interações pedagógicas, suportes e recursos adequados e currículos adaptados. “[...] Caso contrário, o aluno deixará de ser excluído da escola, mas continuará excluído na escola, já que não terá como se apropriar do conhecimento nela veiculado” (GLAT, 2011, p. 4). A inclusão escolar vai além do aspecto da socialização, ela também propõe promover o desenvolvimento integral, mas muitas vezes os professores ainda insistem na utilização de métodos tradicionais, que em nada favorecerão a aprendizagem de alunos que possuem alguma deficiência. O sucesso desses alunos dependerá das oportunidades que lhes forem oferecidas.

Quando falamos de exclusão dentro da própria escola, vários autores têm se posicionado quanto à questão de estar incluído dentro do espaço escolar, mas ao mesmo tempo não vivenciar as oportunidades que este ambiente poderia proporcionar e assim colaborar para sua aprendizagem, desenvolvimento e autonomia. Carvalho (2016) chama este tipo de inclusão de “inclusão marginal”, que consiste na inserção de pessoas com deficiência nas classes comuns, sem os cuidados com a sua integração ao grupo, indivíduos que aparecem fisicamente presentes nas turmas do ensino comum, mas não participam das mesmas atividades propostas aos demais colegas. Mendes (2010) aponta que a mera inserção na classe comum não garante uma educação de qualidade, uma vez que a inclusão envolve além do acesso, a permanência e o sucesso. Neste sentido, a referida autora diz que o que há no país é uma “Educação Inclusiva Retórica”.

Neste sentido, Padilha (2013, p.88), coloca que: “[...] juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo o seu papel, não lhes garante ensino e, portanto, não lhes garante aprendizagem e,

portanto, não lhes garante desenvolvimento”. A autora ainda coloca que tão violento quanto deixar as crianças sem escolas, é deixá-las na escola, mas sem aprender, sem o acesso aos instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades.

Hoje é evidente a presença de alunos com necessidades educacionais na rede regular, principalmente se comparado a períodos anteriores, mesmo assim verifica-se que muitas escolas e professores ainda encontram dificuldades em oferecer um atendimento educacional de qualidade, ficando esses alunos prejudicados, uma vez que o ensino não está sendo satisfatório para o sucesso de sua aprendizagem. Diante disso, verifica-se que muitas vezes estes alunos deixam de adquirir os conhecimentos, não porque são incapazes de aprender, mas as formas do ensinamento é que não são apropriadas, pois as práticas só se tornam eficientes, significativas quando são dirigidas a todos.

Dependendo da deficiência apresentada pelo aluno, vários recursos materiais e pedagógicos se fazem necessários para favorecer o processo de ensino-aprendizagem e a participação do aluno. Podemos exemplificar isto ao referir às determinadas deficiências, como por exemplo, alunos cegos ou com baixa-visão. Neste caso, a utilização de recursos como a máquina de Braille, reglete, punção, materiais em relevo, cadernos com pauta largas, programas de computadores adaptados, lupas, letras ampliadas, são alguns materiais concretos que podem favorecer e permitir a aprendizagem desses alunos (MARTINS, 2011). Assim, dependendo do tipo de deficiência, o professor terá que analisar que material será o mais adequado para que o aluno tenha acesso ao conhecimento, oferecendo a ele o que é devidamente necessário. Só assim, o professor estará oportunizando aos educandos as chances de avançar em sua aprendizagem.

A presença de educandos com deficiência intelectual em salas regulares causa em muitos educadores sentimentos de medo e insegurança. Segundo Melo e Martins (2004), é comum estes sentimentos devido às ideias preconcebidas em relação à deficiência e por não se sentirem preparados para lidar com alunos especiais. Diante disso, a presença deles em sala regular não garante que o professor efetive as mudanças que se fazem necessárias em suas práticas educacionais, na própria concepção e adaptações para atender às necessidades específicas desses educandos. Ou seja, o professor continua utilizando as mesmas práticas tradicionais, pautadas em um ensino que não leva em consideração a diversidade da turma.

No planejamento das estratégias a serem utilizadas com esses alunos, o professor precisa programar várias formas de ensino, visto que cada aluno constrói conhecimentos por caminhos diferentes, ou seja, os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem. Essa não é uma tarefa fácil, mas com empenho e criatividade do professor isto é possível.

Não se justificam práticas centradas no nivelamento cognitivo, centradas nas limitações decorrentes da deficiência intelectual. Devem sim, serem aproveitadas as potencialidades que esses alunos dispõem em suas vivências, pois para que ocorra a aprendizagem significativa, as estratégias de ensino precisam estar articuladas ao interesse e ao que ele sabe (FALCONI; SILVA, 2002, p. 7).

Sendo assim, surge a necessidade do professor observar, avaliar e depois mediar o trabalho que desenvolverá com estes alunos buscando saídas para atuar em cada caso especificamente. E para isto, não existe o método ideal, existe uma gama de métodos que o educador pode selecionar e depois refletir se aquele que está utilizando oportuniza aos alunos a interação com os conhecimentos.

A inclusão educacional está diretamente relacionada à aceitação da deficiência, adequação que atenda de forma satisfatória a toda a turma. Segundo Carvalho (2011), em sala de aula, muitas barreiras podem ser enfrentadas e superadas graças à vontade do professor na flexibilização de suas práticas e na criatividade para a construção de estratégias e metodologias que facilitem a e apropriação do saber. É um sério erro o professor subestimar ou estabelecer limitações para aquisição de determinados conhecimentos por alguns alunos, supondo que suas capacidades e habilidades sejam mensuráveis e reduzidas a determinados tipos de atividades.

Se os objetivos ou atividades curriculares são muito facilitados pelas adaptações do currículo quando o aluno poderia, com persistência ou métodos de aprendizagem diferente, dominar oportunidades de aprendizagem mais desafiadoras, o aluno recebe um desserviço (STAINBACK et al., 1999, p.250).

Neste sentido, percebemos que o aluno terá condições de aprender algo se lhe for ensinado e permitido sua participação na atividade e neste caminho o estímulo e apoio do educador será essencial para a sua eficácia. Drago (2014)

aponta alguns princípios que podem contribuir para a ressignificação das práticas e dos conhecimentos escolares em qualquer nível, entre eles, podemos citar e refletir sobre:

- ✓ De que toda criança pode aprender, às vezes não o que a escola e seu planejamento inflexível, frio e estático querem, mas outras possibilidades de aprendizagem podem resultar em significativos avanços;
- ✓ Transformação das práticas pedagógicas, deixando a escola e a sala de aula mais interessante e agradável;
- ✓ Adaptações curriculares, apoio didático e planejamento, visando dinamizar o cotidiano sócio-psico-educativo, sem destituir os conhecimentos curriculares, mas valorizando-os como meio de se entender o mundo e sua dinâmica das relações com o meio ambiente;
- ✓ Maior valorização das possibilidades, das aptidões, dos interesses e do empenho do aluno;
- ✓ Escola e sala de aula com ambientes acolhedores, estimulantes e envolventes para os alunos (DRAGO, 2014, p.150).

Ainda se percebem, no cotidiano escolar, práticas educativas vistas como uma forma de corrigir o defeito para ajustar a criança ao meio, proporcionando a ela apenas acesso a processos elementares do desenvolvimento, mas a criança carece também de uma educação que venha favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento do indivíduo se constitui a partir da qualidade das vivências sociais e culturais que lhe são propiciadas. Isto significa que não é o déficit orgânico em si que traça o destino da criança, e sim, o modo como a deficiência é significada pelas formas de cuidado e educação recebida pela criança (BORGES, 2016; GÓES, 2013).

O trabalho pedagógico desenvolvido, tendo em vista a diversidade e a heterogeneidade existente no cotidiano escolar, deve abrir caminhos para que todos possam se beneficiar (DRAGO, 2014). E como bem coloca Oliveira (2013, p. 32), “precisamos nos afastar de práticas pedagógicas que primam pelo tamanho único que não serve para todos [...]”. Neste sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido deve perceber que mudanças são necessárias para que a escola possa cumprir seu maior objetivo, ou seja, transmitir conhecimentos para todas as pessoas independentemente de suas especificidades.

A mediação do professor, no sentido de trabalhar a percepção, atenção, concentração, desejo e afeto, permite ampliar os modos de participação do aluno e

inserir-lo nas atividades da sala de aula, abrindo caminhos para o desenvolvimento (SOUZA; DAINEZ; MAGIOLINO, 2015). Obviamente, não queremos negar o aspecto biológico da deficiência, mas concordamos com as teorias de Vigotski que os aspectos sociais e ambientais também apresentam grandes influências na condição da pessoa com deficiência. Ratificamos que as mediações dos professores devem começar desde a entrada da criança na escola, ou seja, na creche (VIGOTSKI, 1997; SIERRA; FACCI, 2011; MARTINS, 2013).

Corroboramos também com a visão de Martins (2009) e Silva (2013b) de que creche também é escola, e assim sendo, seus trabalhos não devem ser atrelados somente aos cuidados, mas cabe ao professor da Educação Infantil todo um trabalho educacional a ser oferecido às crianças visando ao seu desenvolvimento em todos os aspectos. E como bem coloca Arce (2013), que é um mito achar que a própria criança é protagonista do seu desenvolvimento e da sua educação. “[...] a interação com o adulto/professor é a principal fonte de desenvolvimento para a criança menor de cinco anos” (ARCE, 2013, p. 36). E quando a criança apresenta alguma deficiência, como a intelectual, acreditamos que o trabalho dos professores durante qualquer prática pedagógica ou sociocultural, esse deverá ser mais intensificado e mediado pelos educadores, uma vez que a plena interação na atividade dependerá muito como ela será conduzida.

A professora comprometida com o processo de inclusão de crianças com deficiências na Educação Infantil, que se proponha a ajudá-las a vencer os limites de sua deficiência, senta-se com elas, ajudando-as a ter acesso às atividades propostas fazendo as devidas adaptações nas tarefas, caso seja necessário. A escola deve oferecer um ambiente seguro e estimulador, garantindo práticas pedagógicas e socioculturais que colaborem para o avanço dos educandos. “É importante que o ambiente esteja adaptado para receber todo tipo de necessidade educacional e ofereça aprendizagem a todas as crianças” (ALONSO, 2016, p. 81).

A prática pedagógica do professor na Educação Infantil deve considerar a criança com deficiência intelectual como um indivíduo social que precisa de instrumentos estimulantes para desenvolver-se, buscando sua emancipação e autonomia. “Desta forma, não cabe ao professor aqui definir o ponto de chegada, mas oferecer ao aluno instrumentos para que ele próprio desvende seu caminho, desvencilhando possíveis entraves e superando seus próprios limites” (SILVA, 2011, p. 61). Desse modo, para que o aluno possa participar plenamente e colher os

benefícios de uma escolarização inclusiva com qualidade, muitas vezes pode demandar o uso de alguns recursos. Neste sentido, no próximo subitem discorreremos sobre o AEE para alunos com deficiência intelectual, tendo em vista oferecer um suporte maior para o desenvolvimento da criança e a sua autonomia na escola e fora dela.

2.2 Atendimento Educacional Especializado como apoio à inclusão e desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual

Uma das formas de dar suporte aos alunos PAEE é a oferta do AEE, que deve ocorrer preferencialmente na rede comum de ensino, com a finalidade de atender às necessidades específicas de cada aluno. É importante ressaltar que a proposta deste atendimento deve estar integrada aos sistemas educacionais e fazer parte da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2008).

O Ministério da Educação, por meio da Resolução nº 04 (BRASIL, 2009b), define entre outros aspectos, a função do AEE e o público-alvo deste atendimento.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 1).

Quanto aos alunos atendidos pelo AEE, segundo a Resolução nº4, são:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009b, p. 01).

Alguns aspectos desta Resolução merece ser destacado, tal como: a função do AEE é de complementar ou suplementar a escolarização do aluno, no caso dos alunos com deficiência intelectual, será uma complementação e não substituição do ensino oferecido pela rede regular de ensino. Esta complementação implica na criação de estratégias e recursos de acessibilidade, uso de tecnologias assistiva, caso seja necessário, com a finalidade de auxiliar o aluno no processo de inclusão e aprendizagem, eliminando barreiras que impeçam sua participação efetiva na sociedade (BRASIL, 2009b).

No que se refere às atribuições dos professores do AEE, a referida Resolução destaca:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b, p. 03).

Percebe-se que o professor acumula muitas atribuições e tem o papel fundamental na organização e planejamento do AEE. Nas suas atribuições, ressalta-se o planejamento individual que ele deverá fazer para cada aluno PAEE que frequenta a sua sala e esse deverá atender as características e particularidades de cada um. E a depender desse planejamento, o professor organizará todo

funcionamento da sala, com relação ao espaço, tempo de atendimento, tipo de atendimento, se individual ou em grupo, os recursos e atividades pertinentes que serão utilizados com cada aluno, sempre atentando para a melhor forma de alcançar resultados positivos para a aprendizagem e êxito desse aluno.

E como bem coloca Cardoso e Tartuci (2013), em um estudo relacionado ao funcionamento do AEE:

O planejamento irá influenciar na organização do trabalho pedagógico como um todo nas SRM, visto que ele precede a ação nessas salas e ao mesmo tempo é essa ação de planejar que definirá a melhor forma de trabalho, não apenas em relação às metodologias e atividades de ensino a serem desenvolvidas com o aluno, mas também o melhor modo de organizar o funcionamento dessas salas de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos respondendo as suas necessidades educacionais (CARDOSO; TARTUCI, 2013, p. 3307).

Outro ponto que merece destaque nas atribuições do professor é o fato de que o serviço do AEE não deve ocorrer separado do oferecido pela educação regular. É um processo que ocorre concomitante, visto que esse profissional deverá dar suporte ao professor da sala regular comum e também ao professor de apoio à inclusão, organizando os recursos que orientem esses professores a atender melhor às especificidades desses alunos, assim como acompanhar o uso desses recursos e a funcionalidade em todo espaço escolar. Sendo assim, é um trabalho que exige consonância com a escola, um ensino colaborativo.

A respeito do caráter colaborativo exigido na atuação do professor do AEE e do professor da sala regular comum, é apontado por Cardoso (2013, p. 37), “[...] o que ocorre, atualmente, é a ausência de espaços para o diálogo e para o encontro em razão das condições concretas de trabalho do professor [...]”. Esses professores dificilmente conseguem se encontrar porque na maioria das vezes trabalham em turnos diferentes e muitos em espaços escolares também diferentes, tornando esse encontro para troca de experiências e planejamento conjunto uma situação quase que inviável.

Outro fator que deve ser destacado, principalmente em relação aos alunos que frequentam a Educação Infantil em período integral, é a impossibilidade desses alunos de serem atendidos no contraturno, assim como prevê o Art. 5º da Res. nº 04 (BRASIL, 2009b). Como o aluno tem uma jornada integral, ocupando com as

atividades da escola nos dois períodos, para ser atendido pelo AEE, o aluno precisa ser retirado da sala e encaminhado para o atendimento, ou quando não é uma situação mais preocupante, quando a escola não oferece o AEE e o aluno deve procurar outra escola ou instituição que ofereça esse atendimento e com isto, o aluno, muitas vezes, deixa de ir à escola no dia do atendimento. E essas duas situações acabam por configurar uma substituição do ensino regular, que não é a função do AEE, que deve complementar ou suplementar, mas não substituir (CARDOSO, 2013; PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

O desenvolvimento da autonomia do aluno é um dos aspectos relevantes do AEE e o professor precisa desenvolver suas atividades visando esta autonomia, partindo do princípio de que esse atendimento não é uma aula de reforço, “[...] esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência” (BRASIL, 2007, p. 22).

O AEE está previsto em todas as etapas de ensino, sendo que:

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 (BRASIL, 2008, p. 12).

Portanto, o AEE é visto como um atendimento que deverá ter uma conexão com o ensino regular e que será responsável pelo trabalho com questões pedagógicas, que não é o mesmo que currículo escolar, mas “[...] ações pedagógicas adicionais específicas e de integridade para prover habilidades para a assimilação das questões escolares e do cotidiano da criança” (ROSA; BÜTTENBENDER, 2015, p. 196).

No que se refere ao AEE para crianças de zero a três anos, a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ressalta os programas de estimulação precoce¹⁴ como meio de promover avanços

¹⁴ O termo estimulação precoce se apresenta com várias nomenclaturas, podendo ser encontrado com várias denominações como: estimulação precoce, educação precoce, intervenção precoce,

no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. Indica que, para essas crianças “[...] o AEE se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivando aperfeiçoar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008, p. 16).

As diretrizes educacionais sobre estimulação precoce (BRASIL, 1995), adotam o termo “precoce” por ser consagrado internacionalmente e apresenta o seguinte conceito da citada estimulação: “conjunto dinâmico de atividades e de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar o pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, 1995, p. 11).

No referido documento alguns pontos são colocados em destaque como: sequenciação de contatos humanos adequados, diálogos e brincadeiras, exploração de objetos e espaços, engloba ainda, atitudes, recursos humanos e ambientais destinados a promover o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Destaca que esse programa deve ser realizado de forma integrada com a família e que o objetivo da estimulação precoce, “[...] não é de ‘transformar’ em ‘normais’ as crianças com necessidades especiais, mas prevenir, detectar, minimizar, recuperar ou compensar as deficiências e seus efeitos” (BRASIL, 1995, p. 12).

No AEE o educador tem a possibilidade de suprir as demandas trazidas por esse público em comparação com o professor do ensino regular, desenvolvendo um trabalho voltado para as necessidades específicas de aprendizagem que as crianças apresentam. As condições de trabalho desse profissional, nas Salas de Recursos Multifuncionais, onde geralmente dispõe de vários recursos que não são oferecidos ao professor regente da classe comum, permitem que esse profissional estructure iniciativas de ensino diferenciadas, imprescindíveis para que os alunos com deficiência intelectual participem ativamente do meio social ao qual pertence (MOSCARDINI, 2011).

No processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual não se pode desconsiderar a importância que o AEE assume no processo de desenvolvimento dessas crianças. Todo o trabalho realizado no AEE deve ter uma conexão e uma continuidade com o trabalho realizado pelo professor regente da classe comum. Mas, constata-se que na maioria das vezes, esse trabalho não tem continuidade, em

função das precárias condições que são oferecidas aos profissionais da educação, convivendo com salas superlotadas, falta de recursos adequados e ausência de uma equipe de apoio, o que inviabiliza a realização de iniciativas voltadas para atender às reais necessidades dos alunos com deficiência (MOSCARDINI, 2011).

No contexto da Educação Infantil, o AEE apresenta-se como um recurso fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência desde seus primeiros anos de vida, dando-lhes “[...] acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e às informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade” (BRASIL, 2015, p. 4).

Vale ressaltar que o professor do AEE, que atua com alunos da Educação Infantil, o atendimento a essas crianças não fica restrito à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mas deve atuar em todo espaço da escola como: parquinho, berçário, refeitório, espaço de recreação, ou seja, a atuação do professor do AEE deve acontecer em todos os ambientes onde as atividades comuns são desenvolvidas adequando-as às necessidades específicas (BRASIL, 2015).

O professor do AEE deve desenvolver um trabalho em articulação com o professor de referência da turma e professor de apoio à inclusão, onde num trabalho conjunto de estudo de caso será observado e discutido as reais necessidades e habilidades da criança PAEE, para assim se elaborar um plano de Atendimento Educacional Especializado com práticas e recursos que possam promover ou ampliar a participação dessa criança em todos os espaços e atividades propostas no cotidiano escolar (BRASIL, 2015).

Rosa e Büttenbender (2015), em uma pesquisa que realizaram, partem de um debate sobre o que de fato pode significar o AEE na Educação Infantil e realizaram uma experiência focada num AEE para a turma toda, propondo um novo arranjo pedagógico, com diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos e não restringindo o atendimento educacional nas SRM. Os citados autores indicaram nessa proposta que o trabalho do AEE muitas vezes acontece desconexo daquele realizado pelo professor de referência da turma, porque muitas vezes o aluno é retirado da sala regular, pois não existe um contraturno, uma vez que, geralmente, o serviço de creche é oferecido integral, denunciando uma fragilidade de um discurso e trabalho inclusivo.

A proposta era que o invés do aluno com deficiência intelectual ter um atendimento em um espaço reservado nas SRM, os professores de AEE que iriam até as turmas de Educação Infantil e desenvolveriam dinâmicas, durante uma hora e meia, envolvendo toda a turma. Iniciavam-se ao som do violão, com músicas que estimulavam as crianças e os adultos a apresentarem-se ao grupo, brincar com seus nomes e com o dos colegas, depois evoluía para algumas coreografias e finalizavam com abraços entre os colegas, sempre incentivando a abraçarem o maior número possível de colegas. As atividades eram planejadas para estimular as FPS e isso levou a professora da sala de referência da turma a perceber mais potencial das crianças com deficiência intelectual de aprenderem junto com seus colegas (ROSA; BÜTTENBENDER, 2015).

As outras crianças participavam sem distinção das atividades e aquelas com deficiência intelectual tiveram uma evolução cognitiva muito boa, mostrando resultados positivos da proposta. A presença dos professores do AEE na sala não era identificada como um trabalho específico para essas crianças. Os ganhos alcançados no final foi para a turma toda, todos tiveram a possibilidade de desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades (ROSA; BÜTTENBENDER, 2015).

[...] Ao conviverem com as diferenças e presenciar suas capacidades, suas formas de apropriação do conhecimento e seus progressos, a criança sem deficiência passa a ter uma naturalidade no convívio com o diferente, naturalidade esta que a acompanhará nos próximos níveis de ensino, na sua vida e na sociedade (ROSA; BÜTTENBENDER, 2015, p. 202).

A função do professor do AEE é justamente estimular e explorar as potencialidades dos alunos, exercitando sua atividade cognitiva, valorizando seus conhecimentos e suas habilidades e sempre desafiando esse aluno para que ele possa crescer com suas intervenções intencionais. E esse trabalho deverá começar o mais cedo possível, desde o início da vida escolar da criança, ou seja, na Educação Infantil, pois será um fator determinante para a sua evolução, êxito numa educação com mais qualidade e apropriação dos bens culturais construídos ao longo dos anos pela humanidade.

O próximo capítulo, apresentaremos como se deu a construção do processo metodológico da pesquisa, os instrumentos utilizados e como será feita a análise dos dados.

CAPÍTULO III

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”.
(Vygotsky, 2007, p. 20)*

Para alcançar os objetivos estabelecidos nesse estudo, nos baseamos na abordagem Vygotskyana, na qual se entende ser o desenvolvimento do homem fruto das experiências histórico-culturais. Sendo assim, encontramos na abordagem sócio-histórica teorias capazes de oferecer fundamentos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos os caminhos percorridos ao longo da elaboração e realização desta pesquisa. Abordamos a base teórica que norteia as etapas de desenvolvimento da pesquisa e delineamos as escolhas metodológicas a partir da questão norteadora. Para a escolha da metodologia deste estudo, realizamos a análise dos objetivos propostos para, a partir daí elencarmos os procedimentos de coleta de dados com a finalidade de responder ao problema da pesquisa.

Para atingir nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo e um estudo de campo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.50) a pesquisa qualitativa possui cinco características fundamentais: a) é realizada em ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal; b) é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números; c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados produzidos; d) o investigador tende a analisar seus dados de forma indutiva e, e) os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que designa por perspectivas participantes. O estudo de campo segundo Gil (2008), procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizado por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade. E, no caso desta pesquisa, procuramos observar como ocorrem as

práticas pedagógicas e socioculturais na Educação Infantil, bem como se essas práticas são vivenciadas pelos alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa em questão tem como característica a Pesquisa Qualitativa, que segundo Rey (2010):

A pesquisa qualitativa envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado (REY, 2010, p. 81).

Esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MYNAYO, 2009, p. 21), se propõe a investigar os fenômenos sociais, a fim de explicá-los, partindo de uma realidade que precisa ser interpretada pelos pesquisadores.

Assim sendo, este capítulo apresenta os procedimentos da pesquisa, os objetivos tanto o geral como os específicos, os cenários que são os CMEIs, os alunos e professores participantes, os procedimentos de coleta de dados e os processos metodológicos de análise dos dados coletados.

3.1 Os procedimentos éticos da pesquisa

Para dar início, primeiramente, procuramos a Secretaria Municipal de Educação lócus em que a pesquisa iria se desenvolver para obtermos dela o Termo de Anuência que depois deveria ser aprovado pelo Comitê de Ética. Naquele momento, explicamos a secretária, com todos os detalhes, os objetivos e o desenvolvimento da pesquisa salientando que seria necessário seu consentimento para que pudéssemos realizar a investigação em alguns CMEIs que fazem parte desse município, sendo esses os locais da coleta de dados da pesquisa.

Nessa ocasião procuramos também a coordenadora da Educação Especial do município para nos indicar se nos CMEIs do município havia matrícula de alunos que apresentassem deficiência intelectual na Educação Infantil averiguando assim, a

viabilidade da pesquisa na rede municipal selecionada. Naquele momento, fomos informadas da existência de cinco alunos com deficiência intelectual que estavam devidamente matriculados e frequentavam quatro CMEIs diferentes neste município.

A condução ética da pesquisa é de suma importância para o andamento da investigação, tendo a clareza de preservar a dignidade dos envolvidos ao adicionar campo pesquisado. Para Zago (2003, p. 294), “[...] a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social”.

Nesse sentido, essa pesquisa a época em forma de projeto passou por todo um processo ético seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, via Plataforma Brasil e os princípios norteadores da Resolução nº 466 de 12/12/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Assim, o referido projeto foi inserido na Plataforma Brasil no mês de julho de 2016 e aceito para avaliação no dia 12/07/2016, sob o protocolo nº CAAE: 57748816.3.0000.5083, com aprovação desse Comitê em 27/09/2016, por meio do parecer consubstanciado do CEP sob o número 1.746.849, conforme Anexo A.

Após o recebimento do parecer favorável, entramos em contato com as diretoras, primeiramente por telefone para agendarmos uma visita à escola, ocasião em que lhes seria apresentado o projeto e como esse se desenvolveria. Feito isso, todos os diretores nos receberam com exceção de um diretor que já no contato pelo telefone achou conveniente não participar da pesquisa alegando o difícil relacionamento com os pais da criança, nosso público alvo, que ali era matriculado. Propus a conversar com os pais desta criança, mas não nos foi dada esta oportunidade pelo diretor.

Nesse primeiro contato com os diretores, foi explicado todo o projeto, os objetivos e o quê e a quem iríamos pesquisar e observar, ou seja, como aconteceria a produção dos dados. Após a anuência dos diretores, que não colocaram objeção nenhuma, partimos para a outra parte da visita que seria apresentar o projeto às professoras em cujas salas os alunos com deficiência intelectual estavam matriculados. Na exposição explicitamos às professoras como seria realizada a pesquisa, aquilo que seria observado e que por último antecipamos que faríamos com elas uma entrevista, deixando muito claro para todas que o sigilo tanto da escola, como das professoras e alunos seria rigorosamente respeitado. Também foi esclarecido que quanto aos riscos da pesquisa (item bastante questionado pelo

CEP), acreditamos que por se tratar de um estudo de cunho qualitativo, desenvolvido em ambiente educacional, poucos riscos poderiam ser apresentados, no entanto, alguns como: evidenciação dos nomes, como já foi dito, seria mantido o anonimato e o constrangimento nas aulas que seriam observadas seria tratado com muita cautela e discrição tanto para com escola quanto para sala de aula.

Nesse contato com as professoras, foi comunicado que as entrevistas seriam gravadas em áudio e as informações advindas das gravações seriam armazenadas e ficariam sob a responsabilidade da pesquisadora, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade, sendo utilizado somente para os fins científicos. A autorização para as gravações das entrevistas foi solicitada por compreender a importância de conduzir livremente a entrevista e ter o suporte de recorrer às falas com o apoio tecnológico. Assim, após concordarem com os termos do projeto e esclarecimento de algumas dúvidas, foi lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pedido que elas os assinassem. Por nós, ficou decidido que faríamos todas as observações em um CMEI, seguido da entrevista com a professora e depois, consecutivamente, passaríamos para os outros CMEIs, até a conclusão de todos. Também ficou combinado com a professora do CMEI Azul que iniciariamos as observações por ele.

Antes de darmos início as observações, realizamos uma conversa com os pais dos menores que seriam observados, momento esse em que explicamos como seria realizada a pesquisa, qual seria a participação de seu filho e esclarecido sobre a garantia do anonimato da identidade. Após clarear as dúvidas levantadas pelos pais colocamo-nos ao inteiro dispor para qualquer novo questionamento e assim foi lido e assinado pelo responsável do menor o TCLE do menor. Do mesmo modo foi o procedimento adotado em todos os CMEIs participantes da pesquisa. Concluída esta etapa demos início às observações.

3.2 Local da pesquisa

O estudo foi realizado em um município do Estado de Goiás, que de acordo com o Censo Demográfico de 2010, o município possuía 86.064 habitantes, distribuídos entre as zonas urbana e rural. Segundo o Censo Escolar de 2015 (INEP, 2015), 20.732 alunos estavam matriculados nas redes de ensino municipal, estadual

e particular, nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e EJA, dentre os quais 238 alunos eram considerados com algum tipo de deficiência, sendo que na Educação Infantil do município estão matriculados oito desses alunos, distribuídos entre Creche e Pré-Escola.

De acordo com os dados do INEP (2015) o município estudado possuía em 2015, 6.683 alunos matriculados na rede municipal da cidade, distribuídos, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME), em 31 escolas (20 escolas urbanas, 07 escolas rurais municipais e 04 escolas urbanas conveniadas) sendo que 93 alunos municipais eram considerados com deficiência, estando eles abrigados na modalidade de Educação Infantil e Educação Especial. O município apresentou as seguintes matrículas, conforme dados Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira).

Quadro 2- Matrícula na Educação Infantil no município pesquisado

| Ano | Creche | Educação Especial | Pré-escola | Educação Especial |
|--------------------|--------|-------------------|------------|-------------------|
| 2010 | 771 | 1 | 1134 | 4 |
| 2011 | 818 | - | 1214 | 2 |
| 2012 | 838 | - | 1275 | 9 |
| 2013 | 898 | 3 | 1145 | 4 |
| 2014 | 1249 | 3 | 1299 | 5 |
| 2015 | 1175 | 1 | 1265 | 7 |
| 2016 ¹⁵ | 1118 | 1 | 1317 | 3 |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, conforme dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) e SME.

Pelo quadro acima, percebe-se que em se tratando da Educação Infantil, na modalidade creche, houve um aumento de 45 % nas matrículas efetivadas do ano de 2010 a 2016. Em relação à pré-escola as matrículas mostraram um pequeno aumento de apenas 16%. Percebe-se pelos dados que ocorre uma maior necessidade e conscientização dos pais em matricular suas crianças desde a mais tenra idade na Educação Infantil.

Quanto às matrículas na Educação Especial nota-se que do ano de 2012 a 2016 elas se mantiveram praticamente constante, não acompanhando o crescimento que houve nas matrículas na Educação Infantil, visto que ainda é muito baixo o

¹⁵ Segundo a Secretaria Municipal de Educação do município onde foi realizada a pesquisa, estes números de alunos da Educação Especial nas creches e pré-escolas não conferem com os dados do Inep, segundo a Secretaria são 8 (oito) alunos PAEE matriculados na Educação Infantil.

número de matrículas efetivadas neste segmento, principalmente nas creches, o que mostra a necessidade de um maior incentivo e conscientização dos pais em matricularem as crianças que fazem parte do PAEE o mais cedo possível na rede regular de ensino, pois isso colaborará para o seu desenvolvimento em todos os aspectos. O baixo índice de presença acima apontado deve-se ao fato de que muitos pais preferem colocar suas crianças em escolas especiais porque elas oferecem outros tipos de atendimento como de reabilitação: em fonoaudiologia, sessões de fisioterapia, estimulação precoce, acompanhamento psicológico, entre outros, serviços estes, que a maioria das escolas públicas não oferece.

O município conta com um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), vinculado à Associação Pestalozzi, desde 1985, que atende crianças, jovens e adultos com deficiência no âmbito educacional e de reabilitação em geral.

Para a coleta de dados foi estabelecido um prazo médio de sete meses, com início em outubro de 2016 e previsão de se estender até abril de 2017. Esse prazo foi cumprido, sendo que o último dia de observação e entrevista foi realizado no dia três de abril de 2017, no CMEI Rosa.

As observações foram realizadas em três CMEIs¹⁶ assim denominados de: CMEI Azul, CMEI Amarelo e CMEI Rosa e cada um deles fica localizado em bairros diferentes da cidade. Nenhum deles possui Sala de Recurso Multifuncional (SRM). Também foi realizada observação em uma SRM em que um aluno observado fazia atendimento, sendo que esta sala fica localizada em uma Escola Municipal ao lado do CMEI Azul, onde o aluno frequentava o Jardim II.

3.3 CMEIs participantes da pesquisa

No momento da condução dos processos éticos da pesquisa, a coordenadora da Educação Especial do município havia indicado um aluno no CMEI Azul, dois no CMEI Amarelo, um no CMEI Verde e um no CMEI Roxo. Estes são os que preenchem as características do público que observaríamos para viabilizar a realização da pesquisa.

No CMEI Azul, onde estava matriculado um aluno com deficiência intelectual, foi possível realizar todas as etapas previstas da investigação. No CMEI Amarelo,

¹⁶ Para todos os CMEIs foram adotados nomes fictícios e todos localizam-se no mesmo município e fazem parte da Rede Municipal de Educação.

dois alunos eram matriculados na mesma sala, berçário II, mas foi possível realizar a observação somente com um dos alunos, pois a outra criança, não retornou até o final do ano letivo de 2016, retorno este que não aconteceu após ter se ausentado por problemas de saúde. O mesmo foi verificado com uma aluna do CMEI Verde, em que por várias vezes foi combinado com a professora que iríamos iniciar as observações e os pais, procurados pela escola, informavam que a aluna só retornaria após se recuperar de problemas de saúde. Ficamos várias vezes na expectativa do retorno da aluna, mas até no final do ano letivo isto não aconteceu. O diretor do CMEI Roxo não achou conveniente participar da pesquisa, como já foi colocado. Portanto, dos alunos indicados pela SME foi possível realizar as observações somente com dois alunos.

Com o início do ano letivo de 2017, fomos informados, por meio de colegas do Mestrado, que o CMEI Rosa recebeu dois alunos com Síndrome de Down na Educação Infantil. Entramos em contato com a diretora, professores e pais das crianças, fizemos todos os procedimentos legais e optamos em colocá-los como participantes da pesquisa, pois os outros alunos ainda não tinham retornado aos CMEIs após as férias. Sendo assim, as escolas participantes da pesquisa estão identificadas no quadro a seguir:

Quadro 3- CMEIs participantes da pesquisa

| CMEIs | CMEI Azul | CMEI Amarelo | CMEI Rosa |
|---------------|-----------|--------------|-----------|
| ALUNOS | 1 | 1 | 2 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

CMEI AZUL

O CMEI Azul foi fundado em 1996 e fica localizado em um bairro periférico da cidade. Atende uma demanda grande de crianças provenientes de diversos bairros circunvizinhos. As famílias, segundo o entendimento do estabelecimento é em sua maioria de baixa renda, sendo que a maior parte delas depende do local para deixar suas crianças enquanto trabalham. O ensino oferecido é a Educação Infantil, na modalidade de creche e pré-escola, que atendeu em 2016 a 345 crianças nos períodos matutino, vespertino e integral para os alunos das creches. Desses alunos três possui laudo de algum tipo de deficiência, que os colocam dentro do PAEE.

Possui 16 salas de aula, divididas para duas turmas de berçário, seis de maternal, quatro de Jardim I e cinco de Jardim II, tendo em média 22 alunos por sala. A escola apresenta um quadro de 52 funcionários, sendo seis gestores (uma diretora, três coordenadoras e duas auxiliares de secretaria), nove profissionais de apoio (cinco serviços gerais e quatro merendeiras), 23 professores (21 efetivos e dois contratos) e 14 monitoras (estagiárias do IEL¹⁷). Essas auxiliam aos professores do berçário e maternal. Em outubro de 2016, quando a pesquisa foi realizada nesse CMEI, os alunos PAEE não estavam sendo acompanhados por professores de apoio e nem monitores, mas já tiveram esses profissionais na escola que os acompanhavam.

Com relação à estrutura física, a instituição possui 16 salas de aula. Dispõe de lactação, refeitório, sala de direção e secretaria juntas. Dois banheiros externos que são destinados aos alunos dos Jardins I e II. Os maternais e berçários possuem banheiros privativos nas salas, um banheiro destinado aos professores, bebedouros acessíveis ao tamanho das crianças sendo que as salas também possuem filtros. Na ala descrita não tem sala de professores e o recreio é no horário do lanche das crianças, que acontece no refeitório. Não há um horário específico para o lanche das professoras, mas, normalmente é feito junto com as crianças. Possui uma biblioteca, três pátios internos e um grande pátio externo onde fica um parque, cujos brinquedos não são adequados para crianças da Educação Infantil, principalmente para as crianças mais novas. O outro parque com brinquedos mais adequados para a idade das crianças está desativado em consequência de seu mal estado de conservação.

As observações ocorreram em uma das salas do Jardim II. A sala possui 24 carteiras, apropriadas para a idade e tamanho das crianças, uma mesa para professora e uma mesinha com uma cadeira, onde senta Heitor, o aluno que estava sendo observado. Possui dois armários, onde são guardados os materiais da professora e os cadernos utilizados pelos alunos nas atividades em sala. Há também outro de atividades de casa que é levado duas vezes por semana para casa. É relativamente bem iluminada, a ventilação não é ideal, porque as venezianas possuem pouca abertura. O espaço da sala é pequeno, pois são 24

¹⁷ A Secretaria Municipal de Educação estabeleceu convênio com o Instituto Euvaldo Lodi – IEL, instituto empresarial que presta serviços às empresas e instituições públicas em estágio, consultoria e pesquisa. Neste convênio, alunos do Ensino Médio e da graduação inscritos na instituição são destinados as creches e escolas municipais como estagiários para auxiliar as professoras regentes.

alunos, portanto 24 carteiras, dificultando até o movimento da professora entre as carteiras dos alunos.

Não há banheiro na sala, utilizam o banheiro comum para os outros alunos. Tem um filtro, que não é muito utilizado, bebem água no bebedouro coletivo. Tem um quadro branco e as paredes são decoradas com alfabeto, números, calendário e uma das paredes é pintada com temas de personagens da Turma do Mickey. As tomadas não possuem proteção. Não têm televisão, nem DVD¹⁸ fixo da sala, no dia de filme são utilizados a televisão e DVD coletivo da escola.

CMEI AMARELO

O CMEI Amarelo foi fundado no ano de 1990, também fica localizado em um bairro periférico e atende alguns bairros vizinhos. O ensino que oferece é a Educação Infantil, creche e pré-escola. Funciona no período matutino, vespertino e integral, atendendo um total de 279 crianças no ano de 2016, sendo 25 alunos aproximadamente por sala. O horário de funcionamento é de 7horas s 18horas. Possui nove salas de aula e 29 funcionários, sendo que destes 16 são professoras regentes, duas são coordenadoras, uma diretora, uma secretária, duas auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras e cinco estagiárias do IEL.

A escola possui refeitório, um pátio aberto, não possui pátio coberto, só corredores em volta das salas. Não possui biblioteca, nem brinquedoteca, os poucos brinquedos que se encontram na escola estão desativados em um canto do pátio. As salas de berçários e maternal possuem banheiros próprios. As outras turmas usam os banheiros coletivos. Possui uma sala para a secretaria, direção e coordenação. A escola não conta com sala para os professores, estes profissionais também não tem um período destinado para o recreio, acompanham os alunos nas refeições que são realizadas no refeitório.

A sala onde fizemos a observação de um aluno é do Berçário II, é um ambiente bastante espaçoso, possui berço para as 21 crianças que são matriculadas na turma. Tem banheiro próprio, com bancada de pedra, colchonete para trocar os bebês e uma salinha junto ao banheiro, com prateleiras, onde a professora guarda os materiais individuais de cada aluno separadamente. Tudo

¹⁸ Disco Digital Versátil.

muito bem organizado. A sala é toda decorada com gravuras de animais, flores e personagens infantis. Tem um marcador de tempo e um local onde são colocados os aniversariantes do mês. É relativamente bem ventilada e iluminada. Possui alguns armários onde são guardadas as caixas de brinquedos e jogos que são bem diversificados. Possui um tapete de borracha onde as crianças ficam para brincar. Possui TV e DVD fixos que fazem parte da sala de aula, onde sempre tem alguma música tocando, principalmente para recepcionar os alunos, ou algum desenho sendo exibido quando então as crianças ficam assistindo do seu berço, mas não como um momento de atividade. A professora tem uma monitora itinerante que atende em sua sala três crianças com deficiência, embora um, que também seria participante da pesquisa, não estava frequente, pois se encontrava em tratamento de saúde. Os alunos com deficiência não tem monitor e nem professor de apoio. A professora trabalha sozinha com as 20 crianças, frequentes, que segundo ela, era difícil algum faltar.

Os alunos fazem as refeições no refeitório, só as mamadeiras são levadas até para a sala. Todos os alunos se alimentam sozinhos, exceto o aluno observado, Renato, que ainda não conseguia se alimentar sozinho.

CMEI ROSA

O CMEI Rosa foi fundado no ano de 2004 e fica localizado em um dos maiores bairros da cidade. É um bairro de classe média e a clientela atendida também é de classe média e baixa, segundo fomos informados pela escola. Atende um total de 476 crianças e oferece como modalidade de ensino a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até o 3º ano. Entre esses alunos, quatro possui laudo de alguma deficiência. A escola possui 16 salas de aula e funciona no período matutino, vespertino e integral (berçário e maternal), sendo que a creche fica em um pavilhão separado da Pré-Escola e do Ensino Fundamental. Tem biblioteca, refeitório, uma grande área externa, sendo que grande parte dela é gramada e arborizada. Há ainda uma área coberta, não muito grande. Tem uma sala vídeo e laboratório de informática que funcionam juntas, embora o laboratório esteja desativado. Possui uma piscina, um pula-pula e um parque onde os brinquedos são adequados para o tamanho das crianças da Educação Infantil. Conta com sala de direção e secretaria, que funcionam juntas, e uma sala de professores com um banheiro privativo. Um

dos grandes problemas enfrentados pelos professores, principalmente do berçário, refere-se à ausência de banheiros próprios. Esses se localizam no corredor e são de uso coletivo, dificultando o trabalho do professor, que precisa se ausentar da sala para dar banhos ou fazer as trocas das crianças. Possui 60 funcionários, sendo 12 de apoio (limpeza, merendeira e porteiro), um diretor, uma secretária, três coordenadoras, 21 professores e 22 estagiários do IEL sendo que estes auxiliam os professores regentes como monitores e alguns acompanham os alunos com deficiência.

Neste CMEI observamos dois alunos de salas diferentes, um do berçário III e outro do maternal II.

A sala do berçário III é pequena para atender os 14 alunos matriculados, mas que os frequentes são aproximadamente 10 alunos. Apresenta pouca ventilação mesmo tendo ventilador e duas portas que geralmente ficam fechadas para as crianças não saírem, além de reduzir o barulho, pois as outras salas da parte da creche são próximas e os ruídos são constantes. As salas de aula não possuem banheiros privativos, sendo que um deles fica no corredor para uso das professoras do berçário e o outro está fora do bloco, sendo de uso pelos demais alunos. A sala possui quatro berços e alguns colchonetes que são colocadas ao chão quando as crianças vão dormir. Possui uma estante onde são colocados alguns brinquedos, como a prateleira das bonecas e a que são guardadas as apostilas dos alunos. Há também um armário fechado que é utilizado para guardar materiais de higiene, pedagógicos e atividades para os alunos. Possui uma bancada de pedra onde são colocadas as mamadeiras e as refeições, que são realizadas ali mesmo na sala de aula. Os alunos não se alimentam sozinhos, a professora e as monitoras dão o almoço e jantar para as crianças.

A sala possui decoração na parede que consiste em: um varal que serve para expor algumas atividades realizadas pelos alunos e onde ficam expostos alguns livros de literatura infantil, a casa dos três porquinhos (uma de palha, outra de madeira e uma de tijolos), que segundo a professora foram confeccionadas com a ajuda dos alunos. Possui um cabideiro onde são colocadas as mochilas e objetos de uso pessoal de cada aluno. Conta também com um tapete de borracha que sempre fica ao chão para as crianças brincarem embora os brinquedos que dispõe na sala não são muitos e nem diversificados.

A sala não possui TV e DVD privativo, em dias de projeção de filmes as crianças são levadas para a sala de vídeo, que geralmente acontece na sexta-feira. Verificamos que na sala possui um aparelho de som. A professora conta com a ajuda de duas monitoras, sendo que uma fica praticamente por conta da aluna com Síndrome de Down, Sabrina.

A sala do maternal II é toda decorada. Possui vários trabalhos confeccionados pela professora, que servem para ornamentação, assim como para trabalhar atividades pedagógicas relacionadas com vários temas. Em uma das paredes é fixado um calendário que é preenchido sempre cantando uma música com o nome do mês e os dias da semana. Além disso, possui um quadro “Hoje o dia está”: tendo cartões com desenhos onde os alunos verificam o tempo e marcam se o dia está ensolarado, nublado ou chuvoso. Outra ilustração que é vista na sala trata-se do quadro “Quanto Somos:” meninas, meninos e total de crianças. Esse quadro é muito chamativo, nele a professora trabalha também os números com os alunos tendo um local onde é colocada a quantidade de palitos conforme o número de meninos e outro espaço o número de meninas e o total dos que estão presentes no dia. Todos os alunos são incentivados a contar, fazendo os números com os dedos e a professora mostra a escrita dos números que fica na parede, colocando ao lado de cada cestinha de palito o número correspondente.

Uma das paredes é pintada com uma cena do livro da Cinderela e ao lado se vê um quadro com os aniversariantes de cada mês. Não esqueceram também da fixação de um varal em que são expostos os trabalhos das crianças. Enfim, pode-se dizer que a professora aproveita bem o espaço, uma vez que a sala é pequena para 15 alunos frequentes. Quando as crianças vão dormir, as carteiras que consistem de uma mesinha e uma cadeira precisam ser retiradas das salas para que os colchonetes sejam colocados ao chão. A sala não possui TV e DVD exclusivo, o dia de filme é na quinta-feira e os alunos são conduzidos para a sala de vídeo. A professora conta com a ajuda de duas monitoras, uma fica praticamente auxiliando o aluno Síndrome de Down e a outra ajuda em todas as atividades com toda a turma. Todas as refeições são realizadas no refeitório.

É importante salientar que nos três CMEIs participantes da pesquisa, os funcionários (diretores, coordenadores, professores, monitores e auxiliares de serviços gerais) nos receberam muito bem. Com muito carinho e se disponibilizaram em ajudar em tudo que fosse necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

3.4 Participantes da pesquisa

Os critérios de seleção dos participantes da pesquisa foram:

- ✓ Alunos matriculados na Educação Infantil do município da pesquisa que possuíssem laudo de deficiência intelectual;
- ✓ Os professores regentes da classe comum e professores da SRM, caso esses alunos tivessem este tipo de atendimento.

Mediante esses critérios, selecionamos os participantes da pesquisa.

3.4.1 Professoras participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa cinco professoras, todas com cargos efetivos, sendo quatro professoras regentes da rede regular de ensino e uma professora de AEE. Todas as professoras possuem graduação na área da Educação e Curso de Especialização, conforme quadro mostrado a seguir:

Quadro 4- Professoras participantes da pesquisa

| Professor¹⁹ Instituição/ Turma Idade | Graduação | Especialização/ Pós-Graduação | Curso de Formação Continuada | Tempo: Docência Educação Infantil PAEE (Anos/Meses) |
|--|------------------|--|---|--|
| Luciana CMEI Amarelo Berçário II 43 Anos | Letras | Mídias Educacionais Supervisão Educacional | Educação Especial AEE | 21 anos 5 anos - Ed. Inf. 1 ano – PAEE |
| Esmeralda CMEI Azul Jardim II 58 Anos | Letras | Literatura Portuguesa/ Brasileira Inclusão Escolar | Educação Especial Inclusiva | 20 anos 3 anos - Ed. Inf. 2 anos – PAEE |

¹⁹ A fim de manter o anonimato para cada educadora escolhemos nomes fictícios.

| | | | | |
|---|---------------------------------|---|--|--|
| Mariana AEE 46 Anos | Pedagogia | Psicopedagogia Educação Infantil Educação Especial Neuropedagogia Mestrado em Educação | LIBRAS BRAILLE Estimulação Precoce Baixa visão | 30 anos 25 anos -Ed. Inf. 12 anos – PAEE |
| Michela CMEI Rosa Berçário III 37 Anos | Pedagogia | Gestão Escolar Psicopedagogia Institucional e clínica Gestão de Pessoas e Marketing Mestrado em Educação | Práticas Inclusivas Oficina de Braile LIBRAS | 6 anos 6 anos - Ed. Inf. 2 anos – PAEE |
| Patrícia CMEI Rosa Maternal II 34 Anos | Pedagogia Educação Física | Psicopedagogia | — | 9 anos 6 anos - Ed. Inf. 2 anos – PAEE |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados fornecidos pelas professoras.

Mariana é Pedagoga, sendo a participante que possui maior tempo de experiência docente, 30 anos. Destes, 25 trabalhou na Educação Infantil, sendo 12 anos com alunos PAEE, e 3 atuando como professora de uma SRM. Possui vários cursos voltados para o atendimento aos alunos PAEE, como LIBRAS, BRAILLE, Estimulação Precoce, baixa visão e também Mestrado em Educação, na linha de Pesquisa voltada para a Inclusão. Atende o aluno Heitor na SRM uma vez por semana, durante aproximadamente 50 minutos.

Michela, assim como a professora Mariana, também é Pedagoga e tem Mestrado em Educação. Trabalha com alunos da Educação Infantil há seis anos, atualmente é o segundo ano em que trabalha com crianças PAEE. Possui alguns cursos voltados para este público como Práticas Inclusivas e LIBRAS. Atende em média 10 crianças frequentes e possui duas monitoras, sendo que uma fica praticamente atendendo a criança com Síndrome de Down.

A professora Patrícia é graduada em Educação Física e Pedagogia e curso de especialização em Psicopedagogia. É a única professora participante da pesquisa que não tem cursos voltados para atender alunos PAEE. Todavia, realiza um trabalho no Maternal II com atividades bastante lúdicas, que segundo ela o curso

de Educação Física proporciona a aprendizagem dessas atividades. Tem seis anos de experiência com a Educação Infantil, sendo o segundo ano que trabalha com crianças PAEE. Já trabalhou com um aluno Autista e atualmente tem em sua sala o Luciano, que é portador de Síndrome de Down.

A professora Luciana é formada em Letras, tem cursos de formação continuada em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Trabalha como docente há 21 anos e tem uma jornada dupla como professora, pois trabalha de manhã na rede municipal e à noite na rede estadual de Educação. Há cinco anos trabalha na Educação Infantil, sendo esse o primeiro ano que atende crianças PAEE na rede municipal.

Na sua sala frequentam 21 alunos e entre eles dois com deficiência intelectual e uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na ocasião em que fizemos observação em sua sala só contava com o auxílio de uma monitora itinerante e os alunos com deficiência não tinham monitoras e nem professores de apoio, dificultando muito o trabalho da professora.

Esmeralda também tem graduação em Letras e havia concluído recentemente uma especialização em Inclusão Escolar, que, segundo ela, ajudou muito no trabalho com o Heitor, aluno com deficiência intelectual e baixa visão, dentre os vinte e quatro alunos matriculados em sua sala. A professora em pauta tem uma experiência docente de 21 anos de serviço, sendo que na Educação Infantil são seis anos e com crianças PAEE é o segundo ano.

Percebemos também que a maioria das professoras, com exceção de Patrícia, já participou de mais de um curso de formação continuada, a maioria por iniciativa e custeio das próprias educadoras. Isso demonstra que de alguma forma as educadoras estão buscando formação para melhorar suas práticas ou visando à melhoria salarial.

3.4.2 Alunos participantes da pesquisa

Participaram desse estudo quatro crianças matriculadas na Educação Infantil do município da pesquisa, conforme quadro a seguir:

Quadro 5- Alunos participantes da pesquisa

| Alunos²⁰ Idade – Anos/Meses | CMEI | Turma | Professora (s) | Diagnóstico |
|---|-------------|--------------|-----------------------|---|
| Heitor 6 Anos | Azul | Jardim II | Esmeralda Mariana | Microcefalia Catarata Congênita Epilepsia |
| Renato 2 Anos | Amarelo | Berçário II | Luciana | Atraso Global do DNPM – Atraso do Desenvolvimento Neuropsicomotor Microcefalia |
| Sabrina 1 Ano e 8 Meses | Rosa | Berçário III | Michela | Síndrome de Down |
| Luciano 3 Anos | Rosa | Maternal II | Patrícia | Síndrome de Down |

Fonte: Editado pela pesquisadora com base no relatório diagnóstico e no laudo de cada aluno disponibilizado pelas secretarias das escolas campo contidos nas pastas do dossiê dos alunos.

Heitor tinha à época da coleta de dados, seis anos de idade, possui diagnóstico de microcefalia e baixa visão, causadas por uma Catarata Congênita. Percebe-se que anda e se comunica sem dificuldades. As professoras Esmeralda e Mariana comentaram que Heitor vem de um quadro de exclusão dentro da própria escola, causado por dificuldades de aceitação dos professores que trabalharam anteriormente e que isso causou um prejuízo em seu desenvolvimento, visto que muitas vezes lhe foi negado o direito de participação nas atividades realizadas por toda a turma, assim como não foi incentivado sua interação com os colegas. Também foi apontado que antes não usava óculos e que hoje, com o uso facilitou seu processo de ensino- aprendizagem. Estava matriculado no CMEI Azul no Jardim II, na sala regular da professora Esmeralda ao mesmo tempo em que recebia atendimento em SRM uma vez por semana pela professora Mariana.

Renato tinha dois anos de idade à época da coleta de dados. Tem diagnóstico de Microcefalia e Atraso do Desenvolvimento Neuropsicomotor e naquele momento era o primeiro ano que frequentava a creche. Segundo a professora têm poucos meses que começou a se locomover sozinho. Ainda não se comunica oralmente e também não se alimenta sozinho, por isso depende de ajuda da professora. O

²⁰ A fim de manter o anonimato de cada aluno, escolhemos nomes fictícios.

nomeado aluno estava matriculado no CMEI Amarelo na sala da professora Luciana no Berçário II e não frequenta o AEE.

Sabrina tinha um ano e oito meses, tem diagnóstico de Síndrome de Down e ainda não se locomove sozinha, só engatinha e segurando já simula os primeiros passos. Precisa de ajuda das monitoras e professora para executar juntamente com os demais colegas várias atividades que são realizadas na sala. Sabrina ainda não se comunica oralmente e também é seu primeiro ano na rede regular, antes, segundo a mãe, fazia atendimentos na instituição da Pestalozzi. Estava matriculada no CMEI Rosa, na sala da professora Michela, no Berçário III. Assim como Renato, também não frequenta o AEE.

Luciano tinha três anos, também é portador da Síndrome de Down, locomove-se e alimenta-se sozinho. Sua comunicação oral ainda é restrita a poucas palavras. A coordenação motora é boa e não precisa de ajuda para pegar no lápis. Ainda não utiliza o banheiro sozinho e faz uso de fraldas. Em relação à atual escola que frequenta, esse é o primeiro ano na rede regular. Luciano era matriculado no CMEI Rosa, na sala da professora Patrícia, no Maternal II. Não frequenta a AEE e também não tem outros atendimentos fora da escola.

Sempre que me apresentava para um desses agrupamentos de crianças dizia que estava ali para aprender um pouquinho do mundo delas, como elas brincavam como eram as atividades delas, mas omitia o fato de estar ali para observar determinado aluno, embora às vezes, acreditamos que isto acabava se tornando evidente ao ponto de alguns alunos falarem: o “aluno”, se referindo ao aluno que observava, não chegou ainda, não veio, ou seja, o foco da pesquisa acabava sendo desvelado, pelo menos por algumas crianças. E, como bem diz Zortéa (2007), pesquisar tendo como participantes as crianças, “é garimpar, colher, plantar, esperar crescer. Tarefa minuciosa, como plantar e achar ouro, exige olhar atento e cuidadoso”. Trabalhar com crianças, sem ter um envolvimento afetivo com elas, cremos que é impossível, pois elas nos convidam a entrar no seu mundo e na verdade era realmente o que estava fazendo ali, adentrando em suas rotinas, vivências, desafios, dificuldades e suas vitórias.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Para melhor atender aos objetivos da pesquisa em campo, julgamos necessário trabalhar com um questionário para identificar as professoras participantes da pesquisa, observação participativa e a entrevista semiestruturada, “A escolha dos instrumentos da pesquisa requer um planejamento, tendo em vista o interesse de estudo do pesquisador e o caráter reflexivo da pesquisa” (ALMEIDA, 2016, p. 103).

3.5.1 Questionário de identificação pessoal e profissional

Destinado às professoras participantes contendo questões como: nome; idade; formação acadêmica; tempo de atuação como docente na Educação Infantil e com PAEE; vínculo com a instituição; entre outras questões. (APÊNDICE C).

3.5.2 Roteiro de observação

Para realizar essas observações, primeiramente fizemos um roteiro, (APÊNDICE B), seguindo em muitos aspectos um inventário de orientação, esse foi retirado do livro “Inclusão Marco Zero: Começando pelas creches”, Mendes (2010, p. 190-198). E entre alguns aspectos contemplados para esse roteiro fizemos algumas adaptações para a nossa realidade, podendo assim citar aquilo que o pesquisador deve ficar atento: espaço físico (acesso, sala de aula, banheiros, refeitórios, parquinho); manejo da sala; rotinas; atendimentos de necessidades gerais ou adaptativas; interação educador aluno com deficiência; interação do aluno com deficiência intelectual e seus pares; apresentação das atividades; administração do tempo; envolvimento nas atividades pedagógicas; brincadeiras tanto direcionadas quanto livres; cuidados; comportamento da criança; treinamento de habilidades; entre vários outros itens observados e episódios que foram acontecendo no dia a dia das observações realizadas.

3.5.3 Roteiro de Entrevista – Professora Regente

Aplicado às professoras da rede regular que fizeram parte dessa pesquisa, buscando deixá-las sempre à vontade para expor suas posições, ideias e pensamentos, agindo da maneira mais ética possível. A entrevista seguiu um roteiro

pré-estabelecido (APÊNDICE D) que focalizou alguns temas pertinentes à pesquisa como: concepções das professoras sobre inclusão e inclusão na Educação Infantil; aceitação do professor em relação ao aluno com deficiência intelectual; dificuldades enfrentadas no seu trabalho; mediações e apoios necessários; práticas pedagógicas e participação dos alunos com deficiência intelectual; interações dessas crianças, entre outros aspectos abordados.

3.5.4 Roteiro de entrevista semiestruturada – Professora SRM

Destinado à professora da SRM, que atendia um dos alunos participantes da pesquisa. A entrevista também seguiu um roteiro pré-estabelecido (APÊNDICE E), o qual abordava alguns aspectos do trabalho da professora, em especial com o aluno Heitor. Entre eles podemos destacar: como ela percebe a inclusão na Educação Infantil; frequência em sala; atividades propostas ao aluno; recursos utilizados; realização das atividades e desenvolvimento; interação com o aluno, entre outros aspectos abordados.

Esses instrumentos foram utilizados para coletar informações sobre o processo de inclusão das crianças com deficiência intelectual na rede regular de ensino, nas quais, as professoras puderam relatar maiores informações sobre seu trabalho e sobre os alunos observados, assim como através das observações pudemos observar vários episódios do cotidiano escolar.

3.6 Procedimentos de coleta de dados

Para que o observador entrasse em campo, foi fundamental que ele planejasse muito bem sua observação, o que iria investigar de acordo com os propósitos da pesquisa. Segundo André (2008), por meio deste procedimento, o investigador imerge no mundo dos participantes, procurando compreender o comportamento dos mesmos em seu ambiente natural.

Os procedimentos de coleta de dados teve início com as observações que realizamos nos três CMEIs participantes da pesquisa, mais especificamente nas salas em que estes alunos participantes da pesquisa estavam matriculados e em todo seu cotidiano, atentando para cada detalhe que aconteciam na escola a fim de explorar ao máximo as atividades que eram disponibilizadas aos alunos, em especial

aos que observávamos como eles respondiam às atividades, sua participação e a maneira que as professoras intervinham nesse processo.

Assim, procuramos observar todo o cotidiano da criança sua chegada; o acolhimento; os contextos no seu ambiente escolar; a participação nas atividades; se essas atividades necessitavam de adaptações; se precisava de recursos adequados e se estes eram disponibilizados e utilizados. Além disso, também observamos sua participação e interação nas brincadeiras, apresentações e eventos; rotina diária de cuidados; se necessitava de ajuda para desenvolver suas atividades; como se dava a mediação do professor e monitor e suas interações com colegas e professores.

Na observação participante em salas de aula das professoras foi utilizado um diário de campo, em que registramos todas as observações, buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar os focos de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Segundo Gurdián-Fernández²¹ (2007, p. 190), “o resultado da observação se materializa no registro, no caderno ou diário de campo, que contém tanto as descrições como as vivências e interpretações, comentários, considerações e reflexões do observador”.

Foram realizadas no CMEI Azul 27 horas de observação em campo, tanto em sala de aula, como no pátio interno, parque, refeitório e em eventos como o Dia das Crianças, ensaio para a formatura e Comemoração do Natal aos quais estivemos sempre presente. No CMEI Amarelo foram 21 horas de observação em campo, também participando de todas as atividades do cotidiano. No CMEI Rosa também foram realizadas 21 horas de observação em cada sala.

Como o aluno Heitor frequentava a Sala de Recurso Multifuncional (SRM), foram realizados cinco acompanhamentos com o aluno nesta sala, que duravam aproximadamente 50 minutos cada e marcamos presença em uma Exposição da SRM e Apresentação Artística dos alunos das salas de recursos que foi promovida pela professora, apresentação que contava com a participação de Heitor.

O fato de ter sido maior as horas de observações do aluno Heitor em relação às outras observações, se deve ao fato do aluno frequentar o AEE e nesses dias que o acompanhávamos nos atendimentos, que aconteciam uma vez por semana,

²¹ Tradução feita pela pesquisadora.

dirigia-me à creche e depois eu mesma o conduzia à SRM, que ficava em uma escola ao lado.

Foram realizadas um total de 93 horas de observação nos três CMEIs, em que estavam matriculados os quatro alunos que observávamos. Conforme relatamos também houve acompanhamento no AEE com um dos alunos participantes.

Após concluir as observações com cada aluno, partimos para a outra etapa da pesquisa. Realizamos as entrevistas semiestruturada com as professoras regentes e com a professora do AEE. Essas foram feitas em horários e locais escolhidos pelas professoras participantes e aconteceram de forma individual, sendo estas gravadas em áudio e transcritas na íntegra. De acordo com Manzini (1991) esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas à padronização de alternativas. Ao final totalizaram três horas e trinta minutos de gravação, sendo que as entrevistas tiveram duração de 33 minutos até 1 hora e 15 minutos.

Após realizar esta etapa demos início à transcrição das entrevistas que é um meio de transformar em um texto aquilo que foi dito pelos participantes. Esse momento de transcrição torna-se uma segunda escuta daquilo que foi falado pelos entrevistados, em que o pesquisador faz os apontamentos, as interpretações e organizações de seus dados coletados na pesquisa. Estas transcrições duraram aproximadamente 35 horas de transcrição, resultando 50 páginas de transcrição, que foram encadernadas para serem posteriormente analisadas e discutidas.

3.7 Análise e discussão dos dados

Após a coleta de todos os dados, observações e entrevistas realizadas que aconteceram do mês de outubro de 2016 a abril de 2017, demos início a fase de compilação e organização dos dados para análise, procurando “[...] desvendar contradições, complexidades, aproximações, distanciamentos, confrontando os dados concretos com as concepções dos professores da Educação Infantil” (HOEPPLER, 2007, p. 100).

Por meio das interpretações das observações e das entrevistas realizadas, tentamos sistematizar os dados da melhor maneira que atendesse e respondesse aos objetivos propostos, buscando conjugá-los com nossa fundamentação teórica. Esses dados representam a opinião dos participantes em relação a vários aspectos

que envolvem a inclusão de alunos com deficiência, assim como suas práticas com esses alunos em sala de aula e como os alunos respondem a essas práticas.

Para capturar as unidades de sentido expressos pelos sujeitos, fizemos primeiramente a pré-análise do material, segundo Bardin (2016, p.125), “é a fase de organização propriamente dita”, por meio de uma leitura flutuante²² do material. Este é um momento que buscamos a compreensão dos dados, buscando relacioná-los com o aporte teórico sobre o qual embasamos a pesquisa e com os teóricos que trouxeram suas colaborações para a pesquisa (ALMEIDA, 2016).

Compreendendo-se esse momento como o período em que a pesquisadora vai dar sentido às informações que obteve no intuito de criar categorias, interpretar, organizar, fazer uma revisão do referencial utilizado na pesquisa, rever conceitos, ler, reler inúmeras vezes para descobrir os achados da pesquisa [...] (ALMEIDA, 2016, p. 106).

Considera-se que “a análise dos dados está presente em vários momentos da investigação e ela torna-se mais sistemática após o encerramento da coleta de dados” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45). Assim, os autores apontam que as escolhas são realizadas a partir dos princípios teóricos utilizados e o que vai sendo apreendido ao longo da pesquisa.

Com base nas informações coletadas em campo fizemos a análise de conteúdo e essa fase pode ser definida como “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37), uma vez que tudo que é falado, observado é passível de ser analisado.

Desta forma, na análise de conteúdo procuramos identificar os aspectos que foram relevantes para atender aos objetivos propostos pela pesquisa e ao objeto de estudo. Com todo material coletado em campo os elencamos da melhor maneira que pudesse nos conduzir as melhores respostas para as hipóteses e problemática levantadas, tendo como referência a perspectiva histórico-cultural que nortearam as discussões da pesquisa.

A análise dos dados é um processo doloroso que requer muitas horas de trabalho cuidadoso. Demanda analisar cuidadosamente notas, organizar os dados e procurar por padrões ou tendências

²² Segundo Bardin (2016), a leitura flutuante consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações (BARDIN, 2016, p. 126).

emergentes. Também envolve a validação cruzada de fontes e resultados ou triangulação e fazer conexões entre as várias partes dos dados e das dimensões emergentes de análise (GURDIAN-FERNÁNDEZ, 2007, p. 235).

Sendo assim, buscamos descrever situações vividas no cotidiano escolar, durante as observações, procurando, na medida do possível, conjugar a fala das professoras participantes por intermédio das entrevistas com aquilo que foi observado na rotina das crianças e assim construir as categorias com base nestes dados.

Assim, a partir do material registrado e organizado, procuramos dar sentido e significado aos dados, no intuito de identificar os aspectos relacionados às vivências dos alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil e ainda como tem sido as práticas dos professores em relação a esses alunos, suas interações, numa perspectiva de um processo inclusivo desde a mais tenra idade.

Na análise de conteúdos “[...] o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão nos ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas” (BARDIN, 2016, p. 44). Desta forma, na análise de conteúdos procuramos identificar os aspectos, as categorias, os padrões que deram significado e expressaram as concepções dos participantes.

Para isso, foi realizada uma organização dos dados coletados, fazendo várias leituras do material, levando em consideração os objetivos da pesquisa. Procuramos descrever e analisar situações e comportamentos que foram analisados e registrados no diário de campo, bem como procurar extrair as experiências, concepções e as atitudes dos participantes por meio de suas falas. Essa é a fase que Bardin (2016, p. 133) chama de codificação que corresponde a uma “transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos de texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”, que permite uma descrição das características pertinentes ao texto.

Após realizar a codificação passamos para a fase de categorização, que consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 145).

A análise e discussão dos dados consideraram informações obtidas por meio das observações realizadas, anotadas no diário de campo e entrevistas, cujos itens, em virtude das proximidades foram agrupados em três categorias e essas em subcategorias estabelecidas de acordo com a relevância exigida pelo estudo a fim de contemplar os objetivos da pesquisa.

Feita a escolha das principais categorias e subcategorias, realizamos a análise das falas das entrevistas, bem como das observações anotadas no diário de campo, relacionando-os com os teóricos anteriormente mencionados, bem como outros que tratam das categorias elencadas, buscando fazer as interferências necessárias para atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Após realizar estes procedimentos a partir do material anotado e organizado apresentaremos a seguir os resultados obtidos, bem como a análise desse material de forma articulada com a teoria.

CAPÍTULO IV

APRENDIZADO E INTERAÇÕES NO FAZER PEDAGÓGICO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma”.

(Vygotsky, 1997)

No intuito de sinalizar os achados dessa jornada, a partir dos dados coletados e produzidos no decorrer da pesquisa, os dados foram sistematizados em categorias e subcategorias, que por meio dos resultados encontrados serão discutidos e analisados. No quadro a seguir pode-se notar essa sistematização, buscando ressaltar em cada categoria e subcategoria as falas das professoras, assim como os episódios que ilustram o que mais se evidenciou durante nossas observações, em que tivemos a oportunidade de ver como ocorria o desenvolvimento das atividades, as mediações das professoras, a participação dos alunos com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e as relações entre professora e aluno e aluno e aluno com seus pares.

Quadro 6- Categorias e subcategorias elencadas

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS |
|--|--|
| 4.1- As professoras: suas concepções e expectativas sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. | 4.1.1- Concepções das professoras sobre a inclusão escolar. |
| | 4.1.2- Concepções das professoras em relação à inclusão escolar começar na Educação Infantil. |
| | 4.1.3- Ingresso da criança com deficiência intelectual – sentimentos despertados – preparação das professoras |
| 4.2- Práticas pedagógicas e a participação das crianças com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. | 4.2.1- Carência de apoios e mediações, causando pouca participação e ociosidade nos momentos de atividades acadêmicas. |
| | 4.2.2- Uso de recursos adequados que facilitam a acessibilidade e inclusão. |
| | 4.2.3 – Ausência de apoios e influência no educar e brincar. |

| | |
|---|---|
| | 4.2.4 – Práticas pedagógicas positivas e participação ativa nas atividades. |
| | 4.2.5 – Mediações positivas na execução das práticas pedagógicas. |
| | 4.3- Interações sociais que se estabelecem no cotidiano escolar das crianças com deficiência intelectual. |
| 4.3- Interações sociais que se estabelecem no cotidiano escolar das crianças com deficiência intelectual. | 4.3.1- Interações professora e crianças com deficiência intelectual. |
| | 4.3.2- Interações entre crianças com deficiência intelectual e seus pares. |
| | 4.3.3- Outras crianças: percepção da deficiência e discriminação. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.1 As professoras: suas concepções e expectativas sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual

A proposta de uma educação inclusiva não se efetiva somente com a matrícula do aluno com deficiência em turmas regulares. Ela vai além dessa inserção e pressupõe acesso, permanência exitosa e um ensino de qualidade para todos, “[...] onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver [...]” (CARVALHO, 2016, p. 38). Inclusão implica provisão de recursos diversos, mudanças de atitudes frente às diferenças individuais, apropriação e construção de conhecimentos e que sejam garantidas práticas pedagógicas que permitam a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos.

As concepções dos professores acerca do processo de inclusão escolar influenciam diretamente no seu trabalho, que por sua vez influenciará no desenvolvimento de seus alunos. Neste sentido, acreditamos ser essencial considerar as concepções das professoras sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência, uma vez que seus pensamentos e sentimentos determinam a desenvoltura de suas práticas, ou seja, a maneira como é percebida a inclusão vai influenciar na execução e qualidade de seu trabalho, na aceitação do aluno com deficiência e na interação com esse educando. E, como bem colocado por Lago (2010, p. 24), “[...] sua maneira de ser e agir levará a uma compreensão da sua prática pedagógica que possibilitará entender os processos de significação construídos pelos mesmos sobre os alunos com NEEs”. Portanto, há necessidade

de averiguar as concepções que os professores têm sobre o processo de inclusão escolar e inclusão na Educação Infantil.

4.1.1 Concepção das professoras sobre a inclusão escolar

Com base nas declarações das cinco professoras participantes da pesquisa, pudemos perceber que elas se posicionam favoráveis à inclusão escolar dos alunos com deficiência, mas fazem algumas ressalvas quanto ao modelo de inclusão que muitas vezes se apresentam nas escolas.

Quando perguntamos a professora Esmeralda, como percebe a inclusão nos moldes em que ela acontece hoje nas escolas, ela nos relatou o seguinte:

Excerto 1 - *Tem que melhorar muito. A aceitação das pessoas que trabalham nas escolas, principalmente de professores que vão trabalhar com essas crianças (ESMERALDA, 2016).*

Nessa fala, a professora se refere à aceitação por parte dos professores de aluno com deficiência, colocando isso como uma barreira no processo de inclusão. O aluno deve se sentir bem vindo, valorizado e aceito pelo grupo com todas as suas especificidades. Os professores desempenham um papel fundamental como principais mediadores e facilitadores desse processo (FALVEY; GIVNER; KIMM, 1999).

É o viver com os outros que vai nos permitir dar significados e significações a tudo o que nos cerca. Para tanto, é preciso que cada qual, no seu viver com o outro, se sinta aceito e “situado”, garantindo-se a formação de autoimagem positiva, com sentimento de pertencer e o desejo de participar, contributivamente (CARVALHO, 2011, p. 24).

Parece-nos um questionamento de grande relevância no processo de inclusão, pois a predisposição dos professores frente à inclusão tem um papel decisivo na compreensão das diferenças, em sua aceitação e respeito, podendo criar um ambiente que remova barreiras ou que intensifique os obstáculos existentes. Um indivíduo que se sente bem aceito no meio social em que está inserido, acaba por interagir e formar sua identidade no grupo (CARVALHO, 2011; DRAGO, 2014).

A professora Luciana fez os seguintes posicionamentos quanto à inclusão que ela presencia hoje nas escolas do município onde a pesquisa estava se desenvolvendo:

Excerto 2 - *Eu como professora acho que está longe de ter políticas que sejam inclusivas. O que a gente tem é uma fachada que engana de certa forma os pais e engana a sociedade também, né? Porque na maioria das vezes o professor que acompanha é o professor que está aposentando, professor que não fez curso na área, aquele que na maioria das vezes não está capacitado para trabalhar com a inclusão, então o que acontece é que ele também se sente perdido [...]. Então, é uma inclusão que não existe. E o Estado não se preocupa, não tem porque, ele se preocupar com isso. É só gasto. O interesse é da população e para eles está bem, eles tem o professor de apoio, Cadê? Onde? O Estado pelo menos ainda tem esse professor de apoio (LUCIANA, 2016).*

A professora Luciana, embora não se mostre contrária ao processo de inclusão escolar, ressalta alguns pontos que permitem concluir que ela vê o processo que está acontecendo hoje nas escolas mais como uma fachada. Uma inserção de alunos em classes regulares para cumprir leis. Os principais pontos elencados por ela foram: a falta de políticas públicas inclusivas, dando apoio e estrutura para que processo de inclusão funcione com eficiência, falta de capacitação dos professores e a ausência de professores de apoio capacitados, dando suporte ao processo de inclusão desses alunos.

As colocações da professora Luciana nos remetem a ressaltar que para o processo de inclusão acontecer de uma forma que atenda os alunos PAEE, é fundamental que os sistemas educacionais, assim como as escolas, se preparem para que isso aconteça da melhor forma possível. Evidentemente, várias adequações e mudanças precisam acontecer no ambiente, tanto nos aspectos físico-arquitetônicos e socioculturais, como também passar pelo viés da formação de profissionais capacitados, a fim de atender às diferentes necessidades apresentadas pelos alunos que hoje, felizmente, fazem parte de nosso contexto regular de ensino (OMOTE, 2008; CARVALHO, 2016).

E, como é bem enfatizado por Carvalho (2016, p. 114), “há que ter todo cuidado com a construção de nossas narrativas em torno da escola inclusiva, evitando-se que as práticas de significação levem a conferir à escola o sentido de espaço físico, no qual devem ser introduzidos todos, para dele constarem”. O significado da inclusão é muito mais abrangente que o simples fazer parte, a simples inserção. Isso não é conseguido só com dispositivos legais e nem com fachadas de

escolas inclusivas, mas é alcançado com esforço e empenho de todos os envolvidos e na forma como as legislações são operacionalizadas na realidade das escolas (MENDES, 2010; MARTINS, 2011; CARVALHO, 2016).

Esse mesmo sentido foi colocado pelas professoras Patrícia e Mariana quanto às suas percepções sobre a inclusão escolar, como podemos perceber pelas suas falas:

Excerto 3 - *Na verdade, agora, até que com o Luciano (Lu), assim, eu vejo que tem alguma melhora, porque até então, na Educação Infantil, como era aqui na nossa sala, o aluno era simplesmente jogado na sala e você tinha que dar conta. Não tinha professor específico para eles, à medida que passava para o Jardim, aí já tinha, então assim, mudou este ano, eu achava aquilo um descaso com a Educação Infantil²³, era como se aqui ele não precisasse de um atendimento especial, e é um dos que mais precisam, pois não tem autonomia total e quando tem este profissional fica bem mais fácil. A gente pode perceber pelo desenvolvimento do Lu, que é mais fácil de estar incluindo ele na sala (PATRÍCIA, 2017).*

Excerto 4 - *Eu entendo ela em dois extremos: uma conquista muito grande e um modelo muito ruim. É uma conquista porque é um direito, mas o modo como ele está estabelecido não está legal, ela precisa ser melhorada. A inclusão que eu estou vivendo tem dois paradoxos: graças a Deus essas crianças estão na rede regular, mas do modo como ela está constituída, assim, dentro da sala de aula, dentro do espaço escolar, ela precisa ser melhorada. A gente precisa lutar por novos serviços dentro da Educação Especial, [...] a qualidade precisa melhorar muito, melhorar a formação do professor que vai trabalhar com esse aluno, que ele não fica sentado só no cantinho, que não fica ocioso na sala, isso a gente vivencia, o tempo de ociosidade desse aluno na sala é muito grande, justamente porque o professor não sabe o que ele vai fazer com e por esse aluno, não sabe como ensiná-lo e é muito ruim para o professor sentir que ficou a desejar para aquele aluno, que poderia ter sido feito mais por ele. E para melhorar, precisa de formação, mas ele também precisa querer melhorar, porque o discurso que não tem formação é legítimo, não tem, mas quando tem, ele precisa querer fazer, porque vai ficar só no discurso que não tem formação, aí não vai sair do lugar nunca [...] (MARIANA, 2016).*

A professora Patrícia também levantou uma questão que foi apontada pela professora Luciana, quer seja, a falta de suporte oferecido pelos órgãos superiores ao processo de inclusão, como a falta de professores de apoio aos alunos PAEE. E como é bem colocou a professora Patrícia, “as salas cheias, o aluno era colocado na sala, como se fosse um depósito” e não lhes eram dados nenhum tipo de apoio e estrutura nesse processo. E, na percepção da professora, é um descaso com as creches, uma vez que nesse seguimento, em que o aluno ainda está conquistando sua autonomia, a presença desse profissional é essencial para a execução de um trabalho com mais qualidade com alunos PAEE, para que essa criança obtenha êxito no processo de escolarização. Também foi colocado pela professora que com

²³ Educação Infantil, aqui, a professora refere-se a creche.

o Luciano, que é o aluno de sua sala que estávamos observando, essa situação havia mostrado melhoras, pois nesse ano podia contar com duas monitoras, inclusive uma ficava praticamente com o aluno com deficiência, situação diferente do ano anterior, quando havia um aluno autista em sua sala e não contava com esse apoio.

A professora Mariana mostrou-se de um lado otimista em relação à inclusão, pois percebia que a grande conquista do aluno com deficiência é ter conseguido o direito de estar na rede regular. Mas, assim como a professora Luciana, ela também tem algumas restrições quanto ao modelo ruim de inclusão que está acontecendo nas escolas, entre as falhas é citada a falta de formação dos professores e a ociosidade que alguns alunos com deficiência permanecem na sala, justamente porque esse professor não foi preparado para atuar com esse aluno e conseqüentemente tem dificuldade de ensiná-los e fazer com que participem das atividades executadas no cotidiano escolar.

A professora entrevistada colocou a necessidade da formação do profissional como essencial para que esse quadro possa adquirir outro perfil. Se ele se sente perdido, com dificuldade de ensinar os alunos PAEE é porque não houve uma preparação para isso, essa formação deve ser uma luta em favor da Educação. E, como bem colocou a professora Mariana, o educador precisa querer mudar, desejar sua própria formação para fazer um trabalho mais significativo. Percebemos que caso isso não aconteça, o professor pode continuar sem ensinar e esse aluno pode passar pela vida escolar sem aprender, sem acrescentar conhecimentos ao seu desenvolvimento, ou seja, apenas ocupará um lugar na sala.

O relato da professora Mariana vai ao encontro com o que diz Moysés e Collares (2011, p. 27), “as crianças conseguiram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira [...]”. E isso se deve na maioria das vezes pela falta de preparação e interesse do professor em querer ensinar essas crianças, sentar com elas e muitas vezes utilizar de uma metodologia diferenciada que possibilite ao aluno condições para avançar em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Quando falamos em inclusão, a primeira coisa a ser feita são as instituições de ensino se prepararem para esse processo, pois como citado anteriormente, não basta abrir os portões das escolas para todos os alunos, faz-se necessário que os

sistemas educacionais se preparem para que esse processo aconteça de forma exitosa, com qualidade e que esse aluno não passe de um nível para outro do jeito que entrou, sem ter havido um avanço nos seus conhecimentos.

Todo aluno vai à escola para aprender e a função principal desta é ensinar a todos. Tudo deve ser feito para que isso aconteça: acessibilidade, preparação e aceitação dos professores, adequação, recursos e práticas pedagógicas e socioculturais que possam envolver e atender todas as criança.

Organizar a escola a partir do modelo de educação inclusiva requer que os processos projetados e praticados tenham por finalidade práticas educativas para todos os alunos, no conjunto da escola e não em partes ou momentos dela. Isso não é algo simples e exige mudanças significativas na estrutura escolar da qual dispomos. Não há como caracterizar a educação inclusiva em instituição que, apesar de permitir o acesso e a permanência, não garantem também, a escolarização, o aprendizado e o desenvolvimento do aluno (BRAUN, 2012, p. 85).

Ainscow (1997) aponta que o processo de uma educação inclusiva envolve três aspectos: a presença, que se refere ao fato do aluno estar na escola regular e não em ambientes segregados; a participação, na qual sugere que além do aluno estar presente na escola; estímulos e condições necessárias para envolver nas atividades. A esse último aspecto, atrelamos com a colocação da professora Mariana quando se referiu à ociosidade que o aluno com deficiência permanece por um grande tempo na escola. Se a criança está ociosa é porque não está sendo estimulado a sua participação e assim, ela perde a oportunidade de aprender e participar juntamente com as outras crianças; e por último a construção do conhecimento, que se refere à possibilidade de elaboração de conhecimentos pelo aluno, sem o qual os outros aspectos perdem a validade, não teriam sentido, ou seja, o aluno está na escola para avançar além daquilo que ele já sabe.

A professora Michela se referindo ao processo de inclusão e a forma com que o professor vai desenvolver o seu trabalho de maneira que possa contribuir para que o aluno se desenvolva, colocou:

Excerto 5 - *Por exemplo, em relação a mim, acho que até por ouvir tanto falar de inclusão, quando chega a criança com deficiência eu tenho buscado trabalhar de uma forma que seja adequada né, porque [...] eu penso assim, quando eles falam que a gente tem de acolher, se acolhe e busca pensar assim, de que forma, o que eu*

posso fazer para contribuir com o desenvolvimento desta criança [...] (MICHELA, 2017).

A professora Michela se referiu ao fato de trabalhar com o aluno de forma adequada e de buscar os recursos e estratégias que atenda às especificidades do aluno PAEE. Ressaltou o fato que é preciso acolher corretamente para que isso aconteça da melhor forma e contribua para o desenvolvimento dessa criança.

Ficou evidente, então, que a concepção de inclusão demonstrada nas falas das professoras é que são favoráveis, mas que é imprescindível que o modelo, hoje apresentado na maioria das escolas, precisa ser melhorado em vários aspectos para que a inclusão venha a ser efetivada com sucesso. Cada pessoa envolvida nesse processo, assim como as instâncias superiores, tem sua parcela de responsabilidade. Porém, acredita-se que a escola, assim como os professores não podem eximir-se de suas responsabilidades, deixando de fazer aquilo que lhes compete em função de não lhes serem oferecidos os suportes necessários para melhor execução de seu trabalho. A ineficiência do poder público deve ser um incentivo para que eles lutem por melhores condições e apoio na execução de seu trabalho.

Buscando compreender como as professoras percebem o processo de inclusão começar na mais tenra idade, a seguir discutiremos os discursos das professoras relacionados à questão.

4.1.2 Concepções das professoras em relação à inclusão escolar começar na Educação Infantil

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, principalmente nos espaços da creche, é uma situação praticamente nova para os educadores, um caminho que está começando a ser trilhado. Glat (1998) sugere que a inclusão escolar na Educação Infantil, para crianças com deficiência em vários graus, seria perfeitamente viável e deveria ser a opção preferencial de projetos políticos de implantação da inclusão.

Nas falas das professoras, a maioria sinaliza que a inclusão deve começar na Educação Infantil, sendo que cada uma colocou além de suas concepções, alguns sentimentos, conquistas, inseguranças, assim como ressaltam aspectos positivos

e/ou negativos a respeito da inclusão de crianças em creches e pré-escolas. A professora Michela relatou o seguinte:

Excerto 6 - *Claro, eu acho, tem que ser na Educação Infantil, é bom para a criança, para o desenvolvimento dela e para os colegas também, desde cedo ter essa relação com o diferente. Eles crescem pensando que ele é um colega, que ele é normal, sabe assim, normal assim.... A gente acha diferente, mas desde pequenininha ele vai crescer, os bebezinhos já vai visualizar, ele não vai achar que é diferente, porque desde que ele entra aqui na creche ele tem contato com ele. O preconceito é criado, então porque é diferente, se desde pequenininho ele cresce convivendo, então assim, eu acredito que tem que ser na Educação Infantil, sim, porque é bom também para as outras crianças (MICHELA, 2017).*

A professora Michela considera que a inclusão tem que acontecer desde a Educação Infantil e colocou como um dos pontos positivos deste processo a interação que ocorre entre as crianças, apontando que essa interação é importante para o desenvolvimento de qualquer criança. Conforme afirma Pacheco (2001, p. 90) “a interação social entre os alunos com deficiência e sem deficiência é a chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade possibilita a troca e, conseqüentemente, se amplia a capacidade individual”.

As oportunidades de interações sociais com as outras crianças fazem bem para todas as crianças, e, como bem destaca Mendes (2006), os ambientes inclusivos são mais produtivos em promover habilidades de interação social com seus pares.

Isso acontece porque, em tese, nos ambientes inclusivos as crianças com necessidades especiais estarão sujeitas a práticas mais apropriadas para suas idades, terão parceiros mais habilidosos, terão nos colegas modelos mais positivos de interação, e poderão estar sujeitas a um nível de interação social entre crianças (MENDES, 2006, p. 11).

Os espaços de creches e pré-escola possibilitam vivências e experiências ricas, que beneficiam o desenvolvimento de todas as crianças, independente de ter alguma deficiência, pois esses ambientes permitem a construção de conhecimentos, interações, trocas, aprendizado de valores, respeito e a convivência com as especificidades de cada um, desde a mais tenra idade. E esse conviver com o “diferente”, desde a Educação Infantil foi enfatizado pela professora Michela como benéfico para as crianças no sentido de não se ver a deficiência como uma coisa ruim, as crianças aprendem a não discriminar por algumas características que

possam não ser comum a todos, ou seja, aprendem desde cedo a respeitar a diversidade.

Em uma sociedade cada vez mais diversificada, o ensino inclusivo ensina os alunos a aceitar as pessoas que são diferentes. Colocar os alunos com deficiência em escolas ou classes especiais impede esta socialização benéfica e transmite uma mensagem destrutiva de intolerância (KARAGIANNIS; STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 29).

Nesse sentido, as professoras Esmeralda e Mariana mostraram os seguintes posicionamentos:

Excerto 7 - *Com certeza, é a época que a criança chega à escola e vai começar a ter contato com os colegas e pode começar a ser desenvolvido um trabalho com essa criança o mais precoce possível (ESMERALDA, 2016).*

Excerto 8 - *Com certeza, lá é o lugar de onde ela deve iniciar, é na Educação Infantil, para que essa criança venha passando pelos níveis, para quando ela estiver no ensino fundamental, médio e no superior, ela já ter todo o aparato necessário para o conhecimento. [...] É um direito que eles têm que foram garantidos, é de estarem matriculados, daí para frente, para ter realmente uma Educação Inclusiva ainda falta muito (MARIANA, 2016).*

As professoras ressaltaram a relevância dessa inclusão para o desenvolvimento da criança com deficiência, pois terá a oportunidade de ser desenvolvido um trabalho precoce com elas e com isso vão adquirindo um aparato necessário para o conhecimento, que servirá de alicerce para as outras etapas da Educação. E todo esse trabalho que pode ser realizado com as crianças lhes proporcionará não somente o desenvolvimento intelectual, como o social também.

A professora Mariana mostrou-se otimista em relação às perspectivas de avanço das crianças com deficiência intelectual, demonstra que acredita nas suas potencialidades e no seu desenvolvimento quando faz referência ao avanço dos alunos para outros níveis de ensino. Para favorecer a inclusão, o professor precisa acreditar e investir nas possibilidades e habilidades de seus alunos, pois, somente explorando, desafiando e estimulando suas potencialidades é que favorecerão o desenvolvimento da criança para outros níveis.

A professora Mariana pontuou novamente o fato de que para inclusão tenha um efeito positivo no desenvolvimento das crianças, os modelos de inclusão das escolas têm que melhorar muito, em vários aspectos. Segundo Carvalho (2016, p. 65), “[...] para enfrentar os mecanismos excludentes, precisamos intervir no sistema educacional, ampliando, diversificando suas ofertas, aprimorando sua cultura e práticas pedagógicas e principalmente articulando-o com todas as políticas

públicas”. Ainda temos muito a fazer para garantir que todos se beneficiem do processo de inclusão e realmente participem dos conhecimentos e cultura produzidos ao longo do tempo pela humanidade.

A professora Patrícia ressaltou a necessidade de incluir as crianças com deficiência desde Educação Infantil, uma vez que a creche hoje deve ser pensada não apenas como um espaço de cuidado, mas como um local em que já inicia uma educação desde a mais tenra idade, como podemos constatar nas suas colocações:

Excerto 9 - *Sim, claro, até mesmo para quebrar essa ideia de que a creche é só o cuidar e isso ainda é muito forte, até mesmo pelos nossos colegas e muitas vezes por nós mesmos que estamos na creche ainda fica muito forte. Tem gente que ainda tem esta concepção de que a Educação Infantil é só o cuidar e visto que não, a creche também é lugar para se educar. Então, assim, a necessidade de ter desde já a inclusão na Educação Infantil, ela é muito necessária mesmo (PATRÍCIA, 2017).*

A professora Patrícia fez referência a um ponto que é crucial na Educação Infantil nos dias de hoje: a indissociabilidade entre o cuidar, brincar e o educar. Embora haja tantas discussões, ainda encontramos professores que têm a concepção de que a creche seja um espaço principalmente de cuidados. Cuidar, educar e brincar são ações que estão atreladas em todo o trabalho desenvolvido no ambiente da creche. Enquanto o professor cuida, ele também educa e enquanto as crianças brincam também aprendem, principalmente quando o professor faz as mediações necessárias nessas atividades. Neste sentido, o cuidar não pode ser visto como uma ação separada da educação e dissociada de aspectos emocionais, cognitivos e culturais (BRASIL, 1998). “Plenamente entendidas e aplicadas, cuidar e educar caminham simultaneamente juntos, possibilitando que ambos construam na totalidade, a identidade e a autonomia da criança” (FOREST; WEISS, 2011, p. 2).

Neste sentido, a inclusão na Educação Infantil foi apontada pela professora Patrícia como necessária, pois é um ambiente onde poderá desenvolver práticas de educação entrelaçadas com os cuidados, que muito contribuirá para a formação e aprendizagem da criança, com vistas ao seu desenvolvimento.

A professora Luciana, não se mostrou contra a inclusão, demonstrou determinado receio e insegurança a respeito da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, assim como também quando se referiu à capacidade desses alunos, conforme a fala abaixo:

Excerto 10 - *Acho que sim. Eu sempre olho lá, às vezes a gente não percebe, mas o sentar com a criança, ter tempo para ensinar, ajudar a desenvolver e ele precisa*

disso, são pequenas coisas que vão sendo construídas e que vai surtindo efeito. Na hora a gente pensa que não adianta nada, mas adianta, é porque para a gente não é muito, mas para eles é. São conquistas importantes para que ele futuramente seja uma criança com autonomia e ingresse realmente na sociedade. Às vezes ele não vai ser como os outros, mas ele vai chegar bem perto (LUCIANA, 2016).

Concordamos com a professora Luciana quando colocou que é no sentar com as crianças e ensiná-las que estaremos colaborando para aquelas avancem no seu desenvolvimento. Temos que confiar, investir e estimular as potencialidades e habilidades das crianças, entre elas as que possuem alguma deficiência. E como bem coloca Vigotski²⁴ (1997, p. 62), “[...] não devemos nos focar nas grammas de limitações e sim nos quilos de potencialidades que as crianças com deficiência podem apresentar”.

Nota-se, no relato da participante, que a professora tem um determinado receio quanto à capacidade de desenvolvimento e da gama de potencialidades que as crianças com deficiência intelectual podem apresentar pelas expressões que utiliza em seu depoimento: *“acho que sim”, “mas para eles é muito”, “ele não vai ser como os outros, mas vai chegar bem perto”* (LUCIANA, 2016).

A professora nos remeteu a perceber a deficiência como um obstáculo para sua disposição para aprender o que as outras crianças têm capacidade de aprender, o que nos leva às concepções de Vigotski quando se refere às crianças com deficiência. Ele ressalta que elas não são menos desenvolvidas do que as outras, portanto, “[...] não existe diferença essencial na educação da criança com deficiência e a criança normal [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 62). O desenvolvimento do indivíduo estará ligado às condições socioculturais em que ele está inserido. Portanto, suas condições biológicas, que lhe são dadas ao nascer, não serão suficientes para justificar o que essa criança será capaz de atingir (VIGOTSKI, 1997, 2007; GÓES, 2002). Segundo o entendimento de Braun (2012, p. 174), “[...] Não é o defeito que determina o destino deste aluno, mas o contexto social e o olhar dialético sobre fatos da vida”.

Deste modo, a deficiência em si não seria, necessariamente, a causa da dificuldade no seu desenvolvimento, a ponto de limitar “para menos” aquilo que ele será capaz de avançar, mas a falta de um ensino com práticas pedagógicas que lhe dê oportunidades de desenvolver, mesmo que seja de outro modo, em outros

²⁴ Tradução da pesquisadora.

tempos é que às vezes requer caminhos alternativos de aprendizagens. O ambiente precisa ser estimulador para novas aprendizagens, fazendo com que a criança avance nos seus conhecimentos (VIGOTSKI, 1997, 2006, 2007; GÓES, 2002).

Com base nesta discussão sobre a inclusão na Educação Infantil, na próxima subcategoria procuramos entender como as professoras contemplaram a questão da aceitação do aluno com deficiência intelectual nas suas respectivas salas de aula e se sentem preparadas para atuar com esses alunos com os conhecimentos e experiências que possuem.

4.1.3 Ingresso da criança com deficiência Intelectual – sentimentos despertados – preparação das professoras

O objetivo desta subcategoria foi analisar os sentimentos despertados nas educadoras quando souberam que haveria em sua sala uma criança com deficiência intelectual, se houve uma aceitação desse aluno sem restrições e se elas se consideraram preparadas para trabalhar com crianças PAEE.

As professoras informaram que houve aceitação e que não mostraram objeções quanto à inserção do aluno com deficiência intelectual em suas salas, conforme relatos a seguir:

Excerto 11 – *Eu tive muita tranquilidade. Uma coisa que eu penso é assim, a gente tem o lado profissional, mas a gente tem que pensar uma coisa [...], ele vem para mim contribuir e eu vou colocar obstáculo, que não vou atender, a gente tem que pensar muito sobre estas questões. [...] Eu não deixaria de recebê-la, sou uma profissional (MICHELA, 2017).*

Excerto 12 - *Vou fazer uma comparação de quando eu o conheci, mas não era professora dele, quando eu vinha de manhã, eu o via correndo, chutando bola, não ficava em sala de aula, as atividades que ele fazia era só rabiscar, eu percebia que em determinados momentos ele era muito agressivo. Fiquei sabendo que a mãe deixou de o trazer para a escola justamente porque a professora falava que ele atrapalhava a sala de aula. E quando eu o conheci este ano, eu realmente percebi que ele era agressivo, mas só que acho que foi graças a minha especialização que fiz sobre inclusão, eu peguei algumas coisas que foram ensinadas para mim na faculdade e fui trazendo para a sala de aula. A forma de falar o não, de falar o sim, e ele foi aceitando as minhas condições e hoje ele fica em sala de aula. Hoje ele está incluído, por isto que eu disse que tem que haver aceitação do professor. Se o professor não aceitar a criança, ela percebe [...] (ESMERALDA, 2016).*

Excerto 13 – *[...] é meio que imposto, [...] vai passar para sua sala e eu já tinha o Fábio especial e vai passar para sua sala o Renato e a Sandra também. Então eu não tenho como falar eu não quero essa criança, mesmo que eu como professora eu não posso fazer isto, não posso recusar a criança na minha sala, mesmo que eu não tenha condições de dar aquele atendimento que deveria ter para eles, eu não posso*

recusar, [...] que tipo de professora eu vou estar sendo, né? [...] É um direito. Eu acho que eu não deixaria de recebê-lo, por mais difícil que seja e o Renato não dá problema (LUCIANA, 2016).

Excerto 14 - *Nossa, receberia mil vezes. Eu assim, eu tenho um carinho muito grande por ele, e por apresentar uma deficiência, já me desperta um carinho muito grande, é um desafio, eu tenho um desejo muito grande em contribuir [...]. É uma questão do desafio em estar fazendo algo para eles, e assim, eles são muito carinhosos, é até uma questão de lição de vida para a gente, perceber a vida de outra forma, através daquela criança, conviver com a diversidade, e a gente vê que não é difícil e até as crianças sentirem a diferença e aprender a conviver com isso (PATRÍCIA, 2017).*

Quanto à aceitação pelas professoras, a maioria mostrou-se tranquila e não demonstrou que colocariam objeções quanto à presença desses alunos em suas respectivas salas de aula. Posicionaram que não os aceitam como uma obrigação legal, baseada nos dispositivos legais. Pelo contrário, algumas ressaltaram que sentem prazer em contribuir, em fazer algo que possa colaborar para o desenvolvimento dessas crianças.

[...] a chave para a inclusão bem-sucedida é nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos. Todos os alunos, incluindo aqueles rotulados como alunos com deficiência, querem estar em uma rede regular que satisfaça suas necessidades e na qual se sintam bem-vindos e seguros [...] (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 434).

Algumas professoras, como a Michela, disseram que sentiu muita tranquilidade em receber sua aluna que tem Síndrome de Down, que aquela criança estava ali para ser trabalhada como as outras, ou seja, para acrescentar nos seus conhecimentos e que ela é uma profissional. E, agindo como tal, não poderia colocar obstáculos na aceitação de alunos, independente de ter alguma deficiência ou não.

A professora Esmeralda colocou que a inclusão é uma questão de direito, portanto, não pode ser negada aos alunos PAEE e argumentou que já havia demonstrado para a escola o interesse em trabalhar com o aluno Heitor. Sendo assim, não houve problema quanto à aceitação dele, pelo contrário, enfatizou que o acolhimento do professor é um dos pontos fundamentais para que a inclusão ocorra com eficiência e acrescenta também que o curso de especialização que havia concluído, na área da inclusão, estava colaborando muito no trabalho realizado com esse aluno.

A professora Luciana também disse ser um direito do aluno e que “*acha*” que não deixaria de recebê-lo, mesmo avaliando a dificuldade em dar o atendimento necessário que os alunos com deficiência requerem. Comentou também que achou difícil e pesado quando passaram o Renato, o aluno com deficiência intelectual participante da pesquisa, e Sandra, que tem Transtorno Espectro do Autismo, para sua sala, pois ela já tinha o Fábio, que também é deficiência intelectual, embora ressaltando que o Renato não dava problemas. A justificativa da professora foi que ela trabalhava sozinha com as crianças, todos sem professores de apoio e monitores que os acompanhassem, ficando assim muito comprometido seu trabalho, já que não dispunha de tempo para dar-lhes o apoio e atendimento que demandavam. Percebemos pela fala da professora certa insegurança e que ela se sente desamparada e vive uma solidão na sua prática docente, uma vez que não lhe é dado os suportes necessários para subsidiar o seu trabalho.

A professora Patrícia apontou que o desafio de trabalhar com alunos PAEE de certa forma contribuiu para o próprio desenvolvimento. Disse também que receberia o aluno Luciano mil vezes e que tem por ele um carinho muito especial. Destacou também a importância de conviver com a diversidade, tanto para as crianças com deficiência, quanto para as outras. Fato confirmado por Stainback e Stainback (1999), que todos se beneficiam com a diversidade, não somente os alunos que possuem alguma deficiência. O envolvimento é benéfico também para as outras crianças, que por meio desta experiência tem a oportunidade de aprender e de praticar a valorização da diversidade.

Para obter êxito no processo de inclusão escolar é essencial que haja aceitação dos professores em relação à diversidade de alunos que hoje encontramos em nossas escolas. O respeito e a aceitação das diferenças ocupam um papel de destaque na inclusão. Estar incluído é muito mais que a presença física no ambiente escolar, requer uma situação de pertencimento naquele ambiente, onde os profissionais visualizem os alunos como aprendizes, que não estão ali somente pela socialização, mas pela necessidade de garantir o acesso e a participação em todas as atividades oferecidas pela escola, impedindo o isolamento desses alunos e a criação de um mundo segregado dentro do processo de inclusão escolar (DRAGO,2014; CARVALHO, 2016).

A educação inclusiva, nos moldes em que está colocada nas legislações em vigor, orienta que todos os alunos devem, de preferência, ser matriculados na rede

regular de ensino, cabendo à escola se adaptar para atender às especificidades de cada aluno. Os professores também têm que reorganizarem suas metodologias, seus recursos pedagógicos, com ênfase em práticas pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades educacionais de todos os educandos e, principalmente mudar muitas concepções e se capacitarem para atender a essa nova realidade que hoje se faz presente em nossas escolas, como a presença de alunos com deficiência intelectual (STAINBACK; STAINBACK, 1999; DEL MASSO E ARAÚJO, 2008; CARVALHO, 2016).

Consultamos às professoras se elas se sentiam preparadas para trabalhar com alunos PAEE com os conhecimentos, cursos e experiências que possuem. A maioria das respostas nos remete a pensar que a formação que tiveram na sua graduação, especialização, cursos de formação continuada e na área da Educação Especial, esses estudos não foram suficientes para dar-lhes segurança e se sentirem habilitadas para trabalhar com a inclusão dos alunos PAEE.

As professoras entrevistadas possuem formações variadas em nível superior na área da educação, conforme quadro das professoras participantes, dentre elas somente a professora Patrícia ainda não realizou curso na área da Educação Especial, mas mostrou interesse em buscar essa formação. Elas possuem uma experiência de no mínimo dois anos de trabalho com alunos com PAEE, apenas a professora Luciana é o primeiro ano em que teve a oportunidade de ter alunos com deficiência em sua sala. A professora Esmeralda quando consultada sobre se sentia preparada para estar atuando com esses alunos, relatou o seguinte:

Excerto 15 - *Totalmente, não. Acho que a gente não foi preparada para isso, a gente vai aprendendo com a prática. Mas graças a minha especialização que fiz sobre inclusão, eu peguei algumas coisas e fui trazendo para a sala de aula [...]* (ESMERALDA, 2016).

De acordo com a fala da professora acima identificada, demonstra-se que não se sente muito bem preparada para trabalhar com alunos PAEE e que somente agora, que fez uma especialização na área da inclusão escolar é que tem orientado melhor o desenvolvimento do seu trabalho, trazendo os conhecimentos desse curso para as suas práticas em sala de aula, frisando bem que vai aprendendo com o dia a dia. Ela mostrou que está tentando aliar a sua formação inicial com as práticas que adquiriu com sua experiência docente para atender melhor e com mais eficácia os

alunos com deficiência. E isso nos remete a uma colocação de Ferreira e Ferreira (2013), quando se referem às formações em geral dos professores:

[...] fica patente o despreparo dos educadores em geral, quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência/incapacidade, e este é um aspecto que se destaca nesta trama, principalmente pela ausência de uma política de formação continuada capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores. Fazemos menção à política de desenvolvimento profissional, uma vez que as professoras e professores da educação básica não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na perspectiva da diversidade. A formação inicial, assim como as práticas posteriores, desenvolveu-se na linha de se estabelecer uma educação para um conjunto idealizado de alunos que aprende acompanhada da exclusão do “diferente” (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 36).

Patrícia e Michela enfatizaram o que é colocado por Ferreira e Ferreira (2013), quanto ao despreparo do professor para trabalhar com algumas deficiências, no sentido de desenvolver um trabalho que seja satisfatório para que esses alunos se desenvolvam, conforme relatos a seguir:

Excerto 16 - *Dependendo do tipo de deficiência, eu acho que sim, mas dependendo de algumas, acho que é mais complicado. Acho que a gente precisa de um curso a mais, acho que na verdade eles poderiam estar disponibilizando esses cursos de formação para os professores que atuam com esses aluno. Ou melhor, para todos os professores, porque hoje o aluno está comigo, depois ele é de outro professor, poderia pelo menos uma vez por ano ter um curso, fornecer materiais específicos, adequados para aquele aluno. E esses alunos estão chegando cada vez mais, os pais estão tendo novas concepções, mais aceitação (PATRÍCIA, 2017).*

Excerto 17 - *Então, eu não acho que sou preparada, mas eu acho que (pensou), eu penso assim, que estou preparada para receber eles e buscar trabalhar com eles e realizar um trabalho que possa contribuir com o desenvolvimento deles. Agora, se você falar, Michela, você está preparada, no geral, eu não posso falar que eu estou preparada para trabalhar com deficiente auditivo, cego, mental, eu não posso falar que eu estou preparada porque não estou e sei que ninguém está. Para atender muitas especialidades, os professores têm que ter muitas experiências, então eu acho assim que não existe profissional preparado para trabalhar todas as deficiências Eu acredito que a gente tem que ter uma tranquilidade em receber e buscar fazer algo de diferente, que ele não passe pela sua sala da mesma forma que entrou que haja mudanças, então eu acho que a gente busca preparar naquilo que chega para gente, agora que vai ser perfeito, isso aí, até porque o tempo, a rotina não deixa, mas a gente pode contribuir de alguma forma, eu penso assim (MICHELA, 2017).*

Patrícia destacou também a importância dos cursos de formação continuada para melhor preparação dos professores para atuar com mais segurança com os

alunos PAEE, no sentido de colaborar para práticas pedagógicas mais eficientes e aprimoramento pessoal e teórico. Destacou ainda que esses cursos deveriam acontecer com mais frequência, pelo menos uma vez por ano. Nas suas falas, comentou também o fato de que os pais estão tendo novas concepções em relação aos seus filhos com deficiência e com isso a presença deles na rede regular de ensino se torna cada vez mais visível, inclusive nas creches, por isso todo professor tem que ser preparado para receber e trabalhar com esses alunos.

Segundo Martins (2012), o processo formativo do professor não se esgota na sua formação inicial, por melhor que essa tenha se processado. É preciso dar uma atenção especial para a formação continuada, pois essa contribui, principalmente, para possibilitar que esses profissionais reflitam sobre a sua prática, de forma a ter uma melhor atuação com a diversidade de alunos que se fazem presentes nas escolas, entre eles os alunos PAEE, contemplando, assim, com mais habilidades, conhecimentos, novas práticas pedagógicas e aprimoramento pessoal agregado à sua formação inicial.

Michela se mostrou aberta para receber qualquer aluno e fazer um trabalho que possa contribuir para que ele avance em seus conhecimentos e habilidades. Ressaltou também que o professor tem que acrescentar na aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, que o aluno não pode sair de sua turma como ele chegou. O professor deve desenvolver um trabalho em que aluno possa avançar nos seus conhecimentos.

Segundo Pletsch (2009, p. 148), é comum, quando trabalhamos com a inclusão, o sentimento de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso de um aluno com algum tipo de deficiência em sala de aula regular, ou seja, “[...] muitas vezes a falta de preparo e informações impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”. E conforme a autora, esse despreparo se deve ao fato de não ter tido na sua formação um conhecimento a mais.

A professora Luciana quando questionada de sua preparação, apresentou a seguinte resposta:

Excerto 18 - *Então, se falasse assim, você vai trabalhar só com ele, hoje talvez eu não me sentiria preparada, mas eu tenho meios e recursos para me preparar, eu iria buscar meios para eu falar: eu estou com esta criança, a partir de hoje, eu vou fazer um trabalho construtivo do conhecimento, dentro da faixa etária dele, então assim,*

eu vou propor um programa e vou tentar executá-lo ao encontro da faixa etária dele (LUCIANA, 2016).

Podemos depreender da fala de Luciana, que ela, hoje, não se sente preparada para trabalhar com o aluno Renato, mas diz que se desenvolvesse um trabalho dedicado só a ele, teria condições de se preparar melhor, buscando recursos para fazer um trabalho construtivo, que poderia ter um programa/planejamento mais direcionado. Vê-se que ela não colocou sua formação, tanto inicial, como continuada como empecilho para trabalhar com alunos PAEE e também não se referiu à sua pouca experiência com essas crianças como sendo um obstáculo, visto que é o primeiro ano no seu trabalho que tem crianças com deficiência em sua sala. E pelo que pudemos perceber de sua fala o aluno Renato exige uma atenção especial e que essa poderia lhe ser dada se tivesse um atendimento especial.

Evidenciou-se pelas colocações da professora Luciana que ela tem uma determinada dificuldade em conciliar um trabalho com toda a turma, Renato e os outros alunos PAEE que fazem parte do agrupamento de sua sala de aula. Acreditamos que a falta de professores de apoio e monitores poderiam colaborar na execução de seu trabalho, mas também não descartamos a necessidade da busca e da luta por cursos de formação continuada na área da inclusão escolar dando mais embasamento teórico, novas concepções e práticas pedagógicas que pudessem conduzir melhor os trabalhos com esses alunos.

Tendo em vista a importância do trabalho e das mediações desenvolvidos pelas professoras no cotidiano escolar com alunos com deficiência intelectual para o seu desenvolvimento, na próxima categoria traremos episódios que foram observados durante o período em que estivemos em cada CMEI em relação ao envolvimento das atividades pedagógicas, lúdicas e cuidados, assim como a participação dos alunos com deficiência intelectual. Cabe ainda ressaltar que várias atividades que foram observadas dizem muito das concepções das professoras e dos conhecimentos que possuem em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência.

4.2 Práticas pedagógicas e a participação das crianças com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar

Esta análise tem como objetivo identificar episódios inclusivos, situações problemas, mediações dos professores, participação do aluno e ajudas necessárias na execução das atividades desenvolvidas no cotidiano escolar com os alunos com deficiência intelectual. Além disso, pretendemos evidenciar pelas falas das professoras e pelas observações realizadas, se esses alunos realizavam ou não as mesmas atividades que os colegas e se para a sua participação e execução eram necessárias algumas adaptações ou ajustes nas atividades/brincadeiras.

Buscamos observar questões como: o tipo de atividade desenvolvida pelo professor; se as crianças com deficiência intelectual participavam das atividades da mesma maneira que as outras; se não estavam participando lhes ofereciam alguma atividade alternativa; essas atividades poderiam ser realizadas pelo aluno se tivesse as adaptações e mediações necessárias; necessitavam de apoio para realizar a atividade e como se dava essa mediação por parte do professor regente, de apoio ou monitor; a provisão de apoios e recursos era oferecida; enfim, se o aluno vivenciava no cotidiano escolar o mesmo que as outras crianças.

As análises dos episódios foram desenvolvidas à luz da Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva Vygotskyana, por acreditar que as maiores limitações apresentadas pelas pessoas com deficiência, não estão diretamente relacionadas à deficiência biológica em si, mas gira em torno das possibilidades socioculturais oportunizadas a elas, não valorizando suas potencialidades e aptidões e dando ênfase às suas limitações e dificuldades.

A seguir descreveremos alguns episódios observados nos CMEIs participantes da pesquisa, evidenciando situações que demonstraram como a inclusão estava presente nas vivências do cotidiano escolar de alguns CMEIs, proporcionando aos alunos com deficiência intelectual uma experiência exitosa, assim como situações analisadas como problemas para que esse processo se efetivasse com eficiência, sendo a inclusão um desafio ainda a ser conquistado e estruturado por algumas Unidades Escolares e professoras.

4.2.1 Carência de apoios, causando pouca participação e ociosidade nos momentos de atividades acadêmicas.

Durante as observações realizadas com a professora Esmeralda, no CMEI Azul, em que observávamos o aluno Heitor, que tem diagnóstico de Microcefalia e Baixa Visão, pudemos notar que a professora sempre seguia uma rotina no seu dia a dia: recepcionava os alunos na porta da sala, depois faziam uma oração. Iniciava logo em seguida os recadinhos e uma conversa sobre alguns acontecimentos do dia anterior, quase sempre sobre atitudes não recomendadas no comportamento de crianças educadas. Logo após, ela distribuía uma ou mais atividades acadêmicas do caderno de classe das crianças. Essas atividades já vinham prontas, porque haviam sido planejadas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e nos foi informado e mostrado pela professora que as atividades de Heitor já vinham adaptadas e ampliadas para ele. Havia também, toda terça-feira, o horário destinado aos filmes.

Depois da correção das atividades do dia, todos se dirigiam para o refeitório, onde quatro turmas lanchavam, juntamente com suas professoras. Não havia horário destinado ao recreio. Neste momento, foi percebido que Heitor não se sentia à vontade, quase não lanchava, estava sempre chorando, atitude que só foi presenciada nos momentos em que estava no refeitório e quase sempre era encaminhado pela professora à sala da coordenadora. A professora não deu explicação para esse fato. No início achamos que era por causa do barulho intenso que o incomodava, todavia, presenciamos cenas em que também havia muito barulho das crianças e ele se divertia.

Logo após o lanche, as crianças se dirigiam para o parque, onde brincavam livremente, quase sempre sem a mediação das professoras, que geralmente faziam intervenções nos momentos em que surgiam os conflitos. Foram poucos os momentos de brincadeiras direcionadas, planejadas e com alguma intencionalidade que presenciamos durante o período em que estivemos na escola. Nos momentos do parque, Heitor brincava em alguns brinquedos, principalmente no balanço, com autonomia, não precisava ser direcionado pela professora e depois, assim como os demais colegas, começava a correr de um lado para o outro, sem ter uma brincadeira direcionada por nenhuma das professoras que se encontravam no pátio.

Na época da coleta de dados, Heitor estava matriculado na turma do Jardim II e na rotina da sala havia várias atividades de cunho acadêmico realizadas com todos os alunos. Geralmente, desde a chegada à sala, até a hora do lanche era dedicado a essas atividades. Perguntamos a professora como era a participação

dele, se executava todas as atividades que os demais colegas realizavam, se havia um planejamento especial para ele e se essas atividades havia necessidade de adaptações. A professora respondeu o seguinte:

Excerto – 19 *Ele participa, tanto é que ele fala: “eu quero fazer tarefa”; antes ele não pedia, hoje ele está interessado. Por isso que eu acredito na possibilidade de aprendizagem dele; porque ele quer (ESMERALDA, 2016).*

Excerto – 20 *Não, ele não faz todas as atividades (ESMERALDA, 2016).*

Excerto – 21 *Existe um planejamento especial e atividades adaptadas do HTPC, tanto é que eu faço algumas atividades em casa, trago, diferenciada dos alunos para ele (ESMERALDA, 2016).*

Esmeralda colocou que Heitor participa das atividades, estava sempre querendo executá-las e que acredita nas possibilidades de desenvolvimento dele, porque hoje, ele quer aprender e quer se envolver com as mesmas. Entretanto, mesmo confiando nas potencialidades dele, ela diz que ele não executa as mesmas atividades oportunizadas à turma toda. Destacou ainda que para ele tem um planejamento individualizado e que as atividades planejadas no HTPC já vêm ampliadas. Como a professora mencionou serem necessárias adaptações nas atividades, perguntamos para ela se quando ele executa as tarefas, são as mesmas que os colegas estão realizando. Ela respondeu:

Excerto – 22 *Eu aproveito as atividades, eu confio na capacidade dele. Só faço as adaptações necessárias. Por exemplo, os números eu faço maiores, eu vou trabalhar figuras geométricas, eu amplio também (ESMERALDA, 2016).*

As adaptações curriculares (AC) podem ser realizadas de maneira espontânea pelos professores ou podem se constituir em estratégias intencionalmente organizadas que visam subsidiar os alunos com NEES (LAGO, 2010, p. 119).

Corroboramos com a autora no sentido de que algumas atividades devem ser intencionalmente planejadas para que possam atender às especificidades do aluno, e, no caso de Heitor, algumas desenvolvidas em sala necessitavam de tais adaptações para que pudesse executá-las.

Segundo a professora Esmeralda, Heitor realizava as mesmas atividades que as outras crianças, mas com as adaptações necessárias, frisando novamente que confia nas suas potencialidades. Todavia, esse fato não foi constatado em vários momentos das observações. Havia várias atividades que não eram oportunizadas

a ele, nem a atividade que todos realizavam e nem uma outra adaptada, como podemos constatar no episódio a seguir:

Episódio 1- *A professora Esmeralda iniciou a aula entregando o caderno de atividades para todos os alunos e neles estavam coladas as atividades que iriam ser realizadas naquele dia. Fiquei esperando a entrega do caderno para Heitor para observar como seria executada a atividade por ele e como se daria a mediação da professora. O caderno não foi entregue a ele. A atividade realizada era de matemática e estava relacionada com o número 15: contagem dos cachorros até 15, completar uma sequência de corações até o número 15, escrever nos quadrinhos os numerais até 15 e desenhar os corações até dar o total de 15. A professora direcionava as atividades com o restante da turma. Heitor não participou em nenhum momento da atividade. Não foi solicitada sua participação nem na atividade escrita, nem na correção oral e no quadro. Não houve um momento em que a professora houvesse solicitado sua participação. O aluno ficava o tempo inteiro atrás da professora dizendo que queria uma tarefa. Depois de algum tempo, a professora entregou seu caderno, sem a atividade colada que estava sendo desenvolvida com toda a turma ou outra atividade adaptada, uma vez que a professora já havia me dito que todas as atividades da turma vinham para ele ampliadas. Ela pediu que ele escrevesse seu nome neste caderno. O aluno começou a rabiscar o caderno, totalmente sem direcionamento e brincando com os lápis de cor. Não houve nenhuma mediação da professora em direcionar uma atividade para que ele realizasse, ficando totalmente alheio ao que acontecia na aula (Diário de Campo – 06/10/2016).*

Pelo que percebemos de Heitor, ele tinha condições de realizar a atividade que foi concretizada com toda a turma se a professora tivesse dado a ele oportunidade e realizado as mediações necessárias, principalmente porque elas vêm ampliadas e notava-se que ele já conhecia os números até 15. Ficou o tempo inteiro fazendo rabiscos, totalmente descontextualizado do que estava sendo desenvolvido na aula. Quase sempre, nestas atividades de conteúdos acadêmicos, elas não eram oportunizadas a ele e muitas vezes realizava atividades que não tinham conexão com o que estava sendo estudado pelas outras crianças, quando não ficava ocioso.

Percebemos que a professora conduziu a atividade com as outras crianças, contando com a participação oral e escrita delas. A atividade promoveu a criatividade, a expressão oral, a escrita, raciocínio lógico e as noções de contagens e sequências. E pelo que observamos, Heitor incomodava a professora quando insistia que queria uma “*tarefinha*”. Percebia-se que existia uma certa omissão em relação ao aluno, quando se trata de atividades de cunho acadêmico, negando-lhe o direito de participar, aprender e ao mesmo tempo de interagir com os colegas, uma vez que nada foi feito para trazê-lo para o grupo nesses momentos, além de

desconsiderar outras estratégias pedagógicas que poderiam ser disponibilizadas a Heitor para que ele interagisse com as atividades.

A professora não utilizou a atividade ampliada e nem foi dado a Heitor oportunidade de participar oralmente, uma vez que a comunicação oral dele é muito boa. Carvalho (2016, p. 115), coloca que “[...] a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua participação ativa em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula”.

Um fato a ressaltar é que a professora trabalhou durante o ano letivo com uma turma de 24 alunos, muitos com problemas de disciplina. Não havia monitor/ajudante e Heitor não tinha professor de apoio. Segundo a professora Mariana da SRM, em outra ocasião ele já contou com a colaboração de um profissional de apoio aliado ao trabalho da professora Esmeralda, verificando em consequência disso, sensível desenvolvimento. Sentimos que a professora tem dificuldades para mediar e fornecer subsídios para que Heitor execute as atividades junto com os demais alunos: *“Falta tempo para estar com ele, muitos alunos na sala, a gente trabalhando sozinha [...]”*. (PROFESSORA ESMERALDA). A escola, em respeito à diversidade de seus alunos, tem que se preparar para que o processo da inclusão aconteça com sucesso. A escola, em respeito à diversidade de seus alunos, tem que se preparar para que o processo da inclusão aconteça com sucesso e para isso tem que prever e prover todos os ajustes necessários para garantir que todos possam participar, construir conhecimentos e avançar no seu desenvolvimento e a formação continuada dos professores também é fundamental para que se preparem melhor para lidar com alunos PAEE (STAINBACK e STAINBACK, 1999; CARVALHO, 2016).

Nas situações de brincadeiras dirigidas a professora Esmeralda conseguia fazer com que o Heitor tivesse uma participação mais ativa. Era nítido nas reações dele, como ele sentia satisfação em realizar e participar das atividades juntamente com seus colegas. Como no episódio apresentado a seguir:

Episódio 2 - Brincadeira: História da Serpente

*Os alunos de mãos dadas formam uma roda e cantam todos juntos...
Está é a história da serpente
Que desceu o morro
A procura de seu rabo*

Ei, você também faz parte do meu rabo.

A brincadeira é cantada por todas as crianças. Elas vão brincando em roda enquanto cantam a música. Um participante foi a serpente (que foi a professora Esmeralda, que conduziu a brincadeira) que procura pedaços do seu rabo. Ela começa a cantar a música e chama os outros participantes para fazer uma fila atrás dela, formando o rabo da serpente e assim sucessivamente, até todos participarem. E, à medida que iam sendo escolhidos tem que passar por debaixo das pernas dos que já estavam formando o rabo da serpente, na fila (Diário de Campo – 07/10/2016).

As crianças se envolveram totalmente com a brincadeira. E, em especial, Heitor que participou de toda a atividade. Cantava a música inteira e executava toda a trajetória da brincadeira. Em alguns momentos a professora teve que fazer pequenas intervenções no sentido de deixar o colega passar por baixo, que foi uma mediação realizada com as outras crianças também. No geral, teve uma participação muito ativa. Heitor interagiu muito bem com os colegas.

Incluir Heitor nas brincadeiras significa deixar que suas emoções, imaginação e desejos se manifestassem, rompendo com a ideia de que o brincar é natural das crianças, que ela não necessita do adulto, como que se deixada por conta, as brincadeiras vão acontecer (CHIOTE, 2012; ARCE, 2013). O papel do professor da Educação Infantil é propiciar e mediar oportunidades de aprendizagens por meio de brincadeiras planejadas. “O professor da Educação Infantil precisa estar 100 % com suas crianças, envolvido com elas em todos os momentos, por vezes propondo atividades, dirigindo-as, propiciando o pensamento compartilhado sustentado” (ARCE, 2013, p. 32).

Outros fatos percebidos durante as observações foram a qualidade das brincadeiras, que muitas vezes eram realizadas sem um objetivo específico. Não era explicado para as crianças o que iriam trabalhar com a brincadeira desenvolvida. Brincavam por brincar, porque é divertido e as crianças gostam. E também a quantidade de repetições das brincadeiras, como se a criança fosse aprender pela repetição e quando elas traziam algumas inovações, uma brincadeira planejada, pensada pela professora, era visível o interesse que os alunos mostravam. Acreditamos que, em vez de trabalhar aquilo que a criança já conhece, o professor deve investir no novo, sugerir outras atividades, abrindo caminhos para outras aprendizagens (ARCE, 2013).

O episódio a seguir aconteceu no ensaio da formatura e na comemoração da festa de Natal, atividades que foram planejadas pelas professoras, nas quais Heitor participou de todas.

Episódio 3 - Neste dia as crianças do Jardim II foram dirigidas para um auditório de uma escola que fica ao lado da creche. As crianças iam ensaiar para a formatura. Os alunos estavam todos eufóricos: ensaiaram como seria a entrada, os locais onde ficariam no palco, o Hino Nacional, o juramento e as homenagens que seriam realizadas para os pais, professores e colegas. Por fim, ensaiaram a música de Natal, “Bate o sino pequenino”, e como seria a saída do palco. Heitor participou de todas as atividades, muito sorridente e entusiasmado, cantando com todas as crianças. Eu, que estava na plateia, podia ouvi-lo cantar e repetir o juramento que a colega falava e as outras crianças repetiam. Não foi preciso fazer intervenções com Heitor que fosse diferente das outras crianças.

Nesse mesmo dia aconteceria na creche a comemoração da festa de Natal, com um lanche coletivo para as crianças, chegada do Papai Noel e distribuição de presentes. Heitor estava eufórico na espera, pois ele tinha certeza que Papai Noel iria trazer uma bola para ele e essa era a sua paixão. Nos momentos que brincava com bola ele vivia um mundo do faz de conta/jogo de papéis sociais: era o Neymar, o Ronaldinho e o Gabriel Luiz. Ele brincava e vivenciava os seus gols como se fossem esses jogadores, conhecia o nome da maioria deles.

Ficamos observando a empolgação das crianças e vendo que elas ainda cultivam a fantasia do Papai Noel, elas vinham até mim e perguntavam se ele iria chegar, de onde ele vinha, se viria de trenó e se iria trazer presente para todas as crianças. Elas vivenciam este mundo imaginário que envolve o Natal. Heitor não é diferente das outras crianças, também não parava de fazer perguntas.

Terminado o lanche, todos foram com suas professoras para o pátio e o momento mais esperado chegou, a entrada do Papai Noel: chegou, sentou em sua cadeira e foi chamando um por um dos alunos para receber o presente. As crianças, assim como Heitor não cabiam de felicidade. Heitor estava impaciente esperando a sua vez. Quando recebeu a bola de presente, chutava de um lado para o outro, mostrava para os colegas que chutavam junto com ele. Ele estava vivenciando todo aquele momento juntamente com a alegria dos colegas (DIÁRIO DE CAMPO – 05/12/2016).

Percebemos que a professora Esmeralda tem uma facilidade maior em incluir Heitor nas brincadeiras e eventos que aconteciam na escola em relação as atividades que envolvem conteúdos acadêmicos, ficando nestes momento, prejudicado em relação ao que é oferecido para os seus colegas. Dos eventos que aconteceram durante o período que estivemos presente na escola, como a Semana do dia da criança, da formatura e da festa de Natal, assim como nas brincadeiras que aconteciam no pátio, ela conseguia inclui-lo na maioria das atividades que ocorreram. Nesses tipos de atividades tinha maiores oportunidades de participação e a professora não tinha que fazer intervenções diferenciadas dos demais colegas, geralmente respondia muito bem a elas. E como a professora Esmeralda já havia comentado, ele gosta de participar, era nítido o seu envolvimento e motivação quando lhe eram abertas as oportunidades de estar e fazer junto com seus pares.

O professor é uma das peças chave na escola e deve colaborar para o desenvolvimento de qualquer criança, tenha ela deficiência ou não. Cabe a ele valorizar as potencialidades de seus alunos e investir em caminhos alternativos que

favoreçam o desenvolvimento dessa criança. A deficiência alcança o status de inferior, por esta estar assim colocada no meio social, a partir do momento que ela passa a ser percebida como uma mola propulsora para o seu desenvolvimento, ela alcança um novo status (VIGOTSKI, 1997; SILVA, 2013a).

4.2.2 - Uso de recursos adequados que facilitam a acessibilidade e inclusão

A professora Mariana atende Heitor uma vez por semana em sua SRM, localizada próxima à creche em que ele estuda. Ele é atendido individualmente e isso faz com que a atenção da professora se volte totalmente para ele. O atendimento dura aproximadamente 50 minutos e esses ocorrem durante o mesmo período em que o aluno está em aula na rede regular.

Esse procedimento contraria o que dispõe o Artigo 5º da Resolução nº 04/2009²⁵, que institui que o AEE deve ser ofertado no período inverso ao da escolarização. E esse fato foi explicado pela professora Mariana quando lhe perguntamos se esses alunos eram atendidos no contraturno da escola regular:

Excerto – 23 [...]a maioria, mas não todos. Alguns eu retiro de dentro da sala porque no contraturno os pais não trazem [...]. Por exemplo, vamos pensar na história dos meninos da creche, que é integral, que horas que seria o contraturno dele? Então eu vou e busco ele na sala de aula, porque a mãe não vai sair do trabalho para vir trazê-lo, não existe um outro contraturno para eles [...]" (MARIANA, 2016).

E, como já foi comentada anteriormente, uma opção seria que esses atendimentos acontecessem dentro da própria sala regular em que a criança está matriculada, junto com todas as crianças, um AEE para a turma inteira, em que todos participariam das atividades propostas pela professora do AEE. Assim, o aluno não teria que ir e nem ser retirado da sala para ter atividades diferenciadas, elas seriam oportunizadas e contariam com o envolvimento de todos.

A professora Mariana tem vários cursos voltados para o atendimento aos alunos PAEE, cursos de especialização, formação continuada e Mestrado em Educação. E todo esse investimento na sua formação, juntamente com vários anos da sua carreira docente voltada para esse público e para a Educação Infantil, faz

²⁵ RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

com que tenha um grande aporte teórico e prático para atender essas crianças com muita eficiência e segurança, como demonstrava nos atendimentos com Heitor.

A professora acolhia-o, incentivava-o, dava a atenção que necessitava, demonstrava afeto, transmitia-lhe segurança e escutava suas colocações, mas ao mesmo tempo em que fazia isso, estava sempre propondo várias atividades desafiadoras, buscando explorar suas potencialidades, habilidades e utilizar os recursos que necessitava para que ele tivesse acesso ao conhecimento. E como é enfatizado por Stainback e Stainback (1999), para que ocorra uma aprendizagem autêntica, o aluno tem que sentir a sensação de pertencimento e de uma conexão. Deve se sentir valorizado, que é bem-vindo, e o professor desempenha um papel fundamental como mediador nesse processo inclusivo. “[...] A segurança é importante para a aprendizagem, porque se um aluno não confia no ambiente escolar, como sendo protetor e gratificante, ele não se sentirá à vontade e não aprenderá com eficiência” (FALVEY; GIVNER e KIMM, 1999, p. 143).

Com a intenção de saber como Mariana desenvolvia seu trabalho com Heitor no AEE, perguntamos se realizava um planejamento individual para cada aluno, a educadora colocou:

Excerto – 24 *Esse é, para cada aluno, na sua especificidade, há um planejamento. Aí, é a aquela coisa assim, tem o planejamento individualizado e os recursos que ele vai ter, qual a especificidade dele, por exemplo, é baixa visão, tem um recurso específico para ser trabalhado, tem as estratégias específicas [...], querendo ou não você tem que individualizar, você até pode utilizar o mesmo recurso, mas cada um tem o seu modo. O que eu penso é o seguinte: pode ser a mesma deficiência, pode ser, mas o tratar com eles é diferente, que ele é único, pode estar classificado como baixa visão, mas um é diferente do outro (MARIANA, 2016).*

Observando a pasta do aluno e o planejamento que ela nos mostrou, verificamos que a professora tem um planejamento individualizado para ele, realizado semanalmente. E que esse contém todas as atividades que ele irá realizar no dia, sendo estas bastante diversificadas e incluindo os recursos que ela utilizará na execução das mesmas.

Os planos do AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida em geral, segundo suas capacidades (BRASIL, 2010, p. 23).

Quando lhe perguntamos sobre os recursos que utilizava e tinha disponível para trabalhar com Heitor, ela comentou:

Excerto – 25 *O que eu tenho disponível é lupa, tem a régua de aumento, a folha ampliada, porque ele ainda tem dificuldade de pegar no lápis, ele tem dificuldade motora, que se tivesse sido trabalhado anteriormente, provavelmente hoje já seria bem melhor, e o que acontece, eu acho que esses recursos, por exemplo, a lupa, régua de aumento, computador, são recursos que ele tem e é o que vai ter que ser trabalhado com ele. Tenho o plano inclinado, que eu uso muito com ele para identificação de imagens [...]. No momento para ele, o que tem, trabalha bem, porque ele ainda precisa ser educado para usar essas coisas. Ele não sabe pegar a lupa, fazer o processo certinho, ou seja, a gente ainda está neste trabalho. Se fosse para categorizar em que momento da aprendizagem que ele está, ele está no momento de aprender a usar os recursos, que vai dar acessibilidade para ele. Eles ficam felizes com as conquistas deles [...]* (MARIANA, 2016).

A professora Mariana, durante 50 minutos de atendimento, conseguiu trabalhar várias atividades. Cada uma com finalidade específica como: trabalhar a coordenação motora, utilizar a lupa para reconhecer letras, números e imagens, usar a folha com pautas largas, atividades com materiais concretos para que ele identificasse os objetos e suas utilidades. Jogava bola no campo de futebol, onde a professora alia seu entusiasmo por bola, deixando-o viver a fantasia que de ser um jogador e aproveitava para trabalhar lateralidade, coordenação e noção espacial.

Uma das atribuições do professor do AEE é reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor do AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento (BRASIL, 2010). E a professora Mariana fazia essa identificação e buscava desenvolver atividades, utilizando recursos educacionais para que Heitor tivesse acesso aos conhecimentos, como podemos observar pelos episódios a seguir, extraídos do diário de campo, onde o que foi dito pela professora se confirma em suas ações:

Episódio 4 - *Heitor foi sempre recepcionado com a música – Bom dia coleguinha como vai - Mariana tocava violão e cantava juntamente com Heitor esta música de boas-vindas. Neste dia também cantou a música Mariana, da Galinha Pintadinha, onde aproveitou para trabalhar os números até dez com ele. Foi nítido como ele se envolveu totalmente com a música, cantava e também tocava violão. Depois ele quis cantar a música do Henrique e Juliano – Flor e o beija-flor. A professora atendeu sua vontade, ela tocava a música e os dois cantavam juntos. Foi visível a satisfação que ele ficava em poder realizar as atividades e sua cumplicidade com Mariana. Neste dia a professora havia planejado várias atividades diversificadas. Primeiro, utilizando uma mesa de plano inclinado, trabalhou com massinha, a finalidade era*

trabalhar a coordenação motora das mãos. Depois foi proposta uma atividade para recortar papel, aprendendo a utilizar a tesoura, uma vez que Heitor ainda não conseguia manuseá-la. Logo após, pegou uma caixa que continha vários objetos de uso pessoal como: escova de dente, creme dental, sabonete, pente, shampoo, esponja de banho, condicionador, secador de cabelo e vários outros objetos, em que Heitor tinha que reconhecer estes objetos e mostrar a sua utilidade. Ele se divertiu bastante e reconheceu a maioria dos objetos. Também soube explicar para que esses objetos eram utilizados.

Depois foi apresentado um jogo de encaixe com várias peças redondas e de várias cores, em que ele tinha que retirá-las do bastão e depois encaixá-las de acordo com as cores. Teve uma determinada dificuldade de encaixá-las devido a sua dificuldade motora e de sua baixa visão. Mas com a orientação da professora executou a tarefa (Diário de Campo – 09/11/2016).

Ele respondeu bem as atividades e em nenhum momento se recusou a fazê-las. A professora estava sempre o motivando e elogiando ao mesmo tempo em que orientava na execução das tarefas. Com isso, Heitor realizava quase todas as atividades com sucesso, ficava muito feliz e motivado com os elogios recebidos. Isso veio a confirmar o que foi falado pela professora quando lhe perguntamos se ele respondia bem e se executava as atividades propostas:

Excerto – 26 Demais. *Esse ano está uma gracinha. O ano passado ele ficava muito nervoso, às vezes ele não ficava nem 20 minutos aqui no atendimento chorava demais, chutava, aí eu tinha que levar ele. Este ano ele responde bem, tudo que propõe ele faz. Às vezes eu tenho que fazer negociação, quanto à questão da bola, que para ele é um encanto, então, meio que eu uso isso como instrumento para chamar ele. Eu faço negociação, é o reforço. Então, comigo ele responde bem, ele faz todas as atividades (MARIANA, 2016).*

A professora mostrava um carinho grande por ele, estava sempre o orientando, escutava o que ele tinha para falar e assim, conquistou a sua confiança. Nos momentos que demonstrava dificuldades, Mariana o incentivava, orientava-o, até ele conseguir realizá-las.

O próximo episódio mostrou a superação de Heitor e de seus colegas de AEE, evidenciando como eles sentem satisfação em poder realizar as atividades e como é importante para perceberem que são capazes e as pessoas reconhecerem isso. E é com bastante propriedade que a professora Mariana colocou que a limitação é superada a partir do momento em que se oferecem os recursos necessários que o aluno precisa, *“na verdade a limitação é nossa em não ensinar a utilizar os recursos adequados, se você ensina, as dificuldades são superadas”* (PROFESSORA MARIANA).

Episódio 5 - *Fui convidada pela professora Mariana para uma mostra pedagógica e apresentação artística realizada pelos seus alunos do AEE, onde foram apresentados vários trabalhos dos alunos, assim como a exposição de alguns recursos que utiliza em seu trabalho. Vários alunos participantes puderam mostrar a superação de obstáculos, mostrando suas possibilidades e que se a oportunidade de uma ação pedagógica adequada é oportunizada aos alunos, favorece bastante para a sua aprendizagem, desenvolvimento e avanço.*

Houve várias apresentações, com alunos que apresentam deficiências diferentes e mostrando diferentes áreas que podem ser trabalhadas e exploradas, como: apresentação de balé, com a participação de uma aluna com deficiências múltiplas; a música como canal de comunicação de uma criança Autista; o uso do sistema monetário por uma adolescente com deficiência intelectual e outra surda, garantindo sua autonomia; ensino de ciência e a construção do conhecimento da criança com deficiência visual, onde reconhecia objetos pelo tato e dizia sua utilidade; uma aluna, com dificuldade de comunicação oral, fez uso do recurso da Comunicação Alternativa, usando o computador como ferramenta pedagógica, fazendo escolhas de alimentos através de uma prancha de comunicação, a aluna fazia suas escolhas clicando nas imagens que aparecia na prancha; uma criança com deficiência visual apresentou a percepção das primeiras notas musicais; um aluno surdo participou de uma apresentação com seus colegas, fazendo uso da língua de sinais, LIBRAS; Heitor também teve sua participação explorando os recursos da Tecnologia Assistiva. Como ele também tem baixa visão utilizou os recursos do computador, a lupa de ampliação, onde as imagens eram ampliadas e ele as reconhecia (Diário de Campo – 29/11/2016).

Percebia-se a satisfação e autoestima desses alunos em mostrar suas capacidades, seus avanços e suas possibilidades de aprendizagem, mostrando que, quando se abre o caminho, as possibilidades de aprendizagem não têm limites, favorecendo o desenvolvimento e auxiliando o aluno a transpor obstáculos. Foi nítida a satisfação de Heitor e de seus colegas em apresentar aquilo que eles haviam avançado em seu desenvolvimento e a segurança e confiança que eles sentiam ao lado de Mariana, pois ela sempre mostrava para eles que acreditava nas suas potencialidades.

Todos participaram, cantaram, aplaudiram os colegas, enfim, foi uma festa, de um trabalho muito bem planejado pela professora e muito bem executado pelos seus alunos. Ou seja, um trabalho que só veio a apresentar bons frutos, pois mostra parte de uma atividade realizada com muito conhecimento e planejamento. E sendo esse trabalho realizado pela professora com resultados positivos, perguntamos a professora como era o relacionamento dela com os professores regentes e se existia um planejamento em conjunto, ela colocou o seguinte:

Excerto 27 – *Esse é um dos maiores problemas que a gente tem [...], e eu vivencio isso, porque a grande maioria dos professores não quer se envolver. Por exemplo, tem alunos que estudam aqui, fazem AEE e que está no outro extremo da cidade. Eu*

ligo, tento estabelecer um diálogo e não tem abertura. [...] Quando eu tenho essa oportunidade, por exemplo, os professores aqui da escola, a gente faz, estou vendo eles, acompanhando eles na hora atividade, mas quando o aluno é de outra instituição, não tem como, eu vou ligar para eles que horas que ele vai me atender? Ou que horas que ele vai vir aqui? Ou que horas que eu vou à casa dele? Aí, acaba que fica um processo isolado, eu de cá e ele de lá [...] (MARIANA, 2016).

Com base nas declarações da professora, observou-se que não existe um relacionamento direto e nem um planejamento em conjunto realizado entre ela e as professoras da rede regular, a não ser quando fazem parte da mesma instituição, que por estarem próximas, torna este trabalho conjunto mais viável. E isso contraria as diretrizes do AEE, a falta de comunicação entre esses professores. Segundo a Resolução que institui as bases operacionais para o AEE, essa comunicação faz parte das atribuições do professor: estabelecer essa articulação, assim como, acompanhar a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade à sala de aula comum do ensino regular, visando promover a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b).

Concordamos com a professora que essa comunicação, com a sobrecarga de trabalho dos professores e a distância entre as instituições, tornam, muitas vezes, um obstáculo para esta articulação, embora ela coloque que busca manter essa comunicação, sem respaldo das professoras regentes. Mas, voltando o olhar para o aluno Heitor, ele frequenta uma creche que fica anexa à escola em que frequenta o AEE, sendo assim, o contato com a professora Esmeralda era bem viável e no nosso entendimento essencial para que ela pudesse conduzir seu trabalho com o aluno Heitor com mais segurança e de uma maneira que promovesse a acessibilidade dele nas atividades que eram realizadas na sala de aula comum e assim, colaborar para que ele tivesse mais acesso aos conhecimentos.

Portanto, para viabilizar a comunicação entre os professores, AEE e regente, o ideal seria que as escolas regulares disponibilizassem suas próprias SRM. Outra solução que já mencionamos e que teve resultados positivos na Educação Infantil é o AEE para toda a turma, em que o professor da sala de recursos trabalhasse juntamente com os outros alunos e o professor regente da sala comum. Esta experiência mostrou que os professores também aprendem a trabalhar com as crianças com deficiência nessa parceria de trabalho (ROSA; BÜTTENBENDER, 2015).

4.2.3 Ausência de apoios e influência no educar e no brincar

A professora Luciana trabalha com 21 crianças, entre elas, três são PAEE, como já foi comentado. Não possui monitora fixa na sala, somente uma itinerante, que atende a várias salas ao mesmo tempo. Os alunos com deficiência não têm professores de apoio. Com isso, seu trabalho está voltado mais para os cuidados, principalmente com a higiene e alimentação. Essa rotina, no período matutino, dura aproximadamente três horas. Grande parte da manhã é dedicada aos banhos e as trocas das crianças. As outras atividades, pedagógicas, lúdicas e estimulação precoce, aparecem muito timidamente, sendo que foram poucos momentos durante o período de observação que presenciamos a ocorrência dessas atividades.

Nesse sentido, apontamos para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar, brincar e cuidar, para proporcionar aos alunos uma educação de boa qualidade (BRASIL, 1998). As crianças devem ter oportunidade de participar de todos os tipos de atividades que o cotidiano escolar possa oferecer. Sendo assim, o trabalho da professora Luciana ficava comprometido, uma vez que as atividades de educar e as brincadeiras direcionadas quase não se faziam presentes.

Percebeu-se esta situação como um problema e um fator que pode prejudicava o desenvolvimento das crianças em geral, pois estavam deixando de vivenciar práticas que poderiam proporcionar experiências importantes, principalmente nos aspectos do brincar, visto que muitas aquisições das crianças são conseguidas no brincar. Essas experiências deveriam servir para estimular as potencialidades desde a mais tenra idade, pois o brincar oferece oportunidades diversas de exploração, conhecimentos e interações com o meio e com as outras crianças, principalmente quando essas atividades são intencionalmente dirigidas pelo professor (VIGOTSKI, 2007; MAFRA, 2008; ARCE, 2013).

A maioria das brincadeiras acontecia na sala de aula, de maneira livre, onde os brinquedos eram colocados no tapete e as crianças escolhiam livremente e em poucos momentos havia a interferência da professora direcionando essas brincadeiras e ensinando-as a brincar. Não presenciamos brincadeiras no pátio ou no parque, visto que a creche não possui parque. As brincadeiras dirigidas, com alguma intencionalidade, eram pouco desenvolvidas com essas crianças. E como coloca Arce (2013, p. 36-37), as escolas devem proporcionar momentos de

atividades livres e também momentos de atividades estruturadas e que devemos desconstruir esse mito “[...] que diz respeito à supremacia da brincadeira livre como fonte de desenvolvimento infantil, a ideia de que basta deixar as crianças brincarem livremente sem interferência que elas se desenvolverão [...]”. A interação dos adultos nas brincadeiras, como uma atividade planejada, pode torná-las mais significativas e proporcionar um desenvolvimento maior das crianças, principalmente as que possui alguma deficiência.

Nos relatos da professora, constatamos que ela se sentia desamparada na realização de seu trabalho, com a falta de suporte que lhe era oferecido na execução de seu trabalho. Ela reconheceu que poderia ter feito mais em relação às crianças, principalmente direcionadas aos alunos com deficiência. Indagamos a professora como ela desenvolvia seu trabalho com Renato, se existia um planejamento e um trabalho específico direcionado para ele e como se davam as mediações pedagógicas na execução das atividades. Assim foram seus comentários:

Excerto – 28 *Não, não tenho. Eu não sento e penso, essa atividade eu vou trabalhar exclusivamente com Renato. Se eu falar que faço, eu vou estar mentindo. [...] No nosso planejamento não é contemplado nada em especial para ele, mesmo porque se você for pensar, todas as atividades que a gente propõe para todos os meninos, ele também tem condições de fazer, desde que seja trabalhado com ele individualmente. Não quer dizer que ele não vai dar conta de subir escada, ele vai, talvez as cores, mas o início até o falar que a gente desenvolve, o que as crianças chegam e falam, como ele não fala nada, é porque o dele é mais lento (LUCIANA, 2016).*

Excerto – 29 *Então, o que eu trabalho com os meninos, eu trabalho com ele, [...] mas como eu te falei, eu não tenho esse tempo para sentar e fazer as atividades com ele, daí a necessidade de ter um apoio, porque o que eu trabalhar com os outros, o apoio vai trabalhar com ele em específico (LUCIANA, 2016).*

Com base nas declarações da professora Luciana, percebemos que ela não realizava um planejamento e nem um trabalho específico voltado para as especificidades de Renato. Concordamos com a professora quando ela colocou que as atividades que são propostas para as crianças em geral, ele tinha condições de realizá-las e que um professor de apoio poderia ajudá-lo na execução das mesmas. Mas, a falta desse professor, não exime o professor regente de fazer as mediações necessárias para que Renato tenha acesso ao que é proposto para toda a turma, visto que o aluno não é do professor de apoio, a presença dele na sala não o desobrigaria da responsabilidade de trabalhar com esse aluno. Segundo Flores

(2011, p. 3715), a função do professor de apoio é “[...] auxiliar a criança deficiente, o professor regente e a equipe técnica que por vezes presta atendimento às crianças deficientes [...]”. Sendo assim, o professor de apoio não é o responsável único pela com criança, ele é um colaborador no processo de inclusão.

E quando questionamos se Renato realizava todas as atividades que eram desenvolvidas com toda a classe e se tinha necessidade de haver algumas adaptações a professora afirmou:

Excerto – 30 *Não, não faz. Porque ele precisa de alguém que ensina, que ajuda, ele não faz, ele não tem esta percepção. É onde ele não é incluído, está na sala e não é incluído. Então, eu tenho consciência do que ele precisa, só que durante o ano, eu não dei conta de atendê-lo. Não é fácil (LUCIANA, 2016).*

Excerto – 31 *Não existe, ele faz as mesmas atividades que as outras crianças, não existe diferenciação, as atividades são simples, não vejo necessidade (LUCIANA, 2016).*

Mesmo tendo sido relatado pela professora, anteriormente, que as atividades oportunizadas para toda a turma ele tinha condições de fazer, ela colocou que as atividades são simples e que não vê necessidade de adaptação. Assim, ressaltou que ele não realizava todas as atividades que os colegas fazem e novamente, frisou a questão da falta do professor de apoio para conduzi-lo na execução das mesmas, visto que ela não conseguia sentar com ele para ensiná-lo. Percebemos uma incoerência nas falas da professora Luciana. Além de fazer uma crítica dura ao seu trabalho, no sentido de não conseguir atender aos objetivos propostos, que seria dar condições para que esse aluno tivesse acesso e participação nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, juntamente com os demais colegas, colocou também que o aluno vive uma pseudo-inserção, está incluso, mas não tem uma participação ativa no processo, assumindo assim, sua parcela de responsabilidade na situação vivida por Renato, pois tem consciência que durante o ano não conseguiu dar a ele a atenção que requeria.

Concordamos com ela, quando disse que o aluno tem uma pseudo-inserção ou uma inclusão marginal, onde o aluno estava inserido, mas não participava ativamente deste contexto (DRAGO, 2014; CARVALHO, 2016). Percebemos que a professora Luciana também colocava em dúvida suas condições de aprendizagem e possibilidades de desenvolvimento em relação aos demais alunos quando falou “*porque ele é mais lento*” e “*ele não tem essa percepção*” (PROFESSORA LUCIANA).

Episódio - 7 Renato, durante os momentos de brincadeiras livres, que era a maior parte delas, escolhia um brinquedo, geralmente sempre o mesmo, um carro, e saía o empurrando pela sala inteira. Algumas vezes escolhia uns blocos de montagem, mas, como ainda não conseguia encaixá-los, logo desistia, uma vez que a professora não interferia no sentido de ensiná-lo a brincar, e voltava para o seu carro e algumas vezes, escolhia uma bola. Era difícil vê-lo brincando nas rodinhas junto com as crianças, só passava, observava, brincava com eles num curto espaço de tempo e saía novamente (Diário de Campo – 08/11/2016).

De acordo com Arce (2013), nestes momentos de brincadeiras livres, compreende-se a importância dela também ser direcionada pelo professor, pois, muitas vezes precisa do modelo de um adulto para executar uma brincadeira, mesmo que aparentemente simples. O ponto de partida para iniciar as brincadeiras deve ser iniciativa de um adulto, que mostra para a criança como faz, em vez de apenas oferecer o brinquedo e deixá-la como que por instinto, brinque. E como é enfatizado pela citada autora, o processo inicial das brincadeiras é marcado pela imitação e essa não é algo estático, é algo dinâmico, motivado por um adulto. Verificamos que uma das atitudes que faltava em relação a Renato era a professora sentar com ele para ensiná-lo e, como foi salientado, ele não necessitava de atividades diferenciadas, pequenas intervenções seria o diferencial para que pudesse aprender a manusear os brinquedos.

O episódio a seguir mostrou uma cena em que a professora conseguia parar as atividades de cuidado, sentar com as crianças e realizar uma atividade lúdica com música e trabalhar a linguagem e as partes do corpo com as crianças. Observamos que nesses momentos em que as atividades eram direcionadas ela conseguia orientar Renato para executá-las junto com as demais crianças.

Episódio 8 - Depois do lanche, Luciana reuniu os meninos no tapete e foram brincar de “Índio Chefe”, brincadeira que trabalha através da música a linguagem, as partes do corpo e vários movimentos. Ao mesmo tempo em que cantavam, as crianças mostravam também as partes do corpo. Os alunos se envolveram bastante com a brincadeira. Quanto a Renato, a professora ficou ao seu lado e fazia com ele os movimentos que eram para ser feitos para acompanhar a música, mostrando para ele as partes do corpo. Ele parecia estar empolgado com a música e com os movimentos que ela o ajudava a fazer para acompanhar a brincadeira (Diário de Campo – 07/11/2016).

Nesta atividade a professora sentou-se com Renato e mediou todo exercício, mostrando a ele as partes do corpo, fazendo com que ele participasse juntamente com as outras crianças. Só não cantava junto, pois seu vocabulário ainda era restrito a poucas palavras.

Segundo Cotonhoto (2014), Vigotski chama a atenção para o importante papel da mediação pedagógica exercida pelo professor na escola:

[...] pois o professor tem, no contexto escolar, o papel explícito de interferir e provocar avanços nos conhecimentos dos alunos que não ocorreriam espontaneamente. Essa intervenção do adulto, segundo o autor, ocorre quando se instala o que ele denominou de zona de desenvolvimento proximal, isto é, um momento de aprendizagem e desenvolvimento da criança em que ela precisa da ajuda de outros para realizar atividades que ainda não conhece e/ou não consegue sozinha (COTONHOTO, 2014, p. 91-92).

Os professores devem planejar atividades que estimulem as crianças em seu desenvolvimento e que proporcionem a participação de todos, uma vez que “[...] como produto social e cultural, a brincadeira não surge espontaneamente entre as crianças: envolve aprendizado, implica a ação educativa, seja ela mais ou menos formal” (INTRA; OLIVEIRA, 2008, p. 515).

No episódio a seguir, a professora começou a rotina diferente, uma vez que ela sempre iniciava pelos cuidados com a higiene, banhos e trocas das crianças.

Episódio 9 – *A professora sentou-se com as crianças no tapete e foram trabalhar contação de histórias. Ela primeiramente trabalhou o livro “Eram dez girinos”: Ela contava a história, explicou para as crianças o que era um girino e ao mesmo tempo fazia encenações, gestos, deixando que eles curtissem e vivenciassem a história. Mostrava as gravuras e também fazia uma iniciação na apresentação dos números até dez. Elas ficavam fascinadas com as histórias contadas, mostrando assim, como as histórias conseguem chamar a atenção e mexer com a imaginação das crianças. Percebia-se que elas vivenciavam a história contada e os personagens. Todos participaram e se envolveram. Renato ficou ao lado da professora e durante certo tempo também se envolveu com a história. Queria pegar o livro, passar as folhas, puxar os girinos que eram em alto-relevo. A professora durante certo tempo conseguiu que ele se envolvesse e participasse da atividade, mas depois se dispersou, levantou-se do tapete e foi buscar um brinquedo que estava no meio da sala (Diário de Campo – 10/11/2016).*

Durante a atividade, a professora Luciana fez um comentário: “se ele tiver uma professora de apoio, que fica mais junto a ele, ele vai se desenvolver muito bem, é muito esperto” (PROFESSORA LUCIANA). Mais uma vez, a professora foi conflitante nos seus comentários em relação a Renato: no Excerto (30), citado acima, ela colocou que Renato não realizava sozinho as atividades porque não tem essa percepção e na execução desta atividade, ela já destacou que ele é muito esperto. Observando as atitudes de Renato, percebia-se que ele tinha boa compreensão, observava tudo que ocorria na sala com seus colegas, tinha uma boa

coordenação e sempre mostrava interesse pelas atividades que eram oportunizadas na sala. Mas, precisava que elas fossem mediadas, pois se dispersava muito, não conseguindo ficar durante um tempo considerável na realização de uma mesma atividade. O papel do professor é fundamental neste processo, no sentido de estimular esses alunos a participar e dar seguimento nas atividades. As necessidades dos alunos precisam ser supridas e as potencialidades contempladas para que obtenham êxito nos estudos.

Sendo assim, corroboramos com Almeida (2015, p.93), quando coloca que “no processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto regular de ensino todo apoio é fundamental no sentido de fazer com que a inclusão aconteça sem traumas ou frustrações, principalmente para a criança incluída”. Neste sentido, acreditamos que o trabalho da professora Luciana não é uma tarefa fácil, mas com um pouco de esforço e comprometimento com o ensino dos alunos PAEE fará todo um diferencial na participação e no desenvolvimento dessas crianças. O papel do professor é de facilitador do conhecimento e para isso é indispensável que valorize e pense nas potencialidades de seus alunos, pois só assim as crianças podem alcançar êxitos em seu desenvolvimento. As práticas pedagógicas devem considerar as especificidades dos alunos com deficiência, para que os professores façam as intervenções necessárias de modo que contemplem e contem com a participação de todos os alunos nas atividades.

4.2.4 Práticas pedagógicas positivas e participação ativa nas atividades

A professora Michela já realizou alguns cursos voltados para os alunos PAEE, alguns de especialização e outros de formação continuada, como Práticas Inclusivas, Libras e Braille. Além dessa formação fez mestrado em Educação, onde teve a oportunidade de cursar algumas disciplinas voltadas para a área da inclusão. Além disso, ela participou de um grupo de pesquisa, Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (NEPPEIN), onde várias ações e discussões tem como tema central a inclusão de alunos PAEE. Sendo assim, adquiriu um bom aporte teórico e vivenciou experiências com colegas que trabalham com este público e tentam levar esses conhecimentos, com resultados positivos, para sua rotina em sala de aula.

A professora Michela trabalhava com uma realidade um pouco diferente das professoras Luciana e Esmeralda. Conta com uma equipe de apoio de duas monitoras, que são estagiárias do IEL, graduandas do curso de Psicologia, sendo que uma tem responsabilidade direta com a aluna Sabrina. Conta também, uma vez por semana, com duas estagiárias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que estavam sempre levando dinâmicas diversificadas para trabalhar com as crianças, sempre incluindo Sabrina. A sala possuía um número menor de alunos matriculados, quatorze (14) alunos, sendo que frequentes são aproximadamente dez (10) alunos.

Várias são as estratégias que eram utilizadas pela professora para facilitar o acesso de Sabrina nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. Buscava sempre inclui-la em todas as brincadeiras, nas histórias contadas, nas sessões de filmes e nas atividades no pátio, como parquinho e pula-pula.

De acordo com as observações que registramos no diário de campo, percebemos que as ações pedagógicas desenvolvidas pela professora eram atrativas, criativas e diversificadas. Todos os dias ela trazia atividades diferenciadas e estava sempre despertando e motivando as crianças a querer participar das atividades, buscando sempre trabalhar a socialização, a ludicidade e a inclusão. Michela procurava se comunicar com as crianças e nos momentos das brincadeiras livres, buscava auxiliá-las com os brinquedos, ensinando-as a utilizá-los e intervindo sempre que necessário.

Com a intenção de saber como a professora Michela desenvolvia suas atividades com a aluna Sabrina, perguntamos como fazia as mediações durante a execução das atividades, se desenvolvia todas e as mesmas as atividades que seus colegas. Quanto às mediações e participação da aluna ela assim se expressou:

Excerto – 32 *Eu penso mais assim, tentando ficar mais próxima dela, porque geralmente as atividades são realizadas em grupo e aí por exemplo, hoje, na hora da música, eu sentei, as crianças sentaram em volta, ela sentou em frente, aí a gente ia cantando, ela olhando para mim participando, batendo palmas em determinadas músicas, acho assim, meio que chamando atenção dela, trazendo ela para a atividade (MICHELA, 2017).*

Excerto – 33 *Ela faz todas as atividades, algumas ela precisa de ajuda, [...], coisas que precisa de equilíbrio, ela precisa de ajuda. [...]. Ela adora tudo que você propõe, ela geralmente participa, ela tem uma aceitação muito boa (MICHELA, 2017).*

Outro ponto positivo nas práticas da professora Michela é que na maioria das atividades oportunizadas para toda a turma, ela proporcionava a participação de todas as crianças, entre elas Sabrina, que apesar de ainda não se locomover sozinha, integrava todos os momentos com a turma. A professora procurava realizar as atividades, respeitando o ritmo da aluna, seu tempo e procurava trazê-la para próximo dos colegas para executar, na maioria das vezes, as mesmas atividades que os outros realizavam. As mediações necessárias eram realizadas, como nos episódios que mostraremos a seguir:

Episódio 10 - *A atividade iniciou-se com as estagiárias do PIBID cantando e encenando para as crianças uma história das borboletas. Fizeram borboletas coloridas no palito e, à medida que iam contando a história faziam encenações, como se as borboletas estivessem voando entre as crianças. [...] Sabrina também se envolveu totalmente com a atividade e as professoras a incluíram em todo o processo. Encenavam perto dela, passavam com as borboletas perto e ela como as outras crianças, queria pegar as borboletas e ficava atenta o tempo inteiro. Seguindo com as atividades, foi entregue um binóculo, confeccionados pelas estagiárias, para cada criança e explicaram e demonstraram para o que serve e como era utilizado. Este binóculo seria utilizado na execução da outra parte da atividade. Elas levaram as crianças para o pátio, próximo à sala de aula. As pibidianas colocaram várias borboletas de papel, todas coloridas, no chão e algumas suspensas. A brincadeira consistia em colocar o binóculo nos olhos, que eles haviam aprendido a focar e caçar as borboletas. As crianças fizeram uma festa no corredor à procura das borboletas, usando o binóculo. Algumas apresentavam um pouco mais de dificuldade. Sabrina participou de tudo com a mediação das estagiárias, professora e monitoras. Como ainda não se locomove sozinha, elas seguravam o binóculo nela, colocavam as borboletas próximas a ela, para que engatinhasse e buscasse a borboleta, ou a seguravam para que ela alcançasse as borboletas que estavam suspensas. [...] A terceira etapa da atividade era a pintura pelos alunos de uma borboleta grande que elas desenharam em um cartaz. Colocaram o cartaz em cima de uma mesa baixa, e diversos potes de tinta sobre ela. As crianças passavam os dedos na tinta e iam pintando toda a borboleta. Sabrina foi colocada em cima da mesa e segurada pela monitora e com a ajuda das estagiárias ia colocando o dedo na tinta e passando sobre a borboleta. No final todos os meninos, assim como Sabrina, estavam com tinta até no cabelo, foi uma festa (Diário de Campo, 16/03/2017).*

Sabrina em nenhum momento deixou de participar das atividades que foram oportunizadas a toda a turma e deixado de vivenciar toda aquela festa, fantasia e alegria que as outras crianças estavam vivenciando e participando, quando não conseguia sozinha tinha a mediação de alguém para poder realizá-las.

Quando perguntamos para a professora Michela como ela organizava o seu planejamento, se havia um específico para Sabrina, ela destacou:

Excerto – 34 *Não, por conta das especificidades, que é a questão de serem bebês. Faço um planejamento e às vezes coloco alguma observação no final dele em relação ao atendimento dela, mas eu faço um planejamento só, [...] a gente fala alguma coisa, a gente deveria trabalhar assim, essa criança aprende assim [...]. O planejamento é feito semanal. Até então, eu ia pensando nas atividades, junto com a professora do outro período, converso com a minha monitora e elaboro, bem voltado para a minha sala (MICHELA, 2017).*

A professora relatou que não faz um planejamento específico para Sabrina, apenas algumas observações em relação a maneira como ia conduzir o trabalho com ela. Infere-se das suas falas que quando faz o seu planejamento vai pensando como vai ser a melhor forma de trabalhar com ela. Percebemos também que não existia uma adaptação da atividade e nem outra atividade diferente das demais crianças, o que existia é uma ajuda, como foi falado pela professora, para que ela participasse junto com as outras crianças.

No episódio acima, verificou-se que a atividade foi planejada para todas as crianças, mas em todas as etapas constatamos que ela participou e para que isso fosse possível, contou com a mediação dos adultos. Como bem destaca Freitas (2010), devemos ter uma atenção especial na condução das atividades para que não provoque frustrações e desinteresse desnecessário no processo de aprendizagem.

Ao analisar o episódio embasado nas teorias de Vigotski (2007), ao teorizar sobre a ZDP, aponta que deve ser oferecido à criança o que esteja além de sua Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), ou seja, com a ajuda de um adulto ou de crianças mais experientes, a criança com deficiência intelectual, no caso da Sabrina, que tem Síndrome de Down, é capaz de utilizar determinado brinquedo que, em princípio, pode parecer difícil, sendo este objeto internalizado por ela, que aprenderá a usá-lo de maneira adequada (FREITAS, 2010).

De acordo com Silva (2013a, p. 154) Vigotski destaca que “ao estabelecermos as possibilidades da criança realizar alguma tarefa com a colaboração do outro, estabelecemos ao mesmo tempo a área das funções intelectuais dessa criança que estão em processo de maturação”. Neste sentido, a atividade proposta em que Sabrina participou estava trabalhando a ZDP, pois é justamente impulsionando essa área que a criança irá se desenvolver.

No episódio que apresentaremos a seguir, mostramos a mediação da professora, monitora e estagiárias na condução de uma atividade, que tinha um planejamento pré-definido e por objetivo estimular a percepção sensorial das crianças através do contato dos pés e das mãos com várias substâncias com texturas diferenciadas. Durante a execução desta atividade foi feito um comentário pela professora Michela, em relação à equipe de apoio para que algumas atividades pudessem ser realizadas com eficácia e segurança: “*como é importante pessoas quando têm várias crianças envolvidas*” (PROFESSORA MICHELA). Ela estava se referindo as monitoras e estagiárias do Pibid que ajudavam as crianças na condução das atividades no pátio, pois dependendo do tipo de atividade realizada, não só Sabrina, mas a maioria das crianças precisava de mediação e orientação para que a atividade fosse realizada com segurança, assim como a deste dia.

Episódio 11 - *Algumas atividades realizadas na sala teve a intenção de desenvolver a percepção sensorial das crianças. Foram colocados quatro vasilhames de plástico, que tinham aproximadamente meio metro de extensão e em cada um deles foi colocado um tipo de substância diferente: folhas de árvore, sal grosso, areia e água. A atividade consistia em que cada criança fosse passando de um vasilhame para o outro, com a propósito de sentirem diferentes texturas através dos pés. Para a execução desta atividade as crianças ficaram sem sapatos, para que pudessem sentir diretamente nos pés a sensação de pisar em diferentes substâncias, cada uma com textura diferente. E teriam que ficar durante alguns minutinhos pisando dentro de cada vasilhame. As crianças pisavam, algumas precisavam de ajuda para se equilibrarem, umas queriam sentir a textura pegando com as mãos. Sabrina participou de toda a atividade com a ajuda da monitora, que foi segurando ela para que ficasse em pé. E, como algumas crianças, também queria pegar com as mãos. Mas a sensação que lhe pareceu mais agradável foi o vasilhame de água, brincava, pegava com a mão, queria sentar na água e não queria sair. [...] Quando saiu para os outros colegas entrar, ficou sentada próxima ao vasilhame de água, foi engatinhando até ele, queria entrar, puxava o vasilhame, até derrubar toda a água. Envolveu-se totalmente com a atividade, era nítido pelas suas reações o seu contentamento em participar desta atividade. Dando continuidade à atividade, foram trabalhar a percepção sensorial através das mãos: foram coladas na parede, na altura em que as crianças pudessem manusear, quatro folhas de papel e em cada uma havia um desenho com uma textura diferente: purpurina, arroz, milho e lantejoulas. Cada criança ia passando de folha em folha e sentido, através das mãos, as diferentes texturas. Uns iam passando e puxando os materiais dos desenhos, que foi o caso de Sabrina, que segurada pela monitora, foi passando de folha em folha tentando retirar os materiais dos desenhos (Diário de Campo, 23/03/2017).*

A aluna Sabrina participou de toda a atividade, e, para que isso fosse possível, contou com a mediação das estagiárias, professora e monitoras. Constatou-se que algumas vezes, para incluir o aluno nas atividades, precisava da mediação de outras pessoas para que este processo se concretize com eficácia.

Borges (2016, p. 109) enfatiza que, “[...] a evidência de que a criança Público Alvo da Educação Especial possui limitações não retira da mesma a certeza das suas potencialidades e capacidades”. E pelo que se observou a professora confiava na capacidade de Sabrina, tanto que não a deixava sem realizar as brincadeiras em que toda classe realizava. A professora estava sempre buscando explorar suas habilidades e potencialidades nos momentos das brincadeiras.

Os jogos e as brincadeiras para as crianças em geral, especialmente as crianças com deficiência intelectual, constituem atividades essenciais que podem trazer benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social (MAFRA, 2008).

O aprendizado que se dá através de jogos e brincadeiras têm vários fatores positivos, tornando o desenvolvimento escolar da criança menos monótono e desinteressante que a simples exposição de conteúdos, pois na atividade lúdica ela participa ativamente como parte integrante do processo, fazendo com que a criança desenvolva-se de maneira integral, onde todas as suas habilidades e motivações são exploradas (MAFRA, 2008 p. 14-15).

É preciso pensar que toda criança tem capacidade de aprender, cabendo ao professor fazer algo claro, compreensível e acessível a todos, considerando ritmos, tempos e estratégias didáticas diferenciadas (OLIVEIRA, 2013). De acordo com a autora, “[...] 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 [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 108).

É preciso que o educador não vincule suas ações com as dificuldades apresentadas pela criança, ou seja, sua função essencial é mediar para que ela possa transpor suas dificuldades por meio de suas potencialidades, que, segundo Vigotski (1997) o papel da escola no processo de apropriação do conhecimento é desafiá-la sempre. Através da observação na sala da professora Michela, percebemos que ela estava sempre desafiando e estimulando Sabrina a avançar no seu desenvolvimento.

4.2.5 Mediações positivas na execução das práticas pedagógicas

A professora Patrícia é formada em Educação Física e buscava incluir dinâmicas lúdicas, que este curso pode proporcionar, nas atividades que

desenvolvia em sua rotina. Muitas dessas atividades conseguiam envolver bastante as crianças, fazendo com que fossem muito participativas nestes momentos. Entre eles, Luciano, o aluno que estávamos observando.

A rotina da sala começava sempre envolvendo as crianças, explorando suas expressões orais e corporais. Patrícia desenvolvia um trabalho pedagógico pautado no lúdico, que conseguia envolver e suscitar a participação dos alunos. Com Luciano, pelo que pudemos perceber, o aluno não era tratado como diferente, geralmente acabava se envolvendo também nas atividades.

Quando indagamos a professora Patrícia sobre como era a participação de Luciano nas atividades, se realizavam as mesmas que seus colegas e se necessitava de apoio para executá-las, ela respondeu:

Excerto – 35 Faz, eu proponho para ele as mesmas atividades que são dadas para toda a turma. Geralmente a maioria dos meninos precisa de determinada ajuda, eu não vou falar que ele precisa mais do que os outros não, porque eu tenho alunos que têm mais dificuldades que ele, então eu acho que é normal, do mesmo jeito que os outros precisam, ele precisa também, não exige mais atenção com ele não. Ele participa ativamente de tudo que acontece nas aulas, nas brincadeiras no pátio, na sala de vídeo, de tudo (PATRÍCIA, 2017).

Durante nossas observações pudemos perceber que ele gostava de fazer as atividades, estava sempre sendo incentivado e conseguia realizar a maioria delas, com o apoio da professora e monitora, assim como a maioria das outras crianças. Como foi colocado por Patrícia e pelo que percebemos também, ele realizava as mesmas atividades que são oportunizadas a todos da sala e segundo ela comentou, *“ainda não percebi a necessidade de fazer adaptações”* (PROFESSORA PATRÍCIA). Como podemos observar no episódio a seguir:

Episódio 12 - *Enquanto as crianças brincavam livremente, sob o olhar da professora e monitoras, a professora foi chamando um por um para fazer a atividade da apostila que estava planejada para o dia. Quando a professora chamou Luciano, que iria fazer a mesma atividade que seus colegas estavam realizando, atendeu na primeira chamada e segundo a professora, ele adora fazer atividades no livro. A primeira tarefa era para ele desenhar com giz de cera em um quadro a sua imagem: ele escolheu a cor, que a professora aproveita então para trabalhar as cores com ele. Pegava certinho no giz, tem uma boa coordenação motora e fez a sua imagem com alguns rabiscos. A professora mediando a atividade foi perguntando para ele: Luciano, cadê o seus braços? E mostrava lhe os braços, cadê as suas pernas, cadê sua boca... Assim foi trabalhando várias partes do corpo para ele ir acrescentando ao desenho. Depois foi a vez de desenhar a sua família, ela ia falando, vamos desenhar a mamãe? Depois, o papai e ao mesmo tempo mostrando as partes do corpo para ele desenhar. Após esta atividade veio outra de fazer colagem da sua idade. Consistia em destacar de uma folha com alguns dedinhos desenhados o tanto de*

dedo que correspondia a sua idade, que é três anos, e colar no livro de atividades. Com a ajuda da professora destacou os três dedinhos da folha e fizeram a colagem (Diário de Campo – 27/03/2017).

Luciano mostrava muito interesse e atenção ao realizar as atividades e não apresentou grandes dificuldades, que seja uma discrepância em relação aos colegas, quando realizaram as mesmas atividades.

O processo de inclusão vai além de inserir a criança na escola, envolve a compreensão dessa criança, sua participação e aprendizagem. “O eixo central da proposta inclusiva é proporcionar melhores condições de aprendizagem para todos por meio de uma transformação radical da cultura pedagógica” (BRUNO, 2006, p. 27). As escolas e os professores devem desconstruir o mito de que os alunos com deficiência não progridem e que é necessário oferecer a eles um currículo especial, geralmente aquém das atividades trabalhadas com as outras crianças. Também é preciso desconstruir um ensino focado no déficit, em que a criança é vista apenas pelas suas limitações ou deficiência. Ela deve ser olhada pelas suas potencialidades, habilidades e desafios a vencer. Patrícia demonstra acreditar na capacidade de Luciano e ratifica isso tanto nas suas ações, como na sua fala:

Excerto – 36 [...], ele vem se desenvolvendo. Ele tem capacidade para desenvolver bastante, muito mais. Eu acredito que ele está vivenciando tudo que os colegas estão, ele não está noutra mundo não, nas brincadeiras ele brinca, as atividades ele faz, quer participar e tem vontade de participar (PATRÍCIA, 2017).

Analisamos esses fatos como pontos positivos na inclusão de Luciano, mostrava que a professora acreditava no seu potencial, que ele é capaz de realizar as mesmas atividades oportunizadas as demais crianças. Entendemos que cada criança desenvolve no seu tempo e no seu ritmo e que nem sempre o professor precisa fazer alterações nas suas práticas pedagógicas para que o aluno que apresenta alguma deficiência possa executá-la e desenvolver de maneira semelhante aos seus colegas. Se o ambiente oferecer a criança condições de desafiar seus limites, valorizar e investir em seu potencial, com estímulos e instrumentos adequados, essa criança tem grandes possibilidades de avançar em seu desenvolvimento (SILVA, 2011; BORGES, 2016).

Constatamos que as crianças tem um tempo considerável durante a manhã destinado às brincadeiras, o que achamos pertinente, considerando a idade que estão, em que a brincadeira é a atividade principal. Mas por outro lado, também

verificamos que muitas brincadeiras aconteciam de maneira livre, enquanto a professora se dedica a realizar as atividades do livro com cada criança, durante os banhos delas, quando elas ficavam nos cuidados das monitoras, enquanto Patrícia conduzia as crianças para o banho, que não aconteciam na sala, pois esta não tem banheiro. E nestes momentos de brincadeiras livres, percebemos que muitas vezes Luciano se perdia nas brincadeiras, ficava um pouquinho com os brinquedos e logo desinteressava por eles, empurrando e entregando eles para as monitoras e geralmente escolhia sempre os mesmos brinquedos. A mediação do professor, na condução das brincadeiras é um elemento importante da apropriação cultural pelo sujeito (SILVA, 2013b; ARCE, 2013).

E quando perguntamos para a professora como ela geralmente conduzia as brincadeiras no seu cotidiano, ela confirmava o que foi ressaltado:

Excerto – 37 Eu sou a favor das brincadeiras livres e dirigidas, porque eu acho assim, que a brincadeira mediada por um adulto ela é muito importante, porque a gente pode desenvolver vários conhecimentos na criança [...] eu acho que eu tenho deixado um pouco a desejar nessa brincadeira dirigida, às vezes quando a gente vem para fora, geralmente eu ponho os brinquedos, eu ponho os papelões para eles brincarem, deixando eles livres, mas assim, eu também gosto de fazer as atividades em sala, mediadas, elas parecem que conduzem mais. (PATRÍCIA, 2017).

Os momentos de brincadeiras na Educação Infantil deveriam ser intencionalmente planejados pela professora que trabalha com a criança, visto que elas causam um impacto maior no desenvolvimento delas. Essas recreações devem ter qualidade para que tornem significativas para as crianças e favoreçam o seu desenvolvimento de maneira geral (NAVARRO, 2009; CHIOTE, 2013; ARCE, 2013).

Episódio 13 – *Após voltarem para a sala, depois das brincadeiras no pula-pula, a professora trabalhou uma história cantada com fantoches em formato de luvas, que tinham um indiozinho em cada dedo e juntando as duas mãos formavam um bote. Ao mesmo tempo em que cantava ela ia fazendo gestos com as mãos indicando os números, o movimento do bote no rio. Foi chamando várias crianças para colocar as luvas e cantar a música dos indiozinhos e o restante da turma ia cantando junto e mostrando com as mãos os gestos que eram feitos pela professora e pelos alunos que eram chamados para usar as luvas. Quando Luciano foi chamado, conseguiu praticamente fazer todos os movimentos com o apoio dela, não sabia se fazia os gestos ou se virava as mãos para ver a palma da mão com os desenhos dos índios.*

Os Indiozinhos

Um dois três indiozinhos

Quatro cinco seis indiozinhos

Sete oito nove indiozinhos

Dez num pequeno bote

Vinham navegando pelo rio abaixo

Quando um jacaré se aproximou

*E o pequeno bote dos indiozinhos
Quase, quase, virou...
Mas não virou (Diário de Campo – 31/03/2017).*

Nessa atividade, constatamos mais uma vez que Luciano interagiu melhor quando a atividade era direcionada por um adulto. Ele ficava bem mais atento, querendo participar, gostava de ser chamado pela professora para executá-las. A professora nos momentos em que estava mediando alguma atividade, geralmente de maneira lúdica, conseguia envolvê-lo, fazer com que ele se interessasse e realizasse a atividade, geralmente com sucesso.

Se compreendermos que a interação com o adulto e as mediações por ele propiciadas são propulsoras das revoluções no desenvolvimento, o trabalho do professor de educação infantil ganha outro significado. Este professor passa de um simples observador externo do crescimento infantil para alguém que planeja e atua diretamente e intencionalmente para o desenvolvimento integral da criança (ARCE, 2013, p. 27).

A professora Patrícia se mostrava muito interessada em desenvolver um bom trabalho. Procurava conhecer mais sobre alunos com deficiência e a melhor maneira de trabalhar para que eles possam se desenvolver, como relatou a professora:

Excerto – 38 [...]. *Eu estaria disposta a fazer cursos, sendo no horário que dá certo com a escola, não coloco objeção nenhuma. [...] Mas nós estamos abertos para qualquer criança que chegar. É um desafio pessoal e profissional e até conversando com você eu não tinha pensado em fazer curso na área. Acho que agora pode ser o momento, você até me fez pensar aqui, nunca fiz curso nesta área, talvez agora seja o momento de procurar esta oportunidade. E conhecer é sempre bom, veja o caso do Luciano, eu poderia estar exigindo muito do que ele é capaz, ou exigindo de menos do que ele tem possibilidades. A gente tem que sempre buscar desafiar, buscar as suas possibilidades (PATRÍCIA, 2017).*

A escola é um espaço social que pode proporcionar benefícios incontestáveis no desenvolvimento das crianças, podendo trazer ganhos na apropriação da cultura, autonomia e interações sociais das crianças com os adultos e com seus pares. Na próxima categoria discorreremos sobre as relações das crianças com deficiência intelectual no cotidiano da Educação Infantil observada, pois é por intermédio dessas interações que os vínculos serão estabelecidos efetivamente.

4.3 Interações sociais que se estabelecem no cotidiano escolar das crianças com deficiência intelectual

As trocas que se estabelecem entre professores e alunos com deficiência e entre estes e seus pares são fundamentais para que o processo de inclusão seja bem sucedido. Estas interações são importantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, assim como para o desenvolvimento da linguagem e dos laços de amizade que vão se formando no contato com outras crianças e adultos. “A socialização aparece como um aspecto fundamental da proposta inclusiva, pois possibilita a construção de regras sociais e morais acerca da convivência, do respeito e da amizade” (DANTAS, 2012, p. 184).

As relações sociais muitas vezes não acontecem de forma natural, elas precisam ser estimuladas pelo professor, evitando que aconteçam isolamentos das crianças, principalmente daquelas que apresentam alguma deficiência. Sendo o brincar uma das principais fontes para a formação e estimulação das crianças, cabe ao professor propor, incentivar e mediar estas atividades no cotidiano escolar para que as crianças sempre participem, pois “[...] as relações sociais são frutos de uma construção cotidiana [...]” (ARCE, 2013, p. 26). A brincadeira auxilia o processo de aprendizagem de maneira geral, em especial de comportamentos sociais. Sendo assim, pode ser uma importante ferramenta que favoreça a inclusão de alunos com deficiência intelectual (FREITAS, 2010).

A criança inicialmente mantém suas relações sociais com seu núcleo familiar, que são as pessoas com quem possui mais proximidade. Com a entrada na escola, em especial na Educação Infantil, um novo ambiente, com outras pessoas, adultos e crianças, passarão a vivenciar novas situações, interações e terão oportunidades de convivência com crianças da mesma idade, de aprender outras habilidades, compartilhar e desenvolver amizades, que são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Estas relações possibilitam que este sujeito avance em suas potencialidades, já que tem a diversidade de comportamentos como modelo, com a chance de conhecer a formação de variados papéis sociais, estabelecendo trocas sociais e culturais. Além disto, há a oportunidade para que esta criança desenvolva qualidades como o respeito, a responsabilidade e a autonomia (FREITAS, 2010, p. 78).

Neste sentido, o professor deverá se preocupar como se darão essas interações, cabendo a ele promover de maneira saudável essas relações sociais, assim como estimular as amizades, a aceitação e o respeito mútuo entre todos os envolvidos neste processo.

4.3.1 Interações professora e crianças com deficiência intelectual

Nesta subcategoria tivemos como objetivo discutir as relações que se estabeleciam entre as professoras e os alunos com deficiência intelectual no contexto do cotidiano escolar.

Consideramos a interação entre professor e aluno aspecto essencial no processo de desenvolvimento dos educandos, especificamente quando nos referimos aos alunos com deficiência intelectual, pois a qualidade dessa interação vai influenciar sobremaneira a evolução cognitiva e social desses alunos (ESCÓRCIO, 2008, p. 75).

As professoras em suas falas demonstraram que tem um bom relacionamento com os alunos que apresentam deficiência intelectual. Em vários momentos elas mostravam uma afetividade grande por eles por meio de gestos, atitudes e palavras. Percebeu-se também pelas falas e atitudes que presenciamos que a maioria das professoras observadas tem um cuidado e uma proteção especial por seus alunos com deficiência e que as relações, geralmente, se estabeleciam com respeito e gestos de carinho.

As professoras recebiam os alunos no início da aula, na entrada da sala. Algumas, geralmente, recebia-os com um sorriso para recepcioná-los e quando chegavam os alunos com deficiência eram recebidos com beijos e abraços, as vezes demonstrando até um carinho e uma recepção diferente em relação aos outros alunos, principalmente as professoras Michela e Patrícia, que demonstravam, que tinha uma atenção especial por eles e que muitas vezes precisavam ficar se policiando para que as crianças não percebessem este carinho especial, como é comprovado em suas falas:

Excerto 39 - [...] o meu relacionamento com ele, eu considero que às vezes é até demais, às vezes temos um cuidado excessivo, desnecessário, a gente até deixa, muitas vezes, de dar para os outros, o que dou para ele. Ele é muito fofinho, muito bonitinho..., não sei, às vezes eu fico mais luxando ele, tal e aí eu pego, opa! Calma! Principalmente na hora do banho, que é uma hora do contato, acho que é muito rico tanto para mim como para ele [...] (PATRÍCIA, 2017).

Excerto 40 - Eu acho que a Sabrina aqui ela é bem privilegiada, ela é muito querida e assim, ela é foco de muita atenção. Todo mundo quer falar com ela, mas assim, eu acredito, aqui na sala, que ela até às vezes, falta nas outras crianças o que a gente tem com ela, ela chega, eu mesma fico em volta dela, [...] mas assim, a gente foca muito atenção nela, às vezes eu vejo aquele que fica caladinho no cantinho, eu

fico tentando me corrigir. Eu dou mais atenção para ela que para os outros (MICHELA, 2017).

Concordamos com as professoras no sentido que elas deveriam rever o tratamento dado a essas crianças, uma vez que elas não poderiam ser tratadas de forma diferente. Nem para mais e nem para menos, visto que essas atitudes poderiam evidenciar que elas são diferentes e que por isso deveriam receber tratamento individualizado, especial e diferenciado em relação aos outros.

As relações de algumas professoras, como da professora Mariana, Michela e Patrícia, eram baseadas em gestos de carinho, procurando conversar, entender e atender essas crianças, uma vez que alguns desses alunos como o Luciano e a Sabrina que se comunicavam mais por meio de gestos e expressões, visto que a linguagem oral ainda é pouco desenvolvida. Mas, com a disponibilidade de atenção que tinham para eles, conseguiam entendê-los e atendê-los em suas necessidades.

Michela e Patrícia procuravam demonstrar para Sabrina e Luciano que eles eram muito queridos e estavam sempre procurando integrá-los com as outras crianças para que os laços de amizade fossem se formando e eles se sentissem pertencentes àquele grupo. Estavam sempre encorajando os colegas a interagir com essas crianças.

[...] as interações entre crianças com e sem necessidades educacionais especiais não acontecem necessariamente de forma espontânea quando colocadas no mesmo ambiente físico. Assim, ao planejar um programa de educação tendo como finalidade promover a interação social entre crianças jovens com e sem deficiências educacionais especiais, é importante que o professor focalize sua atenção e instrua, quando necessário, intervindo tanto para ensinar habilidades do brincar quanto nos objetivos específicos de habilidades sociais. As instruções voltadas para as habilidades sociais podem ocorrer durante uma parte específica do dia, como parte do programa; entretanto, o desenvolvimento de habilidades sociais deve ser promovido durante o dia todo (MENDES, 2010, p. 173).

Essa interação professor-aluno constitui-se um recurso imprescindível e estimulador das potencialidades dos alunos com deficiência intelectual. É a partir dessas interações que os professores poderão atender melhor as necessidades e especificidade desses alunos (ESCÓRCIO, 2008).

Conforme Vigotski (2007), o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores é fruto da dinâmica social, das interações sociais, ou seja, o desenvolvimento do psíquico da criança advém de uma base social. Daí a importância de que essas interações aconteçam de maneira saudável e significativa para a criança. A confiança do aluno com o professor é a base para que essas interações se estabeleçam de forma positiva e eficaz.

Segundo Oliveira (2010), Vigotski atribuiu uma importância muito grande às interações sociais, uma vez que “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e na relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual” (OLIVEIRA, 2010, p. 60).

A professora Michela e Patrícia mostraram-se bastante comunicativa com Sabrina e Luciano e esses diálogos aconteciam de forma espontânea e natural, fazendo-se sempre presentes nas intervenções em toda a rotina da escola. Sempre que estavam explicando ou desenvolvendo alguma atividade ou brincadeira procuravam observar se eles estavam compreendendo. Sempre se aproximavam deles, tinha um comportamento gentil e buscavam elogiá-los para que pudessem confiar nas suas próprias potencialidades. Como podemos observar no episódio abaixo entre Patrícia e Luciano:

Episódio – 14 *A mãe de Luciano o deixa na creche todos os dias sempre choroso. A professora Patrícia o recepcionava com muito carinho, conduzia-o a sua carteira e começava um diálogo com ele, na tentativa de entretê-lo com outras atividades que o chamava a atenção e fazer com que ele se sentisse acolhido sem a sua mãe. Fazia carinho nele, buscando mostrar que ele estava em um lugar seguro, que aquele espaço tinha muitos colegas e muitas coisas atrativas. Ele sempre trazia para a escola um tablet infantil, com muitas imagens, desenhos e historinhas. Ela buscava mostrar para ele no tablet os personagens que ele gostava, como a Pepa. Contava historinhas para ele e assim conseguia canalizar toda a sua atenção e ele mostrava que sentia confiança na professora, parava de chorar e ela já conseguia com seu jeito especial de tratar, trazê-lo para as atividades em geral que desenvolvia na sala e buscava interagi-lo com os colegas. E logo já se via um sorriso no seu rosto (Diário de Campo – 29/03/2017).*

Percebia-se que a professora Patrícia preocupava com Luciano. Queria que ele se sentisse bem e acolhido na escola e ela conseguia isso com suas condutas, dialogando e interagindo com ele, com atitudes pautadas no elogio e manifestações de carinho. Para que haja trocas significativas é necessário que aluno e professor tenham uma sintonia e essa se constrói através das aproximações e da confiança

que o professor desperta no aluno. A professora Patrícia, Michela e Mariana conseguiam essa sintonia e confiança em seus alunos.

Quando pedimos a professora Mariana para falar como era seu relacionamento com Heitor, ela relatou:

Excerto 41 - *Eu acho, que ele gosta do AEE, ele gosta de vir, gosta das atividades. Eu percebo uma satisfação da parte dele, até porque, aqui, de certo modo, não lembra a sala de aula. As atividades não ficam só focando as questões acadêmicas, eu gosto de trabalhar com a música, gosto de trabalhar com outras estratégias que dá para ele essa liberdade de aprender sem necessariamente pensar que é uma escola, o computador como brincadeira, atividades diferenciadas da sala de aula [...]* (MARIANA, 2016).

Heitor e Mariana, sua professora de AEE, mostravam que existia uma afetividade e cumplicidade muito grande entre os dois. Quando chegavam os dias do atendimento, ele saía correndo para SRM, que ficava em uma escola anexa ao CMEI Azul. Chegava todo sorridente, abraçando a professora e assim ficava durante o tempo em que ali permanecia. Ao observarmos as ações da professora Mariana, percebemos a interação e atenção com Heitor, desde o momento da sua chegada. Ela dialogava com ele, escutava, estava sempre o incentivando e com tudo isso, conquistou a sua confiança, criando laços de amizade entre ela e Heitor. O AEE era um local em que não existia ociosidade. “A educação lúdica possibilita um crescimento sadio, desenvolvendo todas as potencialidades e habilidades nos alunos, tornando as atividades mais interessantes e atraentes, de maneira dinâmica e descontraída” (BUZZETTI; COSTA, 2014, p. 62).

Mariana mostrou-se a mais comunicativa das educadoras que fez parte desta pesquisa. Percebia-se que o diálogo se efetivava entre ela e Heitor, de forma espontânea, onde vários assuntos e narrativas iam sendo tecido durante os momentos que passavam juntos. E ela transformava esses diálogos em momentos de aprendizagens de uma maneira agradável, em que o aluno se sentia bem, confiante que ele era capaz. Ela trabalhava sempre com reforço positivo. Assim, Heitor se mostrava muito feliz ao seu lado. A professora trabalhava em ritmo de brincadeira, fazendo com que se interessasse pelas atividades e sentisse prazer em executá-las, como no episódio abaixo:

Episódio – 15 *Depois de realizar todas as atividades que estavam previstas para este dia e com sucesso, hora da recompensa: jogar bola no campinho. Era nítida a alegria que sentia em brincar com bola e a alegria que olhava para a professora. Ele vivia a brincadeira de faz de conta, jogava como se fosse um jogador famoso,*

conhecia o nome de vários deles. A professora o incentiva a viver este mundo da brincadeira e aproveitava para trabalhar alguns conceitos e noções espaciais que ainda não estavam muito bem desenvolvidas em Heitor. Confeccionou uma bola que tinha alguns objetos dentro, que quando movimentava, com a mão ou com o pé, produzia um barulho que servia para orientar a criança a se direcionar quando tem baixa visão. Jogava a bola para a direita ou esquerda, para frente, atrás e pedia que seguisse pelo barulho da bola até chegar ao gol, que era o que ele almejava. Heitor interagia com a brincadeira e mostrava que se sentia bem e confiante ao lado de Mariana e com todas as oportunidades que ela proporcionava a ele. E a cada gol que fazia era comemorado com ela com muito sorriso e abraço (Diário de Campo – 16/11/2016).

Esse episódio mostrou a riqueza de um trabalho direcionado, com mediação, uso de recursos adaptados para o aluno e como estava sendo valioso para o aluno esse trabalho realizado com interação, confiança, trocas afetivas e disponibilidade mútua.

O reconhecimento de que a criança com deficiência é criança e, assim como todas as outras, tem desejos, fantasias, necessidades de cuidados, de proteção, de atenção, de afeto, de escuta, de aprender etc., é fundamental, quando se pensa no desenvolvimento de práticas de inclusão (LIMA, 2013, p. 14).

A professora Esmeralda fez o seguinte comentário quanto à interação dela com Heitor:

Excerto 42 – *Excelente! Para mim não tem diferença, [...] é uma criança normal: brinca, corre, xinga, briga com os colegas (ESMERALDA, 2016).*

A professora Esmeralda disse que a interação que tem com Heitor sempre foi excelente. Em nossas observações, pudemos perceber que existia uma relação afetiva saudável entre eles. Heitor estava sempre se aproximando da professora, fazendo carinho, buscando um diálogo e que este em algumas ocasiões era correspondido. Ele gostava da professora Esmeralda. Percebia-se que ela retribuía esse afeto que ele manifestava por ela, aproximava dele e lhe fazia carinho. Não percebemos que ela tivesse um tratamento especial com Heitor por ele ter uma deficiência e, como é colocado por ela em sua fala “*para mim não tem diferença*” (PROFESSORA ESMERALDA). Em alguns momentos falava firme com ele, explicava o porquê estava lhe chamando a atenção e pelo que era percebido, ele compreendia muito bem o que estava sendo colocado pela professora. Não existia uma superproteção.

Em alguns momentos da aula em que a professora encontrava uma estratégia de se aproximar, comunicar melhor com ele e de demonstrar o carinho que tinha por Heitor e que ele tanto ansiava, era nítido como esse envolvimento o fazia feliz e dava a impressão que preenchia as suas carências, como no episódio abaixo:

Episódio – 16 *A professora passou o filme Sítio do Pica-pau Amarelo: a pílula do Drº Caramujo. A professora Esmeralda posicionou Heitor perto da TV, para que ele enxergasse melhor e sentou-se ao seu lado lhe fazendo carinho. Ele respondia com sorriso, abraço e ficava de mãos dadas com ela. Quando se cansa do filme, volta para a sua mesinha, a professora o acompanha, dialoga com ele, tentou levá-lo de volta para assistir ao filme, mas ele não quis. Ela pegou alguns blocos de montagem, trabalhou junto com ele a montagem, coordenação e também as cores. A professora deu sequência ao diálogo e perguntou para ele o que ele havia montado com os blocos, ele disse que era um castelo, e continuava perguntando, quem morava nele, o que tinha dentro do castelo e ele foi falando tudo que tinha dentro de uma casa e não poderia esquecer do campinho de futebol que também havia no castelo. Percebia-se que nestes momentos havia uma reciprocidade entre eles, que os laços afetivos faziam se presentes. No final estava sentado no colo da professora, dialogando com ela, sorridente e trocando carinho com ela (Diário de Campo – 07/10/2016).*

Neste episódio nota-se que o aluno estava feliz em estabelecer essa comunicação com a professora. Ela criou um diálogo com ele de uma maneira agradável, o elogiava e que ele correspondia muito bem, pois tinha um carinho especial pela professora e gostava de demonstrar isso para ela, assim como para com os colegas também. Percebia-se que Heitor tinha uma determinada carência afetiva na escola, que já vinha de um quadro de exclusão dentro da própria creche e que quando essa carência era preenchida, era como se ele se sentisse realizado, era o incentivo que ele tanto almejava e necessitava

Nos momentos do contexto escolar em que ocorriam atividades lúdicas, apresentações ou algum evento, a professora Esmeralda conseguia interagir, dar a atenção que Heitor requeria, fazendo com que ele fosse participativo em tudo que acontecia. Era possível observar que nestes momentos ela o motivava, o elogiava e o incentivava. Nestes momentos era verificado que Heitor ficava contente, sentia prazer em estar participando, comunicando e brincando. Era visível que ele não se sentia bem com a ociosidade que permanecia em alguns momentos da aula e que gostava de se comunicar e ser elogiado. O elogio promove interesse e motivação nas pessoas, inclusive em crianças.

A professora Luciana fez o seguinte comentário em relação às interações com Renato:

Excerto 43 - [...] *Ele chega carinhosinho, alegrinho. Tem dia que ele não quer entrar, depois ele resolve, quando eu faço um carinho nele. Ele é bem receptivo. Assim, eu dano com o Renato, eu imponho limite para ele [...]. Eu trato ele igual, se tiver alguma coisa errada eu dano, subo ele para o berço, falo com ele, falo que não pode bater nos colegas, falo para fazer carinho, ele faz, então assim, o tratamento é igual, mas, sabendo que eles têm limitações e que precisa de uma atenção especial (LUCIANA, 2016).*

Luciana recebia as crianças na chegada com muito carinho. Alguns chegavam chorando, pois não queriam ficar sem os pais, mas logo ela fazia um carinho, um abraço, um beijo, pegava no colo e acabava dando um jeitinho de contornar aquela situação. Com Renato não era diferente, havia dias em que ele também demonstrava resistência para entrar em sala, mas logo conseguia que ele deixasse sua mãe. Como foi colocado pela professora, ele não tinha um tratamento diferenciado, sempre que fazia alguma coisa que não estava dentro das regras ela lhe chamava a atenção. Quando batia nos colegas, puxava os cabelos, era repreendido igual às outras crianças.

Como colocado anteriormente, a professora trabalhava com essas crianças, praticamente sozinha. Não existia uma equipe de apoio. Sendo assim, seu trabalho, em relação às interações com seus alunos, acabava ficando comprometido. Como bem coloca Stainback e Stainback (1999), as escolas têm que trabalhar para proporcionar aos professores e alunos o apoio e a ajuda necessária para transformar a inclusão em uma realidade para todos os alunos.

O diálogo com eles era bastante limitado, pois a maior parte do tempo destinava-se aos cuidados: higiene, trocas e banhos, e alimentação das crianças, ficando a interação com elas, restrita aos poucos momentos que conseguia uma folga desses cuidados para estar com eles, desenvolver atividades lúdicas, conversar e escutá-los. Até nos momentos do banho, onde são estabelecidas bastantes interações entre professora/criança, em que ela experimentava várias sensações, eram momentos bem rápidos, com pouco diálogo, pois havia muitas crianças para tomar banho.

Apesar da professora não ter o tempo suficiente para expressar sua afetividade em relação a Renato, percebemos que ela se referia com carinho e demonstrava pela sua fala que essa falta de tempo e de interação com ele lhe incomodava. Percebia que poderia fazer mais e que ele requeria um atendimento

mais individualizado, mas, que ela não conseguia atendê-lo com essa sobrecarga de trabalho, conforme alguns excertos abaixo, extraídos de sua fala:

Excerto 44 – [...] para falar a verdade eu nem trabalhei com ele, se eu falar assim, você viu um aprendizado nele, pouquíssimas vezes eu tive tempo para sentar com ele [...] (LUCIANA, 2016).

Excerto 45 – [...] O excesso de aluno e eu sozinha atrapalha esse trabalho (LUCIANA, 2016).

Excerto 46 – Ele é tranquilo. É uma criança amável, raramente ele está agitado, embora eu perceba que ele é ansioso [...] ele fica ansioso porque ele fica ocioso [...] Ele é receptivo (LUCIANA, 2016).

Percebemos pelas suas colocações que o processo de inclusão de Renato é bastante comprometido em vários aspectos: tanto no aspecto de ensino-aprendizagem, como as estimulações para que suas interações sociais se estabelecessem com ela e com seus colegas, uma vez que essas não são instintivas e sim estimuladas por um adulto ou uma criança mais experiente. Arce (2013, p. 21) aponta que, “[...] a interação, em especial com os adultos, é o motor do desenvolvimento infantil, pelo menos nos dois primeiros anos de vida”.

Luciana foi a professora que mostrou-se mais afastada dos diálogos com seus alunos, interagindo com eles nos poucos momentos que conseguia desenvolver uma brincadeira com as crianças ou quando tinha que interferir quando ocorria algum desentendimento entre as crianças. Não se observou que utilizava de algumas estratégias para se aproximar mais dos alunos com deficiência, entre eles Renato, assim também foi observado que haviam muito poucos momentos de trocas afetivas, que haviam elogios, estimulações positivas e incentivos.

Portanto, não desmerecemos o intenso trabalho da professora, mas infelizmente as crianças de sua turma, principalmente os alunos que possuem deficiência, que é o caso de Renato, têm suas oportunidades de desenvolvimento um pouco restritas pelas poucas interações do adulto neste processo, que exerce um papel fundamental e importante na ampliação dos horizontes da criança. Quanto mais intensas essas interações, mais ricas serão as experiências vividas pelas crianças e conseqüentemente mais aprendizagens elas vão adquirir.

4.3.2 Interações entre crianças com deficiência intelectual e seus pares

Aqueles que atuam com crianças com deficiência na Educação Infantil devem estar sempre atentos em possibilitar e estabelecer as interações sociais entre as crianças com e sem deficiência. As brincadeiras são uma das principais vias que os professores podem se valer para desenvolver essas interações, uma vez que uma grande parte do cotidiano nesta etapa da educação é pautada nas atividades lúdicas e são nesses momentos que podem ocorrer as maiores aprendizagens, trocas e envolvimento entre as crianças.

Os professores devem dar atenção especial para as interações entre pares, tendo em vista o desenvolvimento, o respeito e a aceitação que se criam entre as crianças. Essas interações devem ser incentivadas, pois favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2007).

Destaca-se a importância do ambiente escolar no processo de inclusão, por possibilitar as crianças com deficiência a possibilidade de contatos com outras crianças com desenvolvimento típico, na mesma faixa etária, caracterizando como fator positivo no processo de desenvolvimento social e pedagógico (ANHÃO, 2009).

Esse processo de interação é crucial para as crianças com deficiência, pois amplia os requisitos para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. A convivência com crianças muitas vezes mais habilidosas pode ter reflexos positivos em seus comportamentos, uma vez que muitas atitudes podem ser imitadas e posteriormente internalizadas pelas crianças. Os colegas poderão servir de modelos de atuações sociais eficazes para as crianças com deficiência intelectual (STAINBACK; STAINBACK, 1999; ANHÃO, 2009; MENDES, 2010).

Esta análise propiciou o entendimento de como se efetivaram as interações dos alunos com deficiência intelectual com seus pares no contexto escolar. Para isso, perguntamos as professoras como elas percebiam as interações de seus alunos com desenvolvimento típico com os alunos com deficiência intelectual e também observamos as relações dessas crianças, onde alguns itens foram considerados, como: se ocorre interação com as outras crianças ou tem comportamentos isolados; seu nível de interação com o grupo; se brincam juntos ou só ficam juntos com o grupo, mas brincam sozinhos, com objetos separados; se estabelecem com os colegas uma comunicação verbal ou se esta é limitada e tem uma comunicação não verbal, como contato físico, olhares, demonstração de carinho; se observam e imitam as outras crianças ou somente observam como expectadores; se são agressivos com os colegas; em que situações interagem

melhor com os colegas, se em brincadeiras livres ou atividades direcionadas por um adulto; se o professor incentivava e interferia para que as relações sociais se estabelecessem melhor.

Três dos quatro alunos que observamos, Sabrina, Luciano e Renato estavam em seu primeiro ano de creche. Eram seus primeiros contatos com a escola, com os colegas e com adultos que não fossem seu núcleo familiar. Tudo para eles era novo, estavam numa fase de adaptação, tanto em relação aos professores quanto aos colegas, descobriam relações sociais novas, pessoas e brincadeiras diferentes, aprendendo a compartilhar, enfim, estavam conhecendo tudo de novo que o ambiente escolar podia lhes proporcionar. “Para as crianças, a entrada na escola pode ampliar imensamente as possibilidades de compartilhar ações com seus pares. Ela é um espaço privilegiado de aprendizagens, de socialização, de interação, de encontro com o outro” (ZORTÉA, 2007, p. 26). Já para Heitor, não era seu primeiro contato com a escola, já tinha um histórico vivenciado no núcleo escolar.

Segundo o que foi falado pelas professoras Michela, Patrícia, Esmeralda e Luciana, as crianças com deficiência intelectual interagem bem com seus colegas. Nenhuma dessas professoras colocou essas crianças vivendo situações de isolamento e rejeição, tanto da parte deles, quanto a serem rejeitados pelos demais colegas. Os educadores devem incentivar e mediar o melhor convívio social entre os alunos com ênfase na estimulação da linguagem, para assim aumentar a aceitação e a proximidade, diminuindo os riscos de isolamento da criança com deficiência.

Em nossas observações, percebeu-se que as professoras Michela e Patrícia conseguiam proporcionar várias situações em que promoviam a interação das crianças, através de momentos em que estimulavam mais a relação e o envolvimento delas, como: momentos de cantar músicas com encenação e coreografia juntas, contagem de histórias com encenações, atividades lúdicas planejadas e dirigidas, pintura com todo o grupo, atividades no parque e no pular, sendo estratégias que valorizam a socialização e aproximam as crianças. E em várias situações foi percebido que essas professoras estavam sempre criando situações que estimulavam a fala, uma vez que esta tem uma importância crucial nas interações e desenvolvimento das crianças (VIGOTSKI, 2007).

A professora Michela ao ser questionada como percebia as interações de Sabrina com seus colegas, nos relatou o seguinte:

Excerto – 47 *Nós procuramos sempre incentivar estas interações [...] Ela tem uma interação muito boa comigo e com os colegas. Eles se aproximam dela e o mais bebezinho que eu tenho, ele fica enciumado, ele chega perto dela, bate nela [...], acaba que ela tem mais atenção que os outros, minha e das meninas [...]. Interação com todos e em todas as atividades (MICHELA, 2017).*

Sabrina, pelo que já foi comentado pela professora Michela e pelo que percebemos era muito querida pelos colegas. Pelo fato de ainda não andar sozinha, eles a consideravam mais bebê do que eles e tendiam a mostrar uma proteção especial para com ela. Com exceção de Mauro, o mais novinho da turma, que às vezes batia em Sabrina por ciúmes, uma vez que a professora e as monitoras davam uma atenção especial para ela.

Geralmente nos momentos de brincadeiras livres, a professora dispunha os brinquedos no tapete e cada criança procurava escolher aquele que mais lhe chamava a atenção. Sabrina, pelo fato de ainda não andar sozinha, não ficava no berço e nem no carrinho, foram raras as vezes que presenciamos ela no berço, ficava junto com os colegas, escolhia seus brinquedos, mas ainda não estabelecia uma comunicação oral com os colegas. Ela se aproximava dos colegas, geralmente permanecia junto aos agrupamentos, mas geralmente brincava com um objeto separada, mas demonstrava carinho por eles. Várias vezes foi visto ela mandar beijos e sorrir para eles. Percebia-se que ela se sentia bem e gostava de estar entre eles.

As crianças nesta faixa etária ainda não demonstravam fazer as rodinhas de amigos de suas “preferências”. Todos ficavam brincando no tapete, mas se comunicavam pouco. Ainda não tinham uma comunicação em forma de diálogo entre elas, cada um com seus brinquedos, próximas umas das outras, trocavam olhares, uns observavam o que os outros estavam fazendo, imitavam uns aos outros e o que se percebia é que a maioria das falas era egocêntrica, ou seja, a maioria conversava com eles mesmos ou com os próprios brinquedos. As brincadeiras em grupo, com iniciativa das crianças, quando ficavam livres e que não eram direcionadas por um adulto, foram muito pouco observadas. Sabrina não tinha atitudes muito diferentes de seus colegas. Muitas vezes nesses agrupamentos percebíamos que ela ficava cantarolando, como uma maneira de se comunicar.

Num certo momento de seu desenvolvimento, a criança passa a se utilizar da linguagem egocêntrica, falando alto para si mesma, independentemente da presença de um interlocutor. A fala

egocêntrica acompanha a atividade da criança, começando a ter uma função pessoal, ligada às necessidades do pensamento [...]. Para Vygotsky, o surgimento da fala egocêntrica, com essa função claramente associada ao pensamento, indica que a trajetória da criança vai, dos processos socializados para os processos internos (OLIVEIRA, 2010, p. 52).

A professora Michela e as monitoras estavam sempre preocupadas com esses detalhes da interação de Sabrina. Quando percebia que ela estava isolada do grupo, buscavam alguma estratégia para trazê-la de volta. Esse detalhe foi percebido algumas vezes, quando algum objeto ou brinquedo que estava na sala, mas afastado do grupo, ela ia engatinhando até ele e por ali ficava sozinha até ser percebida por elas, que logo a trazia de volta para o grupo. A professora estimulava suas interações com as outras crianças, sentava perto dela no grupo e sempre propunha brincadeiras junto com as outras criança e ensinava Sabrina a brincar com os brinquedos e interagir com o grupo.

Segundo Mendes (2010), as interações entre as crianças com e sem necessidades educacionais especiais não acontecem necessariamente de forma espontânea quando colocadas no mesmo ambiente. “[...] É importante que o professor focalize sua atenção e instrua, quando necessário, intervindo tanto para ensinar habilidades do brincar quanto nos objetivos específicos de habilidades sociais [...]” (MENDES, 2010, p. 173).

Sabrina gostava de brincar com as bonecas, tentava colocar as roupas, embora ainda não conseguisse. Pegava uma bucha e simulava dar banho nelas. Percebia-se que ela já começava a realizar atividades que vê no seu cotidiano e muitas vezes, imitava o que os colegas estavam fazendo.

Os colegas mostravam-se com seus estilos de crianças pequenas que se preocupavam com Sabrina. Aproximavam-se dela e lhe ofereciam algum brinquedo. Quando tentava pegar algum brinquedo na estante e não conseguia, logo chegava um colega para socorrê-la. A atenção especial da professora com Sabrina era refletida nas ações das crianças. Às vezes aproximava dos colegas e pegava os brinquedos, ou ao contrário, eles é que lhe tiravam o brinquedo e ela logo reagia querendo de volta, mas tudo sem agressão. Foram poucas vezes em que a vimos ofender algum colega. Quando puxava os cabelos de algum colega era repreendida pela professora ou pelas monitoras, que explicavam que ela tinha que fazer carinho e não podia bater.

Quando um colega se aproximava para brincar com ela ou perto dela, não foi percebido reações de rejeição da sua parte. Às vezes Sabrina imitava o que os colegas estavam fazendo e essas imitações foram vistas como pontos positivos para suas interações e desenvolvimento. Como no episódio abaixo:

Episódio - 17 *Na sala da professora Michela tinha uma estante, onde eram guardados vários brinquedos, entre eles as bonecas e carrinhos. As crianças se aproximavam da estante e ficavam em pé na ponta dos pés, tentando alcançar algum brinquedo que não estava na prateleira que eles conseguiam pegar sem fazer esforço. Ficavam na ponta dos pés fazendo esforço com o corpo até conseguir alcançá-los e muitos ficavam ali mesmo na estante brincando. Eram os pequenos agrupamentos que iam surgindo. Quando via os colegas se aproximarem desta estante, Sabrina logo ia engatinhando até ela, segurava na prateleira, levantava-se e ficava na ponta dos pés, igual às outras crianças, tentando alcançar uma boneca. Não desistia até conseguir pegá-la e também ficava junto com os colegas brincando em pé na estante. Nestes episódios ela já simulava os primeiros passos, ia segurando nas prateleiras e dando passinhos. Algumas vezes conseguia sair da estante e passar para o berço ao lado dela, onde ficava tentando subir (Diário de campo – 17/03/2017).*

A escola tem função importantíssima no desenvolvimento das crianças com deficiência, pois oferece um espaço para todos os tipos de interações, tanto com os adultos como para com as outras crianças. Tanto em uma relação quanto em outra ela pode se beneficiar, pois terá a oportunidade de várias trocas sociais e de aprender habilidades com seus parceiros. Muitas vezes, por imitação, a criança vai adquirindo novos comportamentos e novas habilidades ainda não desenvolvidas. Os parceiros são um estímulo para essas novas aquisições. Como destaca Arce (2013, p. 25), “[...] a imitação é algo dinâmico motivado pelos adultos e as relações sociais travadas por seu intermédio, algo do qual a criança atribui sentidos e significados próprios em sua tentativa de compreender o mundo”.

Observando Sabrina no cotidiano com seus colegas, percebemos que muitas atitudes que viam os colegas fazerem, ela também, nas suas condições, estava sempre acompanhando, participando e imitando eles. E a professora viabilizava para que em todos os tipos de atividades ela não fosse excluída, mesmo naquelas em que a sua condição de não se movimentar sozinha poderia impedi-la de executar, viabilizava condições para que ela pudesse participar e estar junto com o grupo. E ela respondia muito bem a tudo que lhe era proposto, percebia-se que sentia prazer em estar com os colegas e em estar participar. E como foi colocado pela professora Michela, ela realmente participa de todas as atividades junto com as demais crianças e essas seguem a dinâmica da sala, em nenhum momento foi visto

que elas a deixavam de lado ou era estigmatizada. Eram incentivadas a brincar com ela, a sentar ao seu lado e ajudá-la se fosse preciso.

No episódio a seguir temos uma mostra dos momentos compartilhados entre Sabrina, sua conexão e a proximidade entre as crianças:

Episódio – 18 *Hoje na sala foi o dia de levar as crianças no pula-pula. A professora colocou os meninos dentro do brinquedo e todos começaram a brincar, pular. Pegou Sabrina e deixou-a sentada fazendo com que ela pulasse também, mas, sentada. Ela logo se soltou da professora, foi se arrastando até o meio do pula-pula e ficou pulando sentada, juntamente com as outras crianças e com a mesma alegria dos colegas. Eles pulavam sempre olhando para não machucá-la. Sabrina gostou tanto que para sair teve que ser retirada pela monitora (Diário de Campo – 23/03/2017).*

Observando a participação e a interação de Sabrina, percebíamos que ela vivenciava tudo aquilo que era oportunizado aos colegas. Porém, era necessário que houvesse mediação para que isso acontecesse e também que existisse aceitação por parte dos colegas, que apesar da tenra idade, já mostravam respeito e engajamento social com ela. Nesta brincadeira, ficava imaginando como seria a participação de Sabrina, pois não conseguia pular e nem se manter em pé sozinha. Pensei que não fosse querer ficar por insegurança e que seria uma espectadora da brincadeira, mas, ela mostrou que gostava de participar e superar os seus limites. Não demonstrava insegurança e, da sua maneira buscava superar as dificuldades e participar das mesmas atividades que seus pares realizavam. A professora e as monitoras permitiam e faziam com que se envolvesse com as outras crianças e se sentisse como membro das rotinas, como alguém que fazia parte do grupo.

A professora Patrícia falou o seguinte quando perguntamos sobre as interações de Luciano:

Excerto – 48 *Os meninos interagem muito bem com ele. Tem um cuidado especial com ele [...]. Acho que às vezes nas interações, o que dificulta é o fato dele ainda não falar, mas, na questão dele participar das atividades e brincadeiras, de forma alguma (PATRÍCIA, 2017).*

A professora Patrícia ressaltou que os colegas interagiam bem com Luciano e destacou também sua participação nas atividades junto com os colegas nos momentos de brincadeiras, embora notava-se que nos momentos de atividades dirigidas, seu engajamento social com os colegas era mais significativo.

Educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos onde, tanto eles como os alunos, são cúmplices de uma aventura que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar. Nestes casos, o “clima” das atividades propicia ações comunicativas entre os alunos e entre esses e seus professores (CARVALHO, 2011, p. 65).

Quando começamos as observações na sala da professora Patrícia, Luciano tinha acabado de retornar para a escola. Segundo a professora ele esteve em tratamento de saúde e depois passou por um período com transtorno no transporte da zona rural para a escola. Então, era um aluno que estava iniciando sua socialização com a escola, professores e colegas. Tudo para ele era novidade, a começar pelas rotinas da escola. Como já foi comentado, Luciano chegava sempre choroso na hora que sua mãe o deixava na sala, ainda tinha um determinado receio da escola. Nestes momentos os colegas mostravam que se preocupavam com Luciano. Aproximavam-se dele, faziam um carinho e ofereciam brinquedos para ele parar de chorar. Eles mostravam muitos receptivos e demonstravam ter um carinho especial por ele.

Com esse retorno recente para a escola, seu relacionamento com os colegas ainda estava se estabelecendo, mas como a professora Patrícia era bastante criativa nas atividades que desenvolvia, acabava conseguindo que ele interagisse com os colegas nos momentos das atividades realizadas.

Luciano adorava participar das atividades que envolviam histórias, músicas, representações, filmes e brincadeiras direcionadas por um adulto. Nestes momentos em que aconteciam estas atividades, que tinha a professora como mediadora, ele logo se agrupava aos colegas nas rodinhas onde, geralmente, as atividades eram desenvolvidas. Participava com os outros colegas, observava eles e como era muito esperto, não tinha atividade que mostrava ter maiores dificuldades que não fosse notada na maioria das crianças.

Algumas vezes o presenciamos a observar alguns colegas e imitar o que eles estavam fazendo, como o colega montar jogos de encaixe e tentar fazer o mesmo. Segundo Oliveira (2010, p. 63) a imitação para Vigotski, “não é uma mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado no outro. [...] e, constitui para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro [...]”. Vigotski não vê a imitação como algo mecânico, mas como oportunidade para

criança realizar ações que estão além da sua capacidade e que contribuirão bastante para o seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010).

Cotonhoto (2014), ressalta que no processo de mediação, o professor pode se valer de recursos que fazem parte da cultura infantil para que as apropriações ocorram de acordo com os interesses das crianças. E as brincadeiras é um desses recursos que ele pode utilizar, uma vez que é a atividade principal das crianças e que vai ter grande influência em seu desenvolvimento.

Luciano permanecia com o grupo, todavia, não estabelecia um contato efetivo. Como afirmou a professora, ele ainda não tinha uma comunicação oral e acredito que isso dificultava a interação com as outras crianças, visto que a maioria já formava os grupinhos de amigos que mais se identificavam. Porém, ali já existia um diálogo entre eles e algumas brincadeiras em grupo. Sua comunicação não verbal com os colegas, como o contato físico, demonstração de carinho, trocas, brincadeiras compartilhadas, foi possível de se observar em alguns momentos em que estabelecia esse tipo de comunicação. Nas brincadeiras livres percebia-se um determinado distanciamento em relação às outras crianças. Embora as interações sociais possam e devem ser estimuladas, essas não podem acontecer de maneira que a criança se sinta forçada. “O importante é que esses momentos tenham um significado e o deficiente intelectual sinta prazer no que está fazendo” (BUZETTI; COSTA, 2014, p. 65).

Foram nos momentos das brincadeiras livres, como no episódio a seguir que percebemos que Luciano tinha mais dificuldade de interagir com os colegas:

Episódio – 19 *A professora disponibilizou vários brinquedos para as crianças no tapete e elas tinham a liberdade de escolher os brinquedos que quisessem. Alguns se juntavam nos grupinhos de suas preferências e brincavam nos agrupamento com os blocos de montagem, bonecas, carrinhos e os diálogos já faziam-se presentes entre eles. Luciano geralmente escolhia os mesmos brinquedos, que era um baldinho e algumas peças dos blocos de montagem. Colocava e tirava as peças do baldinho várias vezes, as vezes nas rodinhas com os colegas, mas também brincava sozinho, separado dos grupos que se formavam. E de repente, não queria mais o brinquedo e o empurrava ou entregava para a professora ou monitoras (Diário de Campo – 29/03/2017).*

Percebia-se que Luciano ainda não tinha a independência para formar os agrupamentos como os colegas e muitas vezes não se aproximava deles. Permanecia brincando sozinho ou às vezes se aproximava, mas não desenvolvia uma brincadeira com o grupo, tinha comportamentos isolados dentro dos

agrupamentos. Nesses momentos necessitava da mediação da professora ou monitora para estimulá-lo a permanecer e brincar com os colegas. Em alguns momentos, foi percebido também cenas em que tirava o brinquedo dos colegas ou vice-versa. Nesses acontecimentos, logo tentava recuperar seu brinquedo, mas tudo muito pacificamente. Não foi visto nenhum momento em que Luciano se mostrasse alterado com algum acontecimento que tivesse ocorrido na sala ou com algum colega.

Também não foi presenciado que ele rejeitasse os colegas, mas houve alguns instantes em que eles tentavam se aproximar e Luciano mostrava-se indiferente. Percebemos que faltava maiores incentivos por parte da professora e das monitoras nestes momentos de brincadeiras livres. Hoeppler (2007) aponta que esses momentos das mediações são muito significativos para as crianças que estão criando habilidades de interações, favorecendo a aprendizagem e a socialização do aluno com deficiência.

[...] Compreende-se que o estímulo do professor, oferecido aos alunos com deficiência, é essencial para a efetivação das atividades, para o engajamento do referido aluno no grupo. São os estímulos, as mediações que vão oferecer a ambos, proximidade e confiança, elementos significativos no processo de inclusão [...] (HOEPLER, 2007, p. 194).

No episódio a seguir mostra o comportamento inicial de Luciano nas filas para o refeitório e durante os momentos das refeições no início das observações, fato este que foi mostrando evolução nas suas interações durante nossa trajetória no CMEI:

Episódio – 20 *No início das observações, Luciano negava-se a entrar na fila como os demais colegas. Eles ficavam lhe chamando, pegando na mão dele, insistindo que ele ficasse na fila, mas ele não se soltava das mãos da monitora ou professora. No final de nossas observações percebíamos que Luciano estava mais aberto às interações. Com a insistência das monitoras, professora e colegas, acabava se colocando na fila como os demais. No refeitório também se negava a comer as refeições da creche, só comia o que trazia de casa. No horário de almoço era preciso ficar muito tempo insistindo com ele para fazer com que comesse e geralmente, isto acontecia separado das outras crianças (Diário de Campo – 21/03/2017).*

Nestes momentos Luciano mostrava-se inseguro em ficar junto aos colegas, uma vez que permanecia o tempo todo ao lado da monitora. Acreditava-se que via

nela um apoio, a presença de um adulto lhe transmitia segurança. Os colegas ficavam o tempo todo querendo que ele participasse daquele momento, sentavam perto dele, ofereciam comida, fazia carinho, mas ele mostrava-se indiferente nesses momentos no refeitório. Ao final das observações, era mais receptivo durante as refeições. Participava desses momentos em grupo, mostrava-se mais familiarizado com os colegas e já aceitava comer com os demais, com insistência da monitora, que não estava tendo que isolar do grupo para que ele pudesse comer.

Nas atividades no parque foi possível perceber as evoluções de Luciano em seu engajamento e nas aproximações com as crianças durante as brincadeiras, como no episódio a seguir:

Episódio – 21 *Depois de fazerem algumas atividades na apostila, as crianças foram conduzidas ao parque. Elas chegavam e já saíam correndo para os brinquedos e iam se revezando no uso deles. As crianças faziam uma festa. A maioria não tinha medo e iam em todos os brinquedos. Já alguns, como Luciano, eram bem cautelosos. No início de nossas observações a professora/monitora tinha que conduzi-lo até os brinquedos, colocá-lo e ficar ao seu lado, pois, caso contrário, ele descia e ficava como mero espectador das crianças. Não tinha iniciativa de escolher o brinquedo e se dirigir a ele, como a maioria dos colegas. Não mostrava que estava envolvido com a brincadeira. As últimas observações, realizadas no parque, mostravam o progresso que Luciano já apresentava. Dirigia-se para os brinquedos que queria, sem necessidade de ser conduzido. Subia e brincava junto com os colegas no gira-gira, cavalinho e no escorregador. Foi quando escutamos uma das poucas palavras que Luciano falou, Upa! Também já brincava de futebol com os colegas no campinho. Quando a professora o via parado, só como observador das outras crianças, logo dava um jeitinho de inclui-lo nas atividades dos brinquedos novamente. Os colegas sempre demonstravam que gostavam que ele participasse junto com eles e estavam sempre lhe chamando (Diário de Campo – 03/04/2017).*

Percebia-se que estava havendo progresso nas interações com seus colegas, estava mais receptivo e a cada dia se aproximava com mais frequência. Seus colegas gostavam de estar com ele, estavam sempre se aproximando e sendo incentivados a brincar. Ao final das observações, quando a mãe ia deixá-lo na sala, ficava com uma carinha meio desconfiada, mas não chorava mais. Esses fatos mostravam que Luciano aos poucos vivenciava tudo aquilo que a escola lhe dava de oportunidades, intensificando a cada dia suas interações com os colegas e tendo prazer em participar deste espaço.

A resposta da professora Luciana quando perguntamos acerca das relações que Renato estabelecia com as outras crianças foi:

Excerto - 49 *[...] raramente ele brinca, na maioria das vezes não brinca com nada. Pode pôr tudo, ele não brinca e não se senta, então a concentração dele ainda está*

muito pouca. Ele observa as crianças, se socializa bem, as crianças gostam dele [...], as rixas que têm é de criança para criança, não é porque ele é especial, os meninos gostam dele, de uns dias para cá que ele começou a bater, antes ele não batia, agora ele puxa o cabelo, não necessariamente porque ele é maldoso não, é coisa de criança [...] (LUCIANA, 2016).

Conforme afirmou a professora Luciana, Renato não brincava com nada e não se sentava, mas tem uma boa socialização com os colegas. De acordo com o contexto da sala de aula observada, não concordamos com a professora quando dizia que Renato não brincava. O que percebemos é que da maneira que ele sabia brincar, ele brincava. As observações nos revelaram que a qualidade dessas brincadeiras é que não estava contribuindo para que ele avançasse no seu desenvolvimento e nas suas interações sociais, uma vez que uma boa parte do tempo, ele brincava afastado das outras crianças e estabelecia poucas atividades compartilhadas. Portanto, sua interação com os colegas também acabava ficando comprometida.

Renato se aproximava das crianças, mas não conseguia permanecer por um período considerável de tempo brincando com ou próximo a elas. Escolhia um brinquedo e saía arrastando-o pela sala inteira. Quando conseguia permanecer entre as rodinhas das crianças, estabelecia algumas ações, como dividir os brinquedos com os colegas, imitar o que eles faziam e disputar os brinquedos, disputas essas que eram resolvidas pelas próprias crianças. Era difícil ver a professora intervir nestes momentos de brincadeiras livres.

A maioria das brincadeiras ocorria livremente, sem intervenção de um adulto/professor para mediar às brincadeiras. Cada um brincava a seu modo e Renato também brincava da maneira que sabia. Como coloca Arce (2013), as brincadeiras não são algo natural das crianças, elas se desenvolvem a partir das interações e das mediações travadas por um adulto e que não há espaço para o espontaneísmo. Portanto, as brincadeiras, assim como as interações sociais devem ser ensinadas e estimuladas por um adulto. Conforme Vigotski (2007), as crianças se desenvolvem por meio das brincadeiras, mas essas precisam ter algum propósito, um objetivo final. Acreditamos que a limitação nas interações de Renato com seus colegas estava na pouca mediação da professora nas atividades que ocorriam no contexto escolar, justificado por ela pelo excesso de trabalho e a falta de uma equipe de apoio na condução das rotinas da sala, principalmente com as crianças com deficiência.

Renato precisava de um adulto que sentasse com ele junto com os colegas, o ensinasse utilizar os brinquedos e a interagir no grupo de maneira que permanecesse próximo aos colegas. Não que ele rejeitasse os colegas, pelo contrário, ele mostrava afeição por eles, mas não conseguia permanecer juntos para que as amizades se concretizassem e as brincadeiras juntas ocorressem. As atividades quando bem planejadas, podem ser fonte de interações entre as crianças, principalmente atividades grupais (DANTAS, 2012). Portanto, o elo entre ele e os colegas, que precisava ser estimulado, era praticamente ausente.

Segundo Zortéa (2007), a entrada da criança na escola deveria ampliar imensamente as ações compartilhadas com seus pares. “Ela é um espaço privilegiado de aprendizagens, de socialização, de interação, de encontro com o outro” (ZORTÉA, 2007, p. 26). Renato estava deixando de viver várias dessas ações compartilhadas com seus pares, uma vez que necessitava que essas fossem mediadas. Foram poucos os momentos durante nossas observações que vimos a professora estimular sua participação e interação com as crianças. Assim como não presenciávamos estimulação para que as outras crianças brincassem ou se aproximassem mais de Renato. Percebemos que as crianças, mesmo não tendo estímulo, sempre procuravam se aproximar e brincar com ele. Notava-se que Renato era muito querido pelos colegas.

Com base em diferentes estratégias metodológicas, que poderiam estar sendo utilizadas por Luciana, como: atividades grupais, ensino cooperativo com dinâmica de socialização, atividades em rodinhas de música, de contagem de histórias, de conversas, atividades no pátio, entre outras, a professora poderia estar estimulando a socialização e criando momentos que unem as crianças e proporcionam maiores interações entre elas. Momentos esses que poderiam estar também sendo estimulada a sua linguagem oral, visto que como ainda não estabelecia uma comunicação oral com os colegas, suas interações acabam se tornando mais limitadas. E sua comunicação não verbal com as crianças era perceptível, chegava em alguns colegas e passava a mão, sorria, percebia-se que ele gostava dos colegas e esses também era bem receptível com Renato. Mas presenciávamos algumas vezes ele passar por alguns colegas e puxar o cabelo deles, porém, não vimos que faz isso por maldade, acreditamos que imita alguns colegas que tem essas atitudes de bater e puxar os cabelos. Renato é bastante passível,

está sempre com um sorriso no rosto e foram raros os momentos que o vimos chorando. Normalmente era carinhoso com os colegas e esses com ele.

Segundo Vigotski (1998), são as interações sociais que promovem a aprendizagem, incidindo sobre a ZDP. Para ele, as dificuldades de desenvolvimento social acabam por determinar o desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores, que surgem em decorrência da interação do indivíduo.

De acordo com Freitas (2010, p. 101), “é importante destacar que a criança pequena no início da escolarização terá dificuldades de buscar sozinha, interações para as brincadeiras. Ela precisa ser estimulada a vivenciar esta relação constantemente, necessitando, inicialmente, de apoio [...]”. No ambiente escolar a professora será a principal mediadora dessas interações e Luciana fazia poucas mediações para que sua socialização com os colegas fossem mais expressiva.

Houve momentos durante nossas observações que percebemos que as crianças, mesmo com a mais tenra idade, já se preocupavam umas com as outras e queriam ver os colegas felizes. Renato também dava demonstrações que gostava dos colegas e que não queria vê-los triste, como no episódio abaixo, extraído do diário de campo.

Episódio - 22 *A professora colocava os brinquedos no tapete. Renato pegava a cestinha que sempre escolhia e saiu arrastando-a pela sala, como se fosse um carrinho. Quando vê um colega chorando, ia ao encontro dele, acaricia-o, pegava um brinquedo e dava para o colega. Voltava a andar pela sala, passava em outra rodinha, trocava olhares com os colegas, tentava brincar próximo a eles, mas não permanecia por um tempo considerável e logo já voltava a andar pela sala (Diário de campo – 17/11/2016).*

Ficava nítido que nos momentos em que a professora planejava e coordenava as dinâmicas, as interações de Renato com seus colegas eram mais eficazes, se envolvia mais e participava junto com seus colegas, como no episódio a seguir, em que a professora ficou ao lado de Renato orientando sua participação na atividade e interação com os colegas.

Episódio – 23 *A atividade começou com a professora Luciana explorando a decoração da parede da sala com as crianças: ficou ao lado de Renato e ia mostrando as imagens das flores e dos animais que compunham a decoração da parede. Pedia que as crianças reconhecessem quem era cada animal, falando o nome e as cores das flores, pedindo que as crianças reconhecessem qual era aquela flor que ela falava o nome e qual era a cor de cada flor. Para cada animal e flor que as crianças reconheciam, todos cantavam uma música relacionada com o animal ou*

com a flor. Cantavam e faziam gestos com o corpo, imitando o que a professora fazia (Diário de campo – 16/11/2016).

Renato participou de toda a atividade junto com os colegas e não se distanciou em nenhum momento deles. Pelo contrário, apontava para os animais, reconhecia as flores e algumas cores, só não cantava oralmente, mas seu corpo cantava por ele, fazia todos os gestos junto com os colegas e com a professora ao lado. Percebemos assim, que se a brincadeira era mediada por um adulto, sua participação e interação era muito mais ativa e produtiva. Acreditamos que era isso que faltava no contexto escolar para que Renato participasse melhor das atividades, interagisse mais com os colegas e realmente avançasse no seu desenvolvimento.

A professora Esmeralda, quando pedimos que falasse sobre as interações de Heitor com seus colegas, foi bem sucinta na sua resposta:

Excerto – 50 Excelente! (ESMERALDA, 2016).

Segundo a professora Esmeralda, as interações de Heitor com seus colegas eram excelentes. E o que foi percebido nas observações era que, na maior parte do tempo, ele se relacionava bem. Os colegas gostavam dele e as interações se estabeleciam com respeito mútuo. Estava sempre buscando se aproximar e estabelecer um diálogo com eles, uma vez que sua comunicação oral é muito boa e articulada. Não tem adulto e criança que o fazia ficar inibido, conversava com todos que se aproximavam. Quando chegamos para fazermos as observações, ele logo já se aproximou e queria saber tudo. O que fazia ali, o que escrevia, queria ver o meu caderno, mostrava-me o seu material e suas atividades. Buscou sua mochila e veio sentar-se ao meu lado.

Notava-se que havia muita reciprocidade entre Heitor e as outras crianças, principalmente nos momentos de atividades lúdicas livres ou direcionadas e nos eventos que aconteciam na creche, como o Dia das Crianças, festa de Natal, ensaio da formatura e apresentação das atividades do AEE. Percebia-se que ele participava, interagia e mostrava-se contente ao lado dos colegas. Heitor tinha autonomia para iniciar ações de interações com os colegas e também de continuar uma interação que fora iniciada por um adulto.

Foi colocado, tanto pela professora Esmeralda, quanto pela professora Mariana, que a socialização de Heitor naquele ano tinha passado por um processo

de superação e de avanço, uma vez que vinha de situação de exclusão dentro da própria escola, como podemos observar pelas falas das professoras:

Excerto – 51 [...] quando eu o conheci, mas não era professora dele, quando eu vinha de manhã na escola, eu o via correndo, chutando bola, não ficava na sala [...]. E quando eu o conheci este ano, eu realmente percebi que ele era agressivo [...]. Hoje ele tem a inclusão com os colegas que gostam dele, chamam para brincar e tentam ensiná-lo [...] (ESMERALDA, 2016).

Excerto – 52 Quando peguei Heitor no ano passado, ele tinha um comportamento muito agressivo. A gente achava que era da deficiência, quando na verdade não era. O ambiente que ele estava, a falta de compreensão da condição dele e o que ele fazia era ficar daquele modo. A forma que ele expressava o sentimento dele era na briga, batendo, agredindo [...]. Este ano o Heitor deu uma mudança significativa, porque quando a professora começou a entender quem era o Heitor, a condição dele [...], veio a professora de apoio que colaborou com essa professora, no sentido de estar ali apoiando este aluno (MARIANA, 2016).

Pelo que foi dito pelas professoras Esmeralda e Mariana, o comportamento que Heitor apresentava, era uma maneira de se fazer presente diante daqueles que o excluía. A agressividade que exibia era consequência da falta de compreensão das suas condições e a não aceitação por parte principalmente dos adultos. Isso acabava comprometendo suas interações com as outras crianças, pois se ficava sozinho no pátio, “nem socialização ele estava tendo” (PROFESSORA MARIANA). Isso nos remete a uma colocação de Padilha (2013, p. 108) quando se refere à inclusão. Para a autora, “incluir é também excluir – incluir crianças na escola é excluir formas incompatíveis de tê-la na escola”. Batista e Enumo (2004) assinalam a rejeição como fator preponderante na ocorrência de comportamentos de agressividade, violência e indiferença. Afirmam também, que as crianças rejeitadas, podem apresentar esses comportamentos quando se relacionam com aquelas socialmente aceitas.

Foi por meio da afetividade dessas professoras e do incentivo que dava as outras crianças de se socializar com ele, que foi aumentando sua autoestima e isso trouxe como resultado uma nova interação entre ele e os colegas da sala, assim como com outras crianças da creche, que hoje brincam e dialogam com ele. “As oportunidades de contribuir de maneira significativa são importantes não somente para a autoestima do aluno com deficiência, mas também para conquistar o respeito dos colegas” (STAINBACK et al, 1999, p. 187).

O episódio abaixo mostrou um pouquinho das interações de Heitor com os colegas nos momentos de brincadeiras:

Episódio – 24 *Nas sextas-feiras era o dia do brinquedo e as crianças podiam trazê-los de casa. Heitor sabia brincar junto com os colegas, dividir e compartilhar os brinquedos. Neste dia também estava sendo comemorado o Dia das Crianças e a creche havia colocado alguns brinquedos no pátio: pula-pula e piscina de bolinhas, em que ele se divertia com todas as crianças sem parar um minuto (Diário de campo – 07/10/2016).*

Heitor era muito bem aceito pelos colegas, não havia restrições e diferenciação nas brincadeiras em consequência de sua deficiência. Verificou-se no decorrer das observações que ele fazia estes momentos com seus pares ser muito significativos. Como descreve Freitas (2010), esse processo de interação pode ser considerado uma via de mão dupla, já que ambos se influenciam mutuamente, levando-nos a inferir que essas relações sociais são totalmente possíveis e não precisam ser diferenciadas das relações que se estabelecem entre crianças com desenvolvimento típico.

Na próxima subcategoria analisaremos como as crianças com desenvolvimento típico percebiam a deficiência dos colegas, se foram discriminadas ou se essa “diferença” não era perceptível na idade das crianças da Educação Infantil.

4.3.3 Outras crianças: percepção da deficiência e discriminação

O processo de aceitação, as atitudes e a credibilidade que os alunos com desenvolvimento típico têm a respeito das crianças com deficiência são fundamentais para que o processo de inclusão aconteça com sucesso. Um dos maiores desafios do processo de inclusão é criar ambientes onde o acolhimento das diferenças ultrapassem o preconceito, a indiferença e a rejeição. Segundo Drago (2014, p. 113), se a escola se calar diante desses fatos tão marcantes, “[...] tende a contribuir para a permanência do preconceito como algo normal, contribuindo, assim, para a não revisão dos conceitos que impedem a inclusão escolar de todos que nela estão incluídos”.

Ao questionar as professoras se as crianças da Educação Infantil percebiam a deficiência dos colegas e se isso gerava preconceito e rejeição em relação a estes alunos, elas relataram que:

Excerto – 53 [...] eles percebem, mas não discriminam. Isso não altera em nada, porque eles ainda não têm esse conceito de deficiência. Preconceito é coisa de adulto. Quando trabalhei lá no CMEI Amarelo, tinha dois alunos com deficiência, uma do berçário e outra do jardim e as crianças se davam bem com elas. Acho assim, eles podem até perceber, mas não entenderam que isso é ruim, que é um defeito da pessoa. As crianças brincam com eles, chutam bola com eles, é normal. (MARIANA, 2016).

A professora Mariana relatou que os alunos podiam perceber, mas isso não interferia no relacionamento entre eles e que isso também não tinha importância porque não tem um conceito formado de deficiência e não percebiam esse fato como uma coisa ruim que a criança carrega com ela.

Concordamos com Mariana que preconceito é coisa de adulto, mas destacamos a colocação de Drago (2014), que o modo como a criança percebe o colega e se relaciona com ele, pode estar associado ao modo como é o discurso e atitudes do adulto/professor em relação à criança com deficiência. E, remetendo ao pensamento Vygotskyano, o outro desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da criança no contexto social e as funções psicológicas superiores criam-se nas suas interações sociais. Se a criança é influenciada por atitudes negativas em relação à pessoa com deficiência, isso pode trazer como consequência atitudes também negativas nas suas interações com elas, já que a tendência da criança é reproduzir, imitar as atitudes dos adultos e das próprias crianças. Se ela convive em um ambiente permeado por preconceitos, pode vir a reproduzir essas atitudes inadequadas nas suas interações sociais.

A professora Luciana relatou o seguinte quanto à percepção das crianças em relação à deficiência do colega:

Excerto – 54 Não, acho que eles não notam. Assim como eu falei para você, as crianças não têm preconceito, brincam normal [...] (LUCIANA, 2016).

Pelo que foi relatado pela professora, as crianças não têm essa percepção de que a criança é deficiente e também como foi colocado por Mariana, não observa que elas têm preconceito. Isso vai ao encontro do que é colocado por Mendes (2010), que a aceitação se dá facilmente devido à idade das crianças que frequentam a creche, que as tratam como as outras crianças.

Concordamos com Luciana, principalmente quando se tratavam de crianças do berçário, pois observamos que expressões de caráter negativo em relação aos colegas ainda não permeiam o mundo delas. O modo como a criança será

estimulada no ambiente é um fator estimulador ou limitador de suas interações sociais. Pelo que observamos, embora a professora Luciana tivesse certo distanciamento das crianças, em nenhum momento foi visto ela se referir a algum aluno com deficiência de maneira depreciativa, inferiorizada ou que mostrasse rejeição por algum desses alunos. O tratamento dado a eles era o mesmo oferecido a qualquer criança da sala. Portanto, a professora embora pouco estimulasse as interações entre as crianças, também não tinha atitudes discriminatórias que pudessem influenciar no comportamento delas.

A professora Esmeralda trouxe em sua fala alguns conceitos fundamentais no processo de inclusão e das interações sociais: aceitação, mediação e incentivo, conforme relato abaixo:

Excerto – 55 *Percebem, mas tem a aceitação. E eu trabalho isso com eles, faço essa mediação. Ele faz a atividade dele, às vezes não colore da forma que os outros colorem, mas ele mostra para os meninos, eles batem palmas e diz “parabéns” e ele fica todo incentivado. Eles percebem a diferença, mas não discriminam, dão até incentivo. Nas outras turmas é a mesma coisa, não é obstáculo para ter amizade [...] (ESMERALDA, 2016).*

Esmeralda tem o mesmo posicionamento da professora Mariana, que as crianças percebiam a deficiência do colega Heitor, mas que esse fato não interferia nas suas relações com os colegas. Não era uma barreira para que as amizades fossem concretizadas, pois não discriminavam, existia uma aceitação tanto da parte dela, como por parte dos colegas. Esmeralda relatou também que procurava desenvolver um trabalho para que esse processo se desenvolvesse da melhor forma.

Nas observações que realizamos, pudemos evidenciar que as crianças na idade da turma da professora Esmeralda, cinco a seis anos, na pré-escola, já percebiam que existia alguma coisa de “diferente” com Heitor, mas creio que não fazem ligação de “diferente” com “deficiência”. Pelo que observamos, o que é mais perceptível para as crianças em relação a Heitor é sua deficiência visual, mas quanto a questão da deficiência intelectual, acredito que ela não era percebida pelas crianças.

Observamos algumas cenas na sala que evidenciaram o fato colocado quanto aos alunos perceberem a sua baixa visão, como a fala de uma aluna, Ana, que nos disse: *“antes ele não fazia as tarefas porque ele não usava óculos, mas agora ele usa e dá conta de fazer e de brincar” (Ana, colega de Heitor).*

Compreendia-se que as crianças achavam que muitas vezes ele não fazia as mesmas atividades que realizavam, não por falta de oportunidade, mas em consequência dele ter baixa visão. Eles se mostravam preocupados e solidários com essa situação e quando lhe eram oferecidas oportunidades, o ajudavam e o incentivavam quando ele mostrava as atividades que realizava. Sabe-se que o incentivo aumenta a autoestima e colabora para o desenvolvimento da criança, tornando-a mais confiante no seu potencial.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que os adultos protagonistas da inclusão de crianças com deficiência, devem direcionar atitudes positivas em relação a estes alunos, estimulando o desenvolvimento de atitudes igualmente positivas pelos demais alunos. Um fato importante que merece ser destacado é a maneira com que o professor anuncia para a turma que aquela criança é “diferente”.

Se o professor transmitir para as crianças concepções estigmatizadas, pode contribuir para que os alunos visualizem a deficiência como algo ruim, com características de impossibilidade, incapacidade, o que com certeza, dificultará todo o processo de interação dessas crianças, pois vão achar que eles não têm capacidade de interagir, brincar, de desenvolver atividades junto com eles (HOEPPLER, 2007, p. 211).

Esmeralda, em alguns pontos, conseguia transmitir pontos positivos de Heitor para os colegas e isso fazia com que eles não tivessem essa visão estigmatizada dele, decorrendo assim a aceitação e o respeito. Outro ponto citado pela professora era que a aceitação do aluno com deficiência fazia parte de um trabalho que estava sendo desenvolvido na escola para que a inclusão realmente se efetivasse. Durante nossas observações presenciamos uma aula em que a professora Esmeralda estava trabalhando noções de Libras com as crianças, visando facilitar a comunicação de um aluno da escola, surdo, conforme episódio a seguir:

Episódio – 26 Depois da recepção dos alunos, fizeram a oração do dia e a professora fez uma introdução do assunto que seria trabalhado naquele dia: os meios de comunicação. Conversou com as crianças, deu exemplos de meios de comunicação, elas participaram dando exemplos também. Conversou com os alunos sobre a maneira que os surdos usavam para se comunicar, LIBRAS. Explicou para elas o que era, mostrou o alfabeto em LIBRAS, ensinou as vogais e alguns gestos para eles e as crianças repetiam os gestos feitos pela professora. Heitor participou da atividade com a ajuda da professora (Diário de Campo – 09/11/2016).

Para que a prática da inclusão se efetive com sucesso é preciso que o aluno se sinta incluído, participe do processo de ensino-aprendizagem, socialize e tenha oportunidade de se comunicar com as demais pessoas que fazem parte deste ambiente, dentro das suas condições de comunicação. Caso seja necessário, deve se valer de outras formas de comunicação, como a Língua Brasileira de Sinais e os recursos da comunicação alternativa, evitando que essas crianças tenham atitudes de isolamento e crie um mundo paralelo ao das outras crianças.

Na fala da professora Michela, ela vai ao encontro do que disse a professora Luciana:

Excerto – 56 [...] *eu acho que não percebem. Às vezes ela chega, eles ficam, a Sabrina, a Sabrina, elas ficam felizes quando ela chega. Eu acho que não, às vezes por ela ser a única que não anda sozinha, acho que eles às vezes podem estar achando que ela é mais bebezinho que eles, que eles podem ligar, quem não anda é bebê [...]* (MICHELA, 2017).

Michela, assim como a professora Luciana, trabalha com crianças do berçário e não percebia que as crianças visualizem Sabrina como uma criança com deficiência. O que ela percebia é que eles a achavam mais bebê do que eles pelo fato dela ainda não andar sozinha. E também é colocado nas suas falas que sua deficiência não era obstáculo em suas interações, *“interage com todos e em todas as atividades”* (PROFESSORA MICHELA). O que gera em algumas crianças é o ciúme pela atenção especial que ela e as monitoras têm com Sabrina. E acrescenta também que as crianças ficavam felizes quando Sabrina chegava na sala.

Conforme as observações realizadas, concordamos com as colocações da professora Michela ao dizer que os colegas não tinham foco na deficiência de Sabrina e preconceito não fazia parte da realidade deles. E o modo como ela trabalhava com as crianças, incluindo-a em todas as atividades, servia como modelo para seus alunos (FREITAS, 2014). As atitudes do grupo, geralmente, acabam incorporando a postura do professor. Se ele mostra-se indiferente, poucas expectativas em relação ao aluno com deficiência, não interage com ele, isso acaba refletindo nas ações dos outros alunos. Exclusão, incompreensão, preconceitos e rejeição, acabam gerando naqueles que vão se espelhar nele os mesmos sentimentos. E pelo que foi constatado não é a realidade vivenciada por Sabrina e como bem coloca Michela, *“ela é muito querida por todos na escola”* (PROFESSORA MICHELA).

A professora Patrícia colocou o seguinte em seu depoimento em relação a Luciano:

Excerto – 54 *Então [...], os meninos interagem muito bem com ele, têm um cuidado especial com ele, ninguém nunca falou nada. É complicado, mas acho que elas percebem que têm alguma coisa diferente com ele. Não é preconceito, até pelo fato da monitora estar sempre por perto, ajudando, eles podem perceber que é porque seja diferente [...]* (PATRÍCIA, 2017).

Patrícia também destacou que as crianças veem alguma coisa “diferente” em Luciano, mas pelas suas colocações não relacionavam essa “diferença” com “deficiência” e com atitudes preconceituosas em relação a ele, pelo contrário, gostavam muito dele. E como já foi colocado, os alunos tendem a reproduzir atitudes dos adultos, e como Patrícia e suas monitoras tinham um cuidado e atendimento especial com Luciano, fazia com que as crianças também tivesse esse cuidado especial com ele.

Ela pontua que um dos fatores que poderia estar contribuindo para que eles percebessem que existia alguma diferença com ele, é o fato dele estar sempre sendo acompanhado da monitora, que praticamente ficava o tempo inteiro ao seu lado lhe auxiliando nas atividades e eles não tinham esse apoio direto. Mas pelo que foi possível observar, não relacionavam esse fato a uma incapacidade dele em realizar as atividades e brincadeiras, visto que a maioria das atividades e brincadeiras, que aconteciam na rotina da sala, ele estava sempre realizando e participando.

As crianças, além do cuidado especial também demonstravam que se preocupavam com ele, como foi evidenciado no episódio abaixo:

Episódio – 27 *Hoje foi dia das crianças irem ao pula-pula. Elas foram sendo aos pouco colocadas pela professora no brinquedo. Luciano foi com a primeira turma de crianças. Logo que a professora o ajudou a subir no brinquedo começou a chorar e quis descer. Acho que o brinquedo não lhe era familiar. A professora insistiu para que ficasse, mas ele não quis e ela o desceu. Os colegas que estavam de fora aproximavam dele, conversavam, passava a mão, pegavam na mão dele e o chamava para passear no pátio. Uns tentavam explicar que pular no brinquedo era bom. A maioria mostrava que queria vê-lo feliz, junto a eles. Preocupavam-se com ele (Diário de Campo – 31/03/2017).*

Portanto, foram momentos quase imperceptíveis de situações que pudessem dar margem ao preconceito das crianças em relação aos colegas com deficiência. Acreditamos que pelas situações que presenciamos existia uma percepção de algumas crianças em relação ao diferente, mas discriminação, preconceito, rejeição,

não. As professoras colaboravam para isso, não transmitindo para as crianças uma visão estigmatizada.

Para a maioria das crianças elas são como todas as outras, uns falam, outros pouco ou quase nada, outros choram, uns gostam de brincar mais juntos, outros mais sozinhos, mas são todos crianças e colegas que estão crescendo e aprendendo a se relacionar com a diversidade de uma maneira saudável e em um ambiente em que todos, cada um com suas peculiaridades, estão se beneficiando, do seu modo, desta convivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo da escola inclusiva tem como objetivo repensar as práticas pedagógicas de ensino voltadas para uma homogeneidade de alunos e para que isso se torne possível é necessário não apenas que se abram as portas das escolas e dê acesso às diversidades de alunos, uma vez que somente ampliado o acesso dos alunos com deficiência em nossas escolas, não estamos garantindo a permanência desses alunos e nenhuma educação de qualidade, que consiga atender a todos indistintamente.

As escolas precisam se preparar em diversos aspectos como estrutura física, pedagógica, recursos específicos e adequados que possam viabilizar e atender melhor alguns alunos, equipes de apoio, ensino de qualidade que consiga atender a todos, entre eles os alunos com deficiência intelectual. Imperioso também se faz a existência de políticas públicas voltadas para dar sustentabilidade e apoio às escolas e aos professores para que o processo de inclusão aconteça de maneira eficaz.

Para que a Educação Infantil se estruture nos alicerces considerados inclusivos, alguns pontos merecem destaque na construção dessa estrutura: aceitação, acolhimento, respeito às especificidades de cada aluno, eliminação de posturas discriminatórias e de exclusão dentro da própria escola, visto que muitas vezes, em vários momentos da rotina da escola, existe uma pseudoinserção, o aluno está incluído, ocupa um espaço da sala, mas ao mesmo tempo não vivencia, não participa e não é estimulado a interagir nas atividades, com os adultos e com seus pares. Percebe-se que os alunos PAEE conseguiram o direito de adentrar no ensino regular, mas ainda não conseguiram acabar com o caráter excludente que persiste em algumas escolas e em algumas ações dos professores (MOYSÉS; COLLARES, 2011).

Os apontamentos deste estudo revelaram que muitos professores se sentem desamparados e vivem solitários na prática docente, uma vez que os alunos são matriculados nas escolas e não lhes são dados os suportes necessários para subsidiar o seu trabalho, tais como a oferta de professores de apoio auxiliando os alunos com deficiência, bem como a presença de monitores colaborando na condução dos trabalhos diários. Outra grande dificuldade tem sido o número

excessivo de alunos por sala, dificultando assim um atendimento mais específico para com esses alunos e também a carência de cursos de formação continuada para dar um suporte maior na condução de ações perante esses alunos com deficiência.

O que percebemos através da pesquisa é que assim como em qualquer nível de ensino, na Educação Infantil não é diferente, as políticas públicas voltadas para esse seguimento se mostra em vários aspectos omissas e muitas vezes o que está preconizado nas leis em relação à inclusão não conseguiu adentrar em ações práticas por parte das políticas públicas governamentais, não existindo uma prioridade dos governantes em estruturarem as escolas para receber essa diversidade de alunos, deixando, muitas vezes, as escolas, os professores, os pais e os alunos com uma qualidade insatisfatória e carente de vários tipos de recursos, como humanos e pedagógicos.

Os estímulos que as crianças com deficiência intelectual recebem na Educação Infantil, nos primeiros anos de vida, são fundamentais e indispensáveis para que possam progredir em seu desenvolvimento e ter um aparato para seguir com mais segurança e autonomia para outros níveis de ensino. Quanto mais estímulos positivos essas crianças receberem, desde a mais tenra idade, mais se desenvolveram. “O contexto educa, a criança aprende por meio dos estímulos que lhes são ofertados em seu dia-a-dia” (NAVARRO, 2009, p. 2136).

Quanto às práticas pedagógicas das professoras que fizeram parte desta pesquisa, constatou-se que algumas professoras contemplavam as necessidades individuais dos alunos com deficiência intelectual, desenvolviam ações com o propósito inclusivo, que é atender a todas as crianças indistintamente. Algumas professoras, nos momentos das atividades desenvolvidas no cotidiano, conseguiam envolver os alunos com deficiência intelectual, faziam as mediações necessárias, não os deixavam alheios a essas atividades, assim como não realizavam outras atividades que fossem totalmente descontextualizadas do que as outras crianças realizavam, viabilizavam em vários sentidos e utilizavam os recursos necessários para que esses alunos avançassem em seu desenvolvimento e vivenciassem o que as outras crianças estavam vivenciando. E as professoras que oportunizavam essas atividades a seus alunos, desenvolviam um trabalho que mostravam para as crianças como fazer, sentavam com elas, ao invés de apenas dizer o que fazer e assistir o aluno ser um espectador desse processo acontecendo.

E isto o que busca a inclusão, não é estar ali e presenciar os colegas fazerem, é também ser um sujeito ativo dentro deste processo, ou seja, o professor deve buscar, criar alternativas para que todos os alunos vivenciem tudo que acontece no cotidiano escolar. E algumas professoras que fizeram parte dessa pesquisa faziam com que esses alunos vivenciassem, junto com as outras crianças, momentos significativos para o seu desenvolvimento.

Evidenciamos também algumas situações-problema em que processos avessos à inclusão, ainda persistem nas ações de algumas professoras. Percebeu-se que essas professoras até queriam ter práticas mais inclusivas, mais em muitos casos, ficou constatado que elas tinham dificuldades de ensinar essas crianças e fazer com que elas participassem do processo ensino-aprendizagem. E como bem coloca Mendes (2006), se os educadores não sabem como fazer isso, então seria o caso ensiná-los. Muitas dessas falhas foram justificadas pelas professoras pela falta de tempo para sentar com aquelas crianças, a ausência de um professor de apoio e monitores para auxiliar nesse processo e também ao excesso de alunos, tendo que dedicar uma grande parte do horário aos cuidados com higiene e alimentação, ficando o educar e o brincar em segundo plano, sendo que essas ações deveriam ser indissociáveis na Educação Infantil.

Constatamos que nos momentos em que eram realizadas atividades de cunho acadêmico, algumas professoras mostravam maiores dificuldades em fazer com que os alunos com deficiência intelectual participassem dessas atividades ou realizassem uma atividade adaptada, ficando muitas vezes realizando atividades descontextualizadas, quando ela não ficava ociosa. Evidenciamos também que algumas práticas pedagógicas e socioculturais oportunizadas no cotidiano escolar, muitas vezes, são ineficientes com as crianças com deficiência intelectual e que pouco favorecem a participação, aprendizagem e avanço dessas crianças

Acredita-se que, diante da criança com deficiência intelectual, assim como de qualquer criança, as possibilidades não estão predeterminadas. E isso requer ações pedagógicas adequadas e que atenda às especificidades de cada aluno. Neste sentido, alguns professores que fizeram parte deste estudo devem rever, enriquecer e mediar melhor suas ações pedagógicas. E para mudar este cenário é necessário que se invista no professor, ampliando as suas possibilidades de atuação e renovando suas concepções e conhecimentos por meio de capacitações, formação continuada. Assim como devem ser melhoradas suas condições de trabalho, como a

oferta de professores de apoio para os alunos PAEE, recursos adequados e específicos que atendam melhor a esses alunos.

É evidente que tal formação não é um receituário a ser seguido como garantia para o sucesso, mas é onde o educador pode abrir caminhos para novas concepções e novas estratégias para atender às especificidades das crianças PAEE. É imprescindível a sua disponibilidade em querer buscar novos conhecimentos. O professor precisa querer mudar suas práticas pedagógicas perante essas crianças.

Os estudos evidenciaram também que muitas brincadeiras ocorriam livremente, sem orientação e que na maioria das vezes se percebia que não eram atividades pensadas e planejadas e que nestes momentos as crianças com deficiência intelectual participavam bem menos e algumas apresentavam comportamentos isolados. Outro fato constatado nas brincadeiras é que elas eram muito repetitivas e a maioria era utilizada sem uma intencionalidade definida previamente, questões essas que também devem ser revistas pelas professoras, fazer desses momentos, além de agradável e divertido, também momentos de aprendizagens, trocas e interações entre as crianças. Portanto, necessário se faz que a Secretária de Educação invista na formação continuada dos professores, no sentido de dar um suporte maior para os professores no planejamento de suas atividades lúdicas.

As observações revelaram que nos momentos de brincadeiras planejadas e nos momentos festivos, que eram orientados pelas professoras, as crianças em geral participavam mais e interagiam melhor com seus pares, vivenciando melhor esses momentos organizados do que quando eram deixados livres. Deste modo, elas devem ser mais exploradas pelos professores. E como coloca Arce (2013), uma atividade de qualidade deve motivar e envolver todas as crianças na atividade. Quando o professor planeja suas atividades com uma intencionalidade e faz as mediações necessárias, o trabalho do professor da Educação Infantil ganha outro significado.

Essa temática não se esgota neste trabalho. É fundamental que novas pesquisas sejam realizadas para investigar sobre a inclusão de crianças com deficiência intelectual na rede regular de ensino. Assim, novas questões de pesquisa puderam ser identificadas e que requerem ser aprofundadas em estudos futuros: investigar como os professores têm buscado conhecimentos, teóricos e práticos,

para subsidiar o seu trabalho com alunos com deficiência intelectual; analisar o trabalho dos professores e as estratégias utilizadas para alfabetizar crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental; analisar o relato de professores que alfabetizaram alunos com deficiência intelectual e estudar a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual.

O caminho da inclusão é uma estrada longa. Mas, acredita-se que estamos caminhando, a passos lentos, mas seguindo nessa jornada, não estamos estacionados, buscando a cada passo dar novos sentidos aos modelos de inclusão excludente, que ainda persistem em algumas escolas e em algumas ações de professores, dando um redirecionamento das práticas pedagógicas, de maneira que sejam acessíveis a todos, desconstituindo concepções estigmatizantes e trabalhando para que os alunos PAEE possam vivenciar e saborear a sensação mágica e agradável que é aprender fazendo, participando e interagindo com adultos e com seus pares. Ainda não podemos dizer que as escolas brasileiras são para todos, mas alguns direitos têm sido conquistados ao longo dos anos no sentido de torná-las mais abertas e acessível à diversidade. Esperamos que esta pesquisa venha contribuir com professores, estudantes e que os apontamentos aqui realizados sirva de base para novos estudos e novas pesquisas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

AAID. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. 11ª Edición. Traducción: Miguel Ángel V. Alonso. Editorial Alianza, S. A., Madrid, 2011.

ALMEIDA, Carolina. **Relatos de professores da Educação Infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência**. 2015.136f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos/SP, 2015.

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

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão/GO, 2016.

ALONSO, Rosimeire Geromini. **Práticas pedagógicas na educação infantil: possibilidades e desafios frente à inclusão escolar**. 2016.165f. Dissertação (Mestrado em Educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos/SP, 2016.

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008. (Série Prática Pedagógica).

ANHÃO, Patrícia Páfaró Gomes. **O processo da interação social na inclusão de crianças com Síndrome de Down em educação especial**. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Saúde na Comunidade) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Saúde na Comunidade do Departamento de Medicina Social, Ribeirão Preto/SP, 2009.

ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013. p. 17-40.

ARCE, Alessandra; BALDAN, Merilin. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013. p. 93-112.

BALEOTTI, Luciana Ramos; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, Anna Augusta

Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Mosca (Org.). **Formação de professores em educação especial áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual**. Marília: Unesp, 2008. p. 33 - 44, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais. 2007. 412 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual de São Paulo, Campus Araraquara, Araraquara/SP, 2007.

BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise de interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, Natal/RN, v.9, n1, p.101-111, jan./abr., 2004.

BOGDAN, Robert Charterhouse; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Gabriela Silva Braga. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. 2016.171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão/GO, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: Educação Infantil. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Intelectual** – Brasília/DF: MEC/SEESP/ SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2008.

_____. Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009a. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 04/2009** – Institui Diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília; MEC/SEB, 2010.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional na Educação Infantil. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro/RJ, 2012.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BUZETTI, Miryan Cristina; COSTA, Maria Piedade Resende da. A importância do brincar na Educação Infantil para o aluno com deficiência intelectual. In: COSTA, Maria Piedade Resende da; RANGNI, Rosemeire de Araújo (Org.). **Educação Especial na Educação Infantil: reflexões, informações e sugestões aos professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 57-67.

CAMPOS, Nara Fernandes de. O jogar e o brincar em um contexto pedagógico na Educação Infantil. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 3, p. 127-136, jan./jul., 2010. ISSN 1807-9539.

CANUTO NUNES, Mônica Isabel. **Crianças Público Alvo da Educação Especial na Educação Infantil**. 2015 147f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão, Catalão/GO, 2015.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Catalão/GO, 2013.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria. O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas salas de Recursos Multifuncionais e a atuação docente. In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina. **Anais...** Londrina. p. 3307-3320.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Educação Inclusiva: e reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008a.

_____. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v.1, n.2, p. 21-30, ago./dez. 2008b.

CAPPELLINI, Vera Lúcia Messias. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco: **Educação Especial e educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 128-151.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na Educação Infantil. Pró-Discente: **Caderno de Produções Acadêmicas – Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 56 -71 Jul./Dez. 2013.

CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

CORREIA, Luís de Miranda. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores**. Porto: Porto, 2003.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gladis. **Educação Infantil** :Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2008.

COTONHOTO, Larissy Alves. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil na inclusão de alunos com deficiência** .2012. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2012.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DRAGO, Rogério; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. Perspectivas inclusivas do bebê hidrocefálico na Educação Infantil. In: VITOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.). **Educação Especial e Educação Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira&Marin, p. 242-261, 2011.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas de identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009. (Coleção Educação Inclusiva).

_____. Atendimento especializado em educação especial: desafios atuais. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Vitória/ES. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado, 2011, v. 1, p. 1-17.

ELKONIN, Daniíl Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: DAVIDOU, Vasily; SHUARE, Marta. (Org.). **La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS**: Antologia Moscou: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

EMÍLIO, Solange Aparecida; CINTRA, Flávia Beillo Menaldo. Sobre abismos e pontes: entre a inclusão desejável e a possível. In: FRELLER, Cíntia Copit; FERRARI, Maria Ávila de Lima Dias; SEKKEL, Maria Claire (Org). **Educação Inclusiva**: percurso na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 79-92.

ESCÓRCIO, Daniela Coutinho de Moraes. **A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva**: um estudo de caso. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FALCONI, Eliane Regina Moreno; SILVA, Natalie Aparecida Sturaro. Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual AEE. *Atendimento Educacional Especializado - AEE*, v. 1, 2002.

FALCONI, Eliane Regina Moreno; SILVA, Natalie Aparecida Sturaro. Estratégias de trabalho para alunos com deficiência intelectual, Christina. O que eu farei Segunda-Feira pela manhã? In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.142–165.

FRELLER, Cíntia Copit; FERRARI, Maria Ávila de Lima Dias; SEKKEL, Maria Claire (Org). **Educação Inclusiva: percurso na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre a Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman, (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 21–46.

FLORES, Maria Marta Lopes. Políticas de inclusão escolar em Goiás: o papel do professor de apoio. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Londrina. **Anais...** 2011. p. 3709-3720.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Sílvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e Educar: Perspectiva para a prática pedagógica na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-07.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

FREITAS, Camila Siqueira Cronemberger. **Interação social entre pares: a importância do brincar para a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2010.

FREITAS, Clariane de Nascimento de. **Indicadores de inclusão na Educação Infantil e suas implicações na constituição do sujeito**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva para alunos com Necessidades Especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, Marcos Daniel (Org). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92.

_____. Inclusão total: mais uma utopia? **Integração**. Brasília, MEC/SEESP. Ano 8, n. 20, p. 26-28, periodicidade. 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**, 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 65–84.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (Org.): **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95–114.

GURDIAN-FERNÁNDEZ, Alicia. **El paradigma Cualitativo em la Investigación Socio-Educativa**. São José. Costa Rica: IDERI, 2007. (Colección de Investigación y Desarrollo Educativo Regional).

HOEPPLER, Ladimari Toledo. **Professor da educação infantil e a criança com deficiência**: mediações que se estabelecem no contexto imediato. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara/SP, 2007.

INTRA, Zínia Fraga; OLIVEIRA, Ivone Martins. Brincadeiras de faz de conta, medo e mediações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 1, 2007, Bauru. **Anais...** Bauru: Congresso Brasileiro de Educação: Políticas e Práticas Educativas para a Infância, Unesp, 2007. p. 514-526.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan, **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21–34.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brinquedos e brincadeira na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO- Perspectivas Atuais, 2010, **Anais...**, Belo Horizonte, nov., 2010. p.1-20.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LAGO, Danúcia Cardoso. **Reflexos da Política Nacional de inclusão escolar no município-polo de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) -, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade de São Carlos, São Carlos/SP, 2010.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIMA, Elvira Souza. **Diversidade e Aprendizagem**. São Paulo: Sobradinho, 2005.

LIMA, Maria Betânia Barbosa Silva de; DORZIAT, Ana. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36, 2013, **Anais...** Goiânia/GO. **Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais**, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. **O lúdico e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. São Paulo, 2008.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática (Marília), São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-121.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismos e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural**. Campinas: Autores associados, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e as Práticas Pedagógicas na Escola Regular. In: VITOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.p. 115–127.

_____. Reflexões sobre a formação de professores com vista à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25–38.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, jan./abr., 2004, v. 10, n. 1, p. 75-92.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

_____. Inclusão: é possível começar pelas creches. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006. p.1-17.

MENDES, Regina Silva da; HOEPERS, Idorlene da Silva; AMARAL, Camila Regina. Elaboração conceitual de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: PLETSCHE, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares (Org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, p. 71–88.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n. 157, p. 508-526, jul./set. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa social. In: DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**, 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL; FUNDAÇÃO PROCURADOR PEDRO JORGE DE MELO E SILVA (Org.). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contexto social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Revendo questões sobre a produção e a medicalização do fracasso escolar. VITOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.). **Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2011, p. 2 –41.

MONTEIRO, José Carlos. **O processo de inclusão de crianças com Deficiência na Educação Infantil: Desafios da prática pedagógica**. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande/MS, 2015a.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual**. 2015.150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2015b.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de Recursos Multifuncionais**. 2011.194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciência e Letras, UNESP/Araraquara, 2011.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. O percurso da Educação Infantil para a inclusão: a infância na creche. In: FRELLER, Cíntia Copit; FERRARI, Maria Ávila de Lima Dias; SEKKEL, Marie Claire (Org.). **Educação Inclusiva: percurso na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 39–49.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O brincar na Educação Infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. Curitiba, **Anais...**, 2009.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmia; Marília: Fundepe, 2008.

OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil**: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, local, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento Psicológico. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento Rebello; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 23–46.

ORTIZ, Cisele. Educação Infantil e Exclusão Cultural. In: FRELLER, Cíntia Copit; FERRARI, Maria Ávila de Lima Dias; SEKKEL, Marie Claire (Org.). **Educação Inclusiva**: percurso na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p.51–58.

OMOTE, Sadao. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008, p.15–32.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo...In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman, (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 85–111.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Caderno De Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009 – ISSN: 1676-2584.

PELEGRINI, Maria Inês de Almeida. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular:** práticas pedagógicas docentes que constroem a educação infantil. 2014.185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG, 2014.

PERTILE, Eliane Brunetto. **A sala de recursos multifuncionais frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual.** 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração, Estado e Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel/PR, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar.** Curitiba, n.33, p.143-156, 2009, Editora UFPR.

PRESTES, Zoia. **Análise das traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil:** repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UNB, Brasília/DF, 2010.

RABELO, Dayane Bollis. **O bebê surdo na educação infantil:** um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014.

REY, Fernando Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage learning, 2010.

ROSA, Aldarlei Aderbal; BÜTTENBENDER, Marilene Faria. Atendimento Educacional Especializado para a turma toda na Educação Infantil: desafios e possibilidades. IN: PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares (Org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, p. 193–203.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação inclusiva:** práticas de professores frente à deficiência intelectual. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2012.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p.395-408, jul./set. 2015.

SCHAFFNER, Beth C.; BUSWELL, Bárbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p.69–87.

SCHIRMER, Carolina R. et al. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência física**. Brasília. SEESP/SEED/MEC. 2007.

SEKKEL, Maria Claire; CASCO, Ricardo. Ambientes inclusivos para a Educação Infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, Cíntia Copit; FERRARI, Maria Ávila de Lima Dias; SEKKEL, Maria Claire (orgs); **Educação Inclusiva: percurso na educação infantil: laboratório de estudos sobre o preconceito LaEP**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150, jan./jun. 2011.

SILVA, Fabrícia Gomes de. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza/CE, 2011.

SILVA, Janaina Cassiano. **Apropriação da psicologia histórico-cultural na Educação Infantil Brasileira: análise de teses e documentos oficiais no período de 2000 a 2009**. 2013. 278 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2013a.

_____. É hora de trocar a fralda! Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o trabalho com bebês na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Alínea, 2013b. p. 41-72.

SILVA, José Ricardo; LIMA, José Milton. A brincadeira na Educação Infantil: implicações teóricas e práticas para a intervenção docente. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. especial, p. 55-74, jan. 2015.

SILVA-PORTA, Wilma Carin. **Práticas pedagógicas aos educandos com deficiência numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Educação e desenvolvimento humano: modos de mediação e participação nos meandros das práticas educacionais inclusivas. In: PLETSCHE, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares (Org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 15–30.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STAINBACK et al. "Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?". In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.) **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre, Artmed, 1999. p. 240-251.

STAINBACK et al. A Inclusão e o desenvolvimento de uma Auto-Identidade positiva em pessoas com deficiência. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.) **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre, Artmed, 1999. p. 407- 413.

STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz; ANUNCIÇÃO, Livia Maria Ribeiro Leme. A participação de auxiliares de classe na inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil. In: COSTA, Maria Piedade Resende da; RANGNI, Rosemeire de Araújo (Org.). **Educação Especial na Educação Infantil: reflexões, informações e sugestões aos professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 69 – 85.

TARTUCI, Dulcéria. Professor de apoio, seu papel e sua atuação na escolarização de estudantes com Necessidades Educacionais especiais em Goiás. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, Londrina. **Anais...**, 2011. p. 1780-1793.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante de inclusão e as contribuições de Vygotsky. In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NACIONAL – EDUCARE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, out., Curitiba, PUC-PR, 2009, p. 4127 – 4138.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. Crianças com Necessidades Especiais na Educação Infantil: um estudo sobre o brincar. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais...** 2012.

VAROTTO, Michele. Vamos explorar os objetos! A criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: **Interações e brincadeiras na Educação Infantil**. ARCE, Alessandra (Org.). Campinas: Alínea, 2013. p. 73-92.

VICTOR, Sônia Lopes. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. In: BAPTISTA, Cláudia Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 107-122.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Ramanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizado**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

_____. **Obras Escogidas**. Fundamentos da Defectologia. Tomo V. Tradução de Julio Guilherme Blank. Madri: Visor Dist. S.A., 1997.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 92, p. 62-69, fev. 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar? Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/zabala-a-pratica-educativa-como-ensinar-1998.html>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

ZAGO, Nadir et al. (Org.). **Itinerários de Pesquisa** – perspectivas em sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZORTÉA, Ana Maria. **Inclusão na educação infantil**: (DES) encontros com seus pares. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2007.

ANEXO**ANEXO A****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Dados da versão do projeto de pesquisa

Título da Pesquisa: A inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Pesquisador Responsável: Cláudia Maria Ferreira Campos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57748816.3.0000.5083

Submetido em: 12/07/2016

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Número do Parecer: 1.746.849

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal:Financiamento Próprio



APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de xxxxxxx está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil” coordenado pela pesquisadora Cláudia Maria Ferreira Campos, desenvolvido sob a orientação da Prof.^a. Dra. Maria Marta Lopes Flores, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

A Secretaria Municipal de Educação de xxxxxxx assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de Outubro de 2016 até Abril de 2017.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Xxxxxxx, de.....de.....

Secretaria Municipal de Educação
Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição

APÊNDICE B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

(Baseado no livro: Inclusão Marco Zero: começando pelas creches – Enicéia Gonçalves Mendes)

Durante a situação de observação, o pesquisador atentará para:

Estrutura Física da escola:

- Localização
- Acesso;
- Fácil e seguro para todos;
- Bem iluminado;
- Possui rampas de acesso, portas largas, sinalizadores; barras de apoio;
- Pátios para recreação, refeitório;
- Mobiliário, pias, bebedouros ao alcance das crianças;
- Pátio, quadra, banheiros adequados e adaptados, brinquedoteca, Sala de Recursos Multifuncionais;
- Espaço das salas de aula e demais dependências da escola;
- Tamanho do espaço físico e quantidade de funcionários, alunos e alunos público alvo da educação especial matriculados na escola;

Sala de aula:

- Local é arejado, iluminado, amplo e limpo, mobiliário adequado para a idade, tomadas com proteções;
- Materiais adequados para estimulação do desenvolvimento;
- Decoração da sala;
- Existem equipamentos necessários para que a criança PAEE possam se adaptar melhor às atividades de rotina;
- Tipos de recursos pedagógicos que costuma utilizar no seu dia-a-dia (livros, atividades impressas, livros de literatura infantil, brinquedos, jogos, Datashow, vídeo, notebook, filmes, contagem de histórias, fantoches, teatro, som (música), atividades físicas, atividades que estimulem a coordenação

motora, passeios, atividades que proporcionam a autonomia, tecnologias assistiva, etc.)

- Local onde se posiciona a criança com deficiência na sala;

Refeitório:

- O tamanho de mesas e cadeiras é adequado para as crianças;
- Se é realizado um trabalho para que a criança adquira autonomia;
- Se a criança com deficiência interage nesse ambiente, alimenta-se sozinha ou com ajuda;

Parquinho/Piscina/Área de lazer:

- Há brinquedos adaptados e adequados para estimulação do desenvolvimento, como balanços, tanques de areia, escorregador, bolas ou brinquedos para montar, etc.;
- Possui piscina e, se tiver, como é direcionada essa atividade;
- A educadora auxilia no posicionamento das crianças nos brinquedos;
- Há promoção de atividades e jogos que possam incluir as crianças PAEE;
- O educador estimula a participação e interação dessas crianças nas atividades e com os colegas;

Manejo da sala:

- A educadora comunica as regras aos alunos de um modo adequado que todos possam compreender;
- Comunicações diversas são utilizadas (verbal, não verbal, sinais, gestos, etc.) a fim de instruir a todos efetivamente;
- A educadora chama a atenção de maneira adequada dos alunos quando eles desobedecem às regras e os elogia quando eles as cumprem;
- As crianças com deficiência compreendem e acatam as regras estabelecidas;
- Nas atividades pedagógicas como elas são oportunizadas aos alunos com deficiência (Adaptação? Redução? Mesmas atividades?);
- Ocorrência de brincadeiras livres e brincadeiras planejadas e direcionadas;
- Tempo dedicado aos cuidados: higiene e alimentação.

Atendimento de necessidades gerais ou adaptativas e socioculturais:

- A educadora se locomove na sala, observando grupos diferentes ou alunos diversos enquanto trabalham, a fim de atender às necessidades dos alunos;

- São enfatizadas as semelhanças ao invés das diferenças entre as crianças;
- Interações entre as crianças são permitidas e incentivadas;
- A educadora tenta incluir com deficiência intelectual no grupo das outras crianças (sentar juntos, trabalhos e brincadeiras em grupos);
- A educadora procura fazer adaptações na sala e nos materiais utilizados para facilitar a participação da criança com deficiência intelectual;
- A estimulação dos alunos com deficiência intelectual é feita de modo a atender as suas reais necessidades;
- As atividades no cotidiano escolar como rotina diária, didáticas, lúdicas histórias, recreação, apresentações, conta com a participação dos alunos com deficiência intelectual;
- Necessidades de adaptações curriculares;
- Modalidades de participação das crianças com deficiência nas atividades propostas pelo professor: passivamente sem intervenção, realizam as atividades sozinhas, participa respondendo às demandas, participa ativamente sem solicitação, participa autonomamente, participa desordenadamente, não tem uma participação ativa nas atividades;
- A criança é estimulada de forma a atender suas necessidades;
- Há atividades que estimulem o desenvolvimento da criança (motor, cognitivo, socialização, autocuidado, etc.);
- Existem materiais pedagógicos suficientes e também adaptados para trabalhar com alunos com deficiência;
- A educadora tem atitudes desafiadoras com seus alunos com deficiência ou busca trabalhar com atividades reduzidas;
- Dá atenção especial a elas quando percebe que estão com dificuldades, ou disponibiliza de outros recursos que podem facilitar a sua aprendizagem;

Interação entre educador/crianças sem deficiência/crianças com deficiência:

- Existe uma relação afetiva entre o educador e a criança com deficiência intelectual;
- Os alunos com deficiência intelectual têm o mesmo tratamento dado aos outros alunos, de modo que os alunos estejam incluídos na rotina e procedimentos da classe;

- A educadora oferece oportunidades para que os alunos com deficiência intelectual participem das atividades;
- Os alunos com deficiência intelectual estão vivenciando as práticas pedagógicas do cotidiano escolar;
- Os educadores incentivam a interação com as outras crianças, a comunicação verbal, a ludicidade e os agrupamentos;
- O posicionamento da criança lhe permite participar com a classe de todas as atividades propostas;
- A educadora incentiva para que os colegas interagem com as crianças com deficiência intelectual nas atividades e brincadeiras;
- Existe um trabalho de mediação por parte dos educadores;
- É percebido que existe preconceito e discriminação pelas outras crianças.

Comportamento da criança:

- O tipo de comunicação utilizado pela criança é identificado (gestos, vocalizações, fala, etc.) e garantido o entendimento dessa comunicação pela professora e os colegas;

Envolvimento e participação em atividades socioculturais:

- A criança com deficiência intelectual é envolvida nas atividades do grupo;
- A professora tenta envolver o aluno em atividades culturais, eventos e projetos desenvolvidos na escola;
- É participante nas apresentações, como teatro, contagem de histórias, brincadeiras de faz de conta;
- Como a crianças com deficiência se comporta no recreio e nas atividades de recreação e como as outras crianças interage com ela.

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

PESQUISA: Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

1: Nome: _____

2: Telefone e e-mail: _____

3. Idade: _____

4: Formação:

✓ Nível Médio: Magistério () Sim () Não

Outros (s) Qual (is)? _____

✓ Nível Superior: () Sim () Não

Se, sim qual (is)? _____

✓ Especialização: () Sim () Não

Se sim, qual (is) _____

✓ Mestrado: () Sim () Não

Se sim, em qual área? _____

5: Tempo de serviço como professora: _____

6: Tempo de serviço como professora na Educação Infantil: _____

7: Tempos de serviço nesta instituição: _____

8: Tempo de jornada de trabalho: _____

9: Tempo que trabalha com alunos Público Alvo da Educação Especial: _____

10: A escolha para lecionar na classe inclusiva é feito por:

() Determinação da SME

() Determinação do diretor

() Escolha da professora

() Consenso da equipe escolar

() outros? _____

11: Vínculo com a instituição:

() concursada () contrato temporário () outros

Qual: _____

12: Realizou curso de formação continuada/aperfeiçoamento que abordaram aspectos sobre alunos público alvo da educação especial:

() nenhum () De 01 a 02 cursos () mais de 02 cursos

13: Em caso afirmativo, que curso (s) realizou? _____

14: Você acha que os cursos que você possui dão embasamento para trabalhar com alunos público alvo da educação especial:

() sim () Não

APÊNDICE D

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIOCULTURAIS COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roteiro de entrevista-professora regente

Entrevista semiestruturada:

1. Como você percebe a inclusão escolar nos em que ela está colocada hoje?
2. Você acha que a inclusão deve começar na educação infantil?
3. Você acha que no processo de inclusão que acontece hoje na rede regular de ensino, o professor tem compaixão, tolerância, obrigação ou que realmente existe uma aceitação e acreditam nas possibilidades dos alunos com deficiência?
4. Você se sente preparada para trabalhar com alunos público alvo da educação especial com os conhecimentos e experiência que possui? Possui algum curso na área? Acha que os cursos que você já realizou ajudam na execução de seu trabalho?
5. Como foi a chegada do aluno com deficiência na sua sala de aula? Você o aceitou sem obstáculos? Se você tivesse a opção de escolher entre receber ou não receber esse aluno, qual seria sua opção? Por quê?
6. Quais as principais dificuldades que você enfrenta no que diz respeito ao processo de aprendizagem e inclusão da criança?
7. Conte-me um pouco como é a criança na sala de aula.
8. Para você quais são as possibilidades educacionais da criança? Você acha que ela vem se desenvolvendo? Acredita que ela vivencia no cotidiano escolar o que as outras crianças vivenciam?
9. Como se dá as mediações pedagógicas com o aluno com deficiência?
10. Ela faz todas as atividades que são disponibilizadas para toda classe? Precisa de ajuda para executar essas atividades? Que tipo? Ela participa ativamente das aulas?
11. Como é feito seu planejamento? Você o diferencia em relação ao aluno com deficiência? Existe uma adaptação curricular?

12. Como é a participação e motivação da criança nas atividades pedagógicas que são desenvolvidas na escola?
13. Que tipo de atividade o aluno mostra-se mais motivada e se envolve mais?
14. Como é seu relacionamento com a criança? E como interagem as outras crianças com ele? Você incentiva essa socialização? Acha que os alunos percebem a deficiência dele?
15. Você acha que a deficiência dele é um obstáculo em sua interação com os colegas e na participação das atividades e brincadeiras?
16. Como é a participação do aluno nas atividades lúdicas, de recreação, em eventos e projetos que acontecem na escola, ou seja, nas atividades socioculturais? Acha que esses tipos de atividades são importantes na Educação Infantil? Costuma desenvolver essas atividades com as crianças?
17. Que tipo de material de apoio você usa ou tem disponível para trabalhar com a criança? Dispõem e utilizam de recursos de tecnologias assistiva?
18. Como você vê as brincadeiras e jogos na educação infantil? Costuma trabalhar as brincadeiras mediadas por um adulto ou mais brincadeiras livres?
19. O que você entende por estimulação precoce? Como você trabalha a estimulação precoce com esse aluno?
20. Você já teve acesso ao diagnóstico dele?
21. Ele frequenta o AEE? Caso frequente, como se relaciona com a professora do AEE? Existe um planejamento em conjunto? Se não frequenta, acha que seria o caso de encaminhá-lo?
22. O aluno possui professor de apoio ou monitor? Acha que o trabalho deles ajuda na condução de suas aulas? No caso de não possuir, acha que isso dificulta o trabalho realizado com o aluno com deficiência?
23. Você acha que a criança com deficiência deve ser tratada igual ou diferente das demais crianças? Acha que deve esperar que faça as mesmas coisas, coisas diferentes ou menos que as outras crianças?
24. Você acha que suas ações poderiam ser melhoradas? Em caso afirmativo, em quê?
25. A rede municipal oferece programa de formação para professores na área da Educação Especial?

APÊNDICE E

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SOCIOCULTURAIS COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roteiro de entrevista-professora sala de Recursos Multifuncionais

Entrevista semiestruturada:

1. Como você percebe a inclusão?
2. Você acha que a inclusão deve começar na Educação Infantil?
3. Quantos alunos você atende?
4. Quantas vezes por semana que o aluno frequenta o AEE?
5. Quanto tempo dura os atendimentos?
6. Eles são atendidos individualmente ou em grupo? Caso seja em grupo, como é feita esta seleção/agrupamentos?
7. Os alunos frequentam o AEE no contraturno da escola da Rede Regular?
8. O planejamento é individualizado para cada aluno? É feito em parceria com o professor da rede regular?
9. Como se dá o relacionamento entre você e os professores da rede regular?
10. Você percebe que os professores dos alunos que você atende dão seguimento ao trabalho que você realiza no AEE? Eles procuram saber que tipo de atividade você desenvolve com o aluno no AEE?
11. Como é o trabalho desenvolvido com Heitor no AEE?
12. Quais as possibilidades e maiores dificuldades que você vê nele?
13. Quais as expectativas quanto à aprendizagem e o desenvolvimento dele?
14. Você acha que ele desenvolveu com os trabalhos realizados com ele?
15. Que tipos de recursos você utiliza com ele?
16. Ele responde bem as atividades propostas? Costuma executá-las?
17. Precisa de ajuda para desenvolver as atividades? Que tipo de ajuda?
18. Como é o seu relacionamento com ele? Acha que ele se sente bem nas aulas do AEE?
19. Que tipo de atividade costuma desenvolver com ele?

20. Você acha que ele deverá ser tratado igual ou diferente dos demais? Você acha que deve esperar que ele faça as mesmas coisas, coisas diferentes ou menos que os outros?
21. Você acha que as crianças, na Educação Infantil, percebem a deficiência no colega? E se percebem você acha que isso dificulta o relacionamento entre eles?
22. Há alguns fatores que dificultaram o seu trabalho? Se sim, quais?
23. Em sua opinião os trabalhos desenvolvidos no AEE contribuem para o processo de efetivação da inclusão? Você acha que seu trabalho colabora para o desenvolvimento do aluno na rede regular?
24. Como você percebe a interação e a aceitação dos colegas em relação àqueles visto como “diferente”? Você acha que na educação infantil a deficiência é percebida pelos colegas e isso pode dificultar sua interação, socialização?
25. Você considera que suas ações poderiam ser melhoradas? Em caso afirmativo, em que aspectos?

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é **Cláudia Maria Ferreira Campos**, sou a pesquisadora responsável da pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil” e minha área de atuação é a Educação Especial. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizada de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável diretamente, via e-mail (claudiafcampos28@hotmail.com), no endereço da pesquisadora, Rua Coronel Afonso Paranhos, nº 660, Centro, xxxxxx - GO e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através dos seguintes contatos telefônicos: (64)999847090/(64)3441-2646. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1075 ou (62)3521-1076.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

TÍTULO: Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Justificativas, objetivos e os procedimentos utilizados na Pesquisa

Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional - Catalão. Esta pesquisa procurará investigar como tem sido oportunizado às crianças com deficiência intelectual vivenciar as atividades pedagógicas e socioculturais na Educação Infantil e tem como objetivo geral analisar as práticas das professoras e as vivências das crianças com deficiência intelectual nas atividades pedagógicas e socioculturais da Educação Infantil. E tem como objetivos específicos identificar as concepções das professoras da Educação Infantil sobre a inclusão escolar de crianças deficientes intelectuais; analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no cotidiano da Educação Infantil com as crianças deficientes intelectuais; verificar a participação das crianças com deficiência intelectual em atividades acadêmicas, lúdicas, eventos e projetos desenvolvidos na escola e analisar a interação entre as crianças com e sem deficiência e educadores no cotidiano escolar.

A pesquisa se realizará nas escolas municipais, de XXXXXXXX - Go, nas salas de aula que atendam alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil. A realização desta pesquisa significará uma contribuição aos estudos desenvolvidos na área da educação inclusiva e será uma oportunidade para que os professores possam estar refletindo e revendo sobre o trabalho que eles têm implementado no seu cotidiano escolar com crianças com deficiência intelectual. Seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude cidadã, sendo os seus riscos mínimos, visto que você dará informações através de respostas a uma entrevista com inteira liberdade de não responder alguma pergunta. Além disso, serão feitas algumas observações que não tirarão sua liberdade e autonomia em sala de aula, tendo em vista a discrição da pesquisadora. A participação na pesquisa é voluntária e não haverá em hipótese alguma pagamento ou gratificação financeira pela participação. No decorrer da pesquisa, o sujeito pesquisado terá livre arbítrio para nela permanecer ou desistir. Como não haverá nenhum tipo de despesa para o profissional pesquisado, não haverá nenhum tipo de ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa. Caso decida aceitar o convite, você responderá a um questionário para identificação pessoal e participará de um encontro para responder a uma entrevista semiestruturada. Além desse encontro, serão realizadas observações em sua sala de aula e em eventos e projetos desenvolvidos na escola, durante os meses de Outubro do ano de 2016 a

Abril do ano de 2017, dentro de suas possibilidades e com a garantia de não comprometer o seu trabalho. As informações fornecidas através das entrevistas poderão posteriormente ser utilizadas para trabalhos científicos e acadêmicos; a identificação da instituição e de seus participantes serão mantidos em sigilo, isto é, a pesquisadora assegura o completo anonimato dos participantes. As entrevistas serão gravadas e transcritas na íntegra, sendo oferecidas ao participante para sua verificação. O seu nome não será identificado em nenhum momento da pesquisa. As informações serão guardadas em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes. Está iniciativa, é espontânea. Caso não queira participar, isso em nada acarretará no seu tratamento diante da sua Instituição ou da Universidade Federal de Goiás. Você ficará com uma cópia deste termo. Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite.

1.2 Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF/ n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a), pela pesquisadora responsável Cláudia Maria Ferreira Campos, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade e que minha identidade e será preservada. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

xxxxxxx,de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE - MENOR

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil”**. Nesta pesquisa, pretendemos “Analisar as práticas das professoras e as vivências das crianças com deficiência intelectual nas atividades pedagógicas e socioculturais da Educação Infantil”. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto surgiu mediante o meu trabalho como professora do AEE, da Escola Pestalozzi, de Xxxxxxxx, durante 3 anos. Durante essa trajetória, tive a oportunidade de trabalhar com crianças Público Alvo da Educação Especial, entre eles alguns deficientes intelectuais, alunos estes, que alguns frequentavam a educação Infantil, na rede regular. Daí surgiu várias indagações, curiosidades, questionamentos e o desejo de pesquisar como tem sido vivenciado pelas crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil as atividades pedagógicas e socioculturais no cotidiano escolar. E por desconhecer como a inclusão tem sido vista e trabalhada pelos professores, despertou-me dúvidas e conseqüentemente a necessidade de aprofundar estudos sobre os elementos que compõem a temática. Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): com intuito de verificar como se processam as práticas pedagógicas dos professores com esses alunos, como tem sido a participação dos alunos nas atividades propostas, lúdicas e culturais e como tem sido as interações com seus pares, serão realizadas observações participativas no contexto escolar, entrevistas semiestruturada que serão realizadas com as professoras.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a).

O pesquisador irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo, não sendo ele identificado em nenhum momento, seu nome será mantido em total sigilo, assim como também será mantido o sigilo da instituição escolar. O menor não será identificado em nenhuma publicação. A pesquisa não tem risco nenhum para o menor e nem terá interferência no seu processo de ensino e aprendizagem e atividades desenvolvidas no cotidiano escolar.

A pesquisa contribuirá para saber como está sendo trabalhado o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no cotidiano escolar, além de estar analisando com está sendo oportunizado a essas crianças vivenciar as práticas pedagógicas e socioculturais no contexto escolar, além de verificar como essas práticas pedagógicas têm favorecido sua aprendizagem e participação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Rua Coronel Afonso Paranhos, nº 660, Centro, Xxxxxxxx - Go e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, _____, portador (a) do documento de RG/CPF / nº _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Xxxxxxxx, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)