

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

DIRLAN DE OLIVEIRA MACHADO BRAVO

**A CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

VITÓRIA  
2020

DIRLAN DE OLIVEIRA MACHADO BRAVO

## **A CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutora em Educação no  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Espírito Santo.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Drago.

VITÓRIA  
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B826c Bravo, Dirlan de Oliveira Machado, 1971-  
A criança com síndrome de Moebius na educação infantil:  
inclusão, aprendizagem e desenvolvimento / Dirlan de Oliveira  
Machado Bravo. - 2020.  
155 f. : il.

Orientador: Rogério Drago.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Inclusão. 2. Educação Infantil. 3. Síndrome de Moebius. 4.  
Teoria de Vigotski. 5. Aprendizagem e Desenvolvimento. 6.  
Prática Pedagógica. I. Drago, Rogério. II. Universidade Federal  
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



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

## **DIRLAN DE OLIVEIRA MACHADO BRAVO**

### **A CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO**

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor em  
Educação.

Aprovada em 01 de dezembro de 2020.

#### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professor Doutor Rogério Drago**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professor Doutor Geide Rosa Coelho**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Professor Doutor Octávio Cavalari Júnior**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

---

**Professor Doutor Charles Moreto**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

---

**Professora Doutora Karla Veruska Azevedo**  
Escola Superior Aberta do Brasil

Às crianças com síndromes raras e aos Profissionais da Educação Infantil que re(criam) suas práticas pedagógicas no intuito de tornar possível a educação pela inclusão, e fazem da educação uma forma de advogar pelo direito de todas as crianças.

## AGRADECIMENTOS

A **Deus**, que não me desamparou em nenhum momento desta jornada, pelo dom da vida, sustento e providência nessa caminhada. Nos momentos mais difíceis foi onde senti o poder da transformação no meu agir, no meu pensar. Muitos tentam explicar esta força, mas não conseguem, porque não há explicação para algo tão intenso, tão poderoso. Ninguém explica DEUS!

À minha **família** e **amigos** queridos, pelo amor, carinho, incentivo, apoio e compreensão, principalmente nos momentos em que precisei me ausentar por razões de estudo. A vocês, todo o meu amor e carinho!

Aos meus filhos **Guilherme e Gabriel**, pelo incentivo, pela admiração, pelo amor demonstrado nas ações e no olhar.

Ao meu Orientador, **Rogério Drago**, por ter acreditado no potencial daquela mulher negra, que por muitos motivos iniciou a graduação de Pedagogia aos 33 anos. Nossa! Já se passaram 16 anos. Obrigada por tanta generosidade na partilha e na construção do conhecimento, pelo seu profissionalismo, por acreditar em MIM, por me ensinar, por me fazer acreditar no possível, quando achei que fosse impossível. Muito obrigada por ter tido esta paciência tão sublime em me mostrar o “novo”. A você, meu MESTRE, meu carinho, respeito e eterna gratidão!

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão** (GEPEI), pelo companheirismo e pelas contribuições neste processo que se deu junto a pessoas compromissadas por uma educação de direito a TODOS.

Aos **professores da banca examinadora**, pela generosidade nas contribuições durante os exames de qualificação que muito contribuíram no processo de pesquisa e escrita desse trabalho.

Às **Secretarias Municipais de Educação de Cariacica e de Viana**, pelos anos de licença para realização desse estudo. E especialmente à Secretaria de Municipal de Cariacica, por ter me recebido na rede de ensino, *lócus* dessa pesquisa.

Aos profissionais do **CMEI “PEREJIVÂNIE”**, pela acolhida e por me deixarem fazer parte de seu cotidiano dividindo conhecimentos e experiências. Obrigada pelo carinho, pelos ensinamentos, por me mostrar que é POSSÍVEL!

Ao grupo IV, em especial ao **ARTHUR**, que me mostraram a leveza, a beleza e o encantamento de ser criança.

À **mãe** de Arthur pelo consentimento e pela participação com suas narrativas.

*Minha eterna **gratidão!***

Com a solidão, aprendi a apreciar a convivência.  
Na raiva demonstrada, o infinito valor da paz.  
Percebi que o tédio me fez ressaltar a importância da aventura  
e do abandono.  
Precisei sentir o silêncio para entender a responsabilidade das  
palavras.  
Ah... Necessitei sentir o cansaço mental para compreender o  
valor do despertar.  
Senti a doença para ressaltar a benção da saúde.  
Hoje posso afirmar que até a morte é importante, pois assim  
passamos a valorar a vida (BRAVO, 2020).

Poema escrito em uma tarde de domingo, verão de 2020.

## RESUMO

Esse estudo teve como objetivo geral analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com síndrome de Moebius na educação infantil. Como objetivos específicos, buscou-se tecer compreensões e apontamentos sobre os conceitos de inclusão, educação infantil e infância, que emergem do cotidiano da educação infantil; compreender a teoria de Vigotski e sua relação com a problemática central do estudo; analisar a prática pedagógica voltada ao processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com a Síndrome de Moebius na educação infantil. No que tange ao desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por assumir como aporte os pressupostos teórico-filosóficos da abordagem sócio-histórica, com base nas contribuições teóricas de Vigotski que concebia o sujeito como possuidor de história e cultura, capaz de produzir e reproduzir a sociedade e novos conhecimentos, respeitando a individualidade e subjetividade do outro e de si próprio. Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, empregou-se a abordagem qualitativa, e como metodologia utilizou-se o estudo de caso, pois esse tipo de estudo tem a preocupação de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social da espécie humana e participante do processo histórico. Como procedimentos para a produção de dados, foram utilizados como ferramentas a observação participante, a entrevista semiestruturada, a videogravação, a fotografia (imagem) e o diário de campo. Esse estudo teve como lócus de pesquisa um Centro de Educação Infantil localizado no município de Cariacica/ES. Foram sujeitos dessa pesquisa uma criança de quatro (04) anos com diagnóstico clínico de síndrome de Moebius, a professora regente, a professora colaboradora das ações inclusivas, a professora de arte, o professor de educação física, a mãe da criança e a diretora. Foram nos momentos de investigação e de produção de dados que surgiram as análises das categorias, evidenciando que crianças com síndromes raras, como a de Moebius, a partir das relações vividas/estabelecidas entre as práticas pedagógicas, por meio da mediação que ocorrem na esfera social, desenvolvem-se. Nesse sentido, as relações interpessoais, no que tange ao desenvolvimento do psiquismo humano, possibilitaram: perceber que sentimentos como o respeito, o afeto e a amizade uns pelos outros são fundamentais para que ocorra a mediação e a constituição de práticas educativas; entender que as situações de brincadeira são imprescindíveis para a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilitando avanços sociais e cognitivos; compreender que o protagonismo infantil faz com que a criança desenvolva sua identidade pessoal, construindo assim seu mundo social. Considerando o objetivo geral, enfatiza-se que os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com síndrome de Moebius surgem do resultado da combinação da história do sujeito com o meio social, da mediação realizada e das adequações para o ensino que tangenciam novas/outras possibilidades de se pensar e desenvolver práticas pedagógicas. Partindo dessa concretude, podemos advogar que crianças com síndromes raras, como a de Moebius, podem aprender e se desenvolver como quaisquer outras crianças e, quando o meio educacional é pensado e planejado para a inclusão, o aprendizado e o desenvolvimento acontecem de modo equânime, quando associado aos objetivos da educação que, no caso dessa tese, é a educação infantil. Por fim, o estudo revelou que, quando a escola de educação infantil e seus profissionais entendem que a assimilação do conhecimento pela criança depende de estímulos

desafiadores, provocativos, instigantes e criativos, é possível que o sujeito seja conjeturado como um ser social que produz e reproduz histórias, cultura e conhecimento.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação infantil. Síndrome de Moebius. Teoria de Vigotski. Aprendizagem e desenvolvimento. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the inclusion, learning and the development processes of a child with Moebius syndrome in early childhood education. As specific objectives, we sought to weave understandings and notes on the concepts of inclusion, early childhood education, childhood that emerges from the daily routine of early childhood education; also, to comprehend Vygotsky's theory and its relationship with the central problem of the study; to analyze the pedagogical practice focused on the process of inclusion, learning and development of children with Moebius Syndrome in early childhood education as well. Regarding the development of this research, we decided to assume the theoretical-philosophical assumptions of the socio-historical approach, based on the theoretical contributions of Vigotski, who conceived the subject as possessing history and culture, capable of producing and reproducing society and new knowledge, respecting the individuality and subjectivity of the other and of himself. With the purpose of achieving the proposed objectives, a qualitative approach and a case study were the methodology used, since this type of study is concerned with studying man as a body and mind unit, being both a biological and human species and a participant in the historical process. As procedures for data production, participant observation, a semi-structured interview, video recording, a photography (image) and a field diary were used as devices. This study had as a *loci* of research a Child Education Center located in the city of Cariacica / ES. The subjects of this study were : a four-year-old child with a clinical diagnosis of Moebius syndrome, the teacher, the collaborating teacher of inclusive actions, the Arts teacher, the Physical Education teacher, the child's mother and the school principal. It was in the moments of investigation of data production that the analyzes of the categories emerged, showing that children with rare syndromes, as Moebius, from the lived / established relationships between the pedagogical practices through mediation that occur in the social sphere point out for the cultural development of this child, that interpersonal relationships regarding the development of the human psyche made it possible to perceive desires, such as respect, affection, friendship for each other, necessary feelings for mediation and the constitution of educational practices to occur ; games are essential for learning and development and that it bases social and cognitive advances, and that child protagonism makes the child develop his/her personal identity, thus building their social world. Taking into account the general objective, it is emphasized here that the processes of inclusion, learning and development of a child with Moebius syndrome arises from the result of the combination of the subject's background with the social environment, the mediation performed, the adaptations for teaching that touch new / other possibilities of thinking and developing pedagogical practices. Based on this concreteness, we can assume that children with rare syndromes, as Moebius, can learn and develop like any other children and when the educational setting is thought and planned for inclusion, learning and development happen in an equitable way associated with education objectives, which in the case of this thesis, in early childhood education. Finally, the study revealed that when the early childhood education school and its professionals understand that the child's assimilation of knowledge depends on challenging, motivating, thought-provoking and creative stimuli, it is possible that the subject is conjectured as a social being that produces and reproduces stories, culture and knowledge.

**Keywords:** Inclusion. Child education. Moebius syndrome. Vigotski's theory. Learning and development. Pedagogical practice

## RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo general analizar los procesos de inclusión, aprendizaje y desarrollo de un niño con síndrome de Moebius en la educación infantil. Como objetivos específicos, se buscó tejer comprensiones y apuntes sobre los conceptos de inclusión, educación infantil, infancia que emergen del cotidiano de la educación infantil; comprender la teoría de Vygotski y su relación con el problema central del estudio; analizar la práctica pedagógica orientada al proceso de inclusión, aprendizaje y desarrollo del niño con síndrome de Moebius en la educación infantil. En cuanto al desarrollo de esta investigación, se optó por asumir como aporte los presupuestos teórico-filosóficos del abordaje sociohistórico, con base en las contribuciones teóricas de Vygotski que concibía el sujeto como poseedor de historia y cultura, capaz de producir y reproducir la sociedad y nuevos conocimientos, respetando la individualidad y subjetividad del otro y de sí mismo. Con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos, se empleó el abordaje cualitativo, y como metodología se utilizó el estudio de caso, pues ese tipo de estudio tiene la preocupación de estudiar el hombre como unidad de cuerpo y mente, ser biológico y ser social de la especie humana y participante del proceso histórico. Como procedimientos para la producción de datos se llevó a cabo como herramientas la observación participante, la entrevista semiestructurada, la videograbación, la fotografía (imagen) y el diario de campo. Ese estudio tuvo como locus de investigación un Centro de Educación Infantil ubicado en el municipio de Cariacica/ES. Los sujetos de ese estudio fueron un niño de cuatro (04) años con diagnóstico clínico de síndrome de Moebius, la profesora de sala, la profesora colaboradora de las acciones inclusivas, la profesora de arte, el profesor de educación física, la madre del niño y la directora. Fueron en los momentos de investigación y de producción de datos que surgieron los análisis de las categorías, evidenciando que los niños con síndromes raros, como la de Moebius, a partir de las relaciones vividas/establecidas entre las prácticas pedagógicas a través de la mediación que ocurren en el ámbito social apuntan hacia el desarrollo cultural de ese niño, que las relaciones interpersonales con respecto al desarrollo de la psique humana posibilitó percibir anhelos, como el respeto, el afecto, la amistad el uno por el otro, los sentimientos necesarios para que se produzca la mediación y la constitución de prácticas educativas; que el juego es esencial para el aprendizaje y el desarrollo y que fundamenta los avances sociales y cognitivos, y que el protagonismo infantil hace que el niño desarrolle su identidad personal, construyendo, de ese modo, su mundo social. Teniendo en cuenta el objetivo general, se enfatiza que los procesos de inclusión, aprendizaje y desarrollo de un niño con síndrome de Moebius surgen del resultado de la combinación de la historia del sujeto con el entorno social, de la mediación realizada, de las adecuaciones para la enseñanza que tangencian nuevas/otras posibilidades de pensar y desarrollar prácticas pedagógicas. Partiendo de esa concreción, podemos argumentar que los niños con síndromes raros, como Moebius, pueden aprender y desarrollarse como cualesquier otros niños y cuando se piensa y planifica el entorno educativo hacia la inclusión, el aprendizaje y el desarrollo suceden de modo ecuánime asociado a los objetivos de la educación, que en el caso de esa tesis, en la educación infantil. Finalmente, el estudio reveló que cuando la escuela de educación infantil y sus profesionales entienden que la asimilación del conocimiento por parte del niño depende de estímulos desafiantes, provocadores, motivadores, creativos, es posible

que el sujeto se conjeture como un ser social que produce y reproduce historias, cultura y conocimiento.

**Palabras clave:** Inclusión. Educación Infantil. Síndrome de Moebius. Teoría de Vigotski. Aprendizaje y desarrollo. Práctica pedagógica.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 SÍNDROME DE MOEBIUS: ASPECTOS FENOTÍPICOS, GENOTÍPICOS E REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>26</b>
1.1 SÍNDROME DE MOEBIUS: CARACTERIZAÇÃO, ORIGEM E ASPECTOS FENOTÍPICOS .....	27
1.2 REVISÃO DE LITERATURA.....	30
<b>2 DEFININDO CONCEITOS: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>39</b>
2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL .....	39
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	48
<b>3 VIGOTSKI E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>64</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>76</b>
4.1 OBJETIVOS.....	76
4.2 METODOLOGIA PROPOSTA.....	78
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
<b>5 INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS: O COTIDIANO EM AÇÃO .....</b>	<b>88</b>
5.1 INCLUSÃO .....	89
5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	95
5.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS.....	106
5.4 BRINCADEIRA .....	114
5.5 PROTAGONISMO .....	120
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>145</b>

## INTRODUÇÃO

*Ando devagar porque já tive pressa,  
Levo esse sorriso porque já chorei demais.  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?  
Só levo a certeza de que muito pouco sei  
Ou nada sei.*

*(Tocando em Frente, Almir Sater e Renato Teixeira, 1991).*

Com a intensidade da letra da canção “Tocando em Frente” e na suavidade da melodia, os compositores parecem indicar os passos de um experiente caminhante que, sossegadamente, segue seu destino com a humilde certeza de que o conhecimento é substantivo insaciável. De forma análoga, discorro<sup>1</sup>, nessa introdução, sobre os caminhos percorridos que me instigaram e me inquietaram a analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento<sup>2</sup> de uma criança com Síndrome de Moebius<sup>3</sup> na Educação Infantil.

Tendo em vista o exposto, a tese que advogamos<sup>4</sup> é a de que crianças com síndromes raras, como a de Moebius, podem aprender e se desenvolver como quaisquer outras crianças, quando o meio educacional é pensado e planejado para que a inclusão, o aprendizado e o desenvolvimento aconteçam de modo equânime e associado aos objetivos da educação, que no caso dessa tese é a educação infantil.

Nesse caminho, Vigotski (2018) destaca que

[...] o meio é a fonte de desenvolvimento, características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas. Consequentemente, no desenvolvimento da criança, as características e qualidades especificamente humanas surgem por um caminho diferente daquele das

---

<sup>1</sup> Na introdução optei por redigir o texto na primeira pessoa do singular, quando se tratar de fatos referentes à minha vida profissional.

<sup>2</sup> Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

<sup>3</sup> Trataremos dos detalhes da síndrome no capítulo 2 desta tese. Em alguns momentos, utilizaremos a sigla SM para nos referirmos à síndrome de Moebius.

<sup>4</sup> Utilizo a 1ª pessoa do plural na proposição que apresento para ser sustentada e defendida caso haja contestação, pois no decorrer deste estudo dialoguei com meu orientador, com os sujeitos da pesquisa, com Vigotski e sua teoria sócio-histórica, sistema basilar desse estudo, seus colaboradores e outros autores.

que são diretamente determinadas pelo curso do desenvolvimento histórico precedente do homem. No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento, ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma em seu patrimônio (p. 90-91).

Descreverei minha trajetória pessoal e profissional, dando prioridade a uma das melhores experiências do meu viver, o mestrado (BRAVO, 2014), em que desenvolvi a dissertação intitulada “O processo de inclusão de uma criança com síndrome de Noonan<sup>5</sup>: um estudo de caso”. Essa pesquisa teve como objetivo geral entender o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual causada pela síndrome de Noonan no contexto da escola comum e foi desenvolvida no município de Cariacica/ES.

O estudo contribuiu para que eu tivesse uma visão mais apurada e potencializadora acerca da inclusão escolar de sujeitos com deficiência intelectual causada por uma síndrome cromossômica relativamente rara, nesse caminho, a pesquisa contribuiu efetivamente para minha formação como profissional que atua em um contexto de intrínsecas relações dialógicas.

Aliado a esse percurso formativo, iniciei minha experiência como docente em Instituições de Ensino Superior, da rede particular de ensino, em que lecionei diversas disciplinas para o curso de pedagogia e de pós-graduação lato sensu, entre as quais, Didática, Educação Especial, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Esta trajetória de trabalho me fez recordar das aulas de Educação Especial no curso de graduação em 2005, em que fui apresentada por Drago à teoria sócio-histórica de Vigotski e de seus colaboradores, partindo, assim, a inquietação de saber mais sobre a teoria histórico-cultural do desenvolvimento, pois essa teoria propõe uma visão da formação das funções psicológicas superiores<sup>6</sup> como internalização mediada da cultura, postulando um sujeito social, que produz e reproduz cultura.

---

<sup>5</sup> A síndrome de Noonan caracteriza-se pela baixa estatura, malformação cardíaca, pescoço curto e alado, deformidade torácica, fâcies características com hipertelorismo (olhos muito distanciados) e deficiência intelectual em alguns casos.

<sup>6</sup> "As funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança" (VIGOTSKI, 2018, p. 91).

Essa trajetória de trabalho e estudos me permitiu transitar pelos meandros da Educação e reafirmar meu interesse na área da Educação Inclusiva, com foco na escolarização dos sujeitos com síndromes raras e a situação de inclusão dos mesmos, de modo que essa pesquisa de doutoramento tematiza o exposto.

Após o Mestrado, fiquei alguns meses integrando como técnica a Coordenação de Diversidade e Inclusão na Secretaria de Educação do município de Cariacica, mas em fevereiro de 2015 pedi para regressar à escola, pois estava sentindo falta do ambiente ao qual sempre pertenci. No ano de 2016 fui convidada a exercer a função de Gerente de Ensino desta mesma Secretaria, aceitei... Pois, penso que devemos experienciar novas/outras possibilidades.

No decorrer da prática docente como professora da Educação Especial no município de Viana<sup>7</sup>, à época do curso do mestrado, conheci um jovem com a Síndrome de Moebius, que cursava a quinta série na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Eu o atendia três vezes na semana, com duração de uma hora e meia cada atendimento. No período em que estávamos juntos, conversávamos sobre sua vida, motivos aos quais não tinha cursado o ensino fundamental no período certo, ou seja, sua distorção idade-série na escola. Clômbio<sup>8</sup> me falou que sempre teve vontade de estudar, porém tinha vergonha de sua forma física, do seu rosto (ele dizia: “ninguém sabe quando estou triste ou alegre, não tenho expressão”!) e que sempre iniciava o ano letivo, mas desistia por não ter apoio dos professores. Ele esclarecia que até entendia o porquê. Um dia, em uma de nossas conversas questionei - sempre teve vergonha? Até mesmo quando era criança, na sua infância? Para meu estarecimento, ele disse que sim. Em seu desabafo, falou-me que alguns professores não sabiam trabalhar com ele (com a diferença), e que ele não os culpava por isso, porque só passou a saber sobre a síndrome de Moebius quando foi pesquisar sobre o assunto e ver que existiam muitas pessoas na mesma situação à qual se encontrava. Falou que alguém precisava explicar para as crianças que tinham o que ele tinha que eram capazes e falar para os professores que “eles” também podiam aprender, assim não perderiam tanto tempo como ele perdeu.

---

<sup>7</sup> Município no qual sou professora efetiva e que, à época em que estava cursando o mestrado, estava no período probatório, por este motivo não pude ter licença para o estudo seguindo assim o Regimento/Normas do Município.

<sup>8</sup> Saliento que este nome é real. Clômbio fez questão que seu nome real fosse utilizado e assinou um termo autorizando o exposto (apêndice D).

A fala desse sujeito muito me inquietou, tanto que das experiências surgiram alguns artigos (ARAÚJO; BRAVO; DRAGO, 2013, 2019), e dois capítulos de livro (BRAVO; ARAÚJO, 2013, 2018). Por participar do grupo de estudos e pesquisa em educação e inclusão - GEPEI<sup>9</sup> e sempre trocarmos nossas experiências uns com os outros, comentei sobre esse jovem e falei sobre os aspectos fenotípicos<sup>10</sup> dele. Por que comentei? Porque o momento de encontro com esse ser evocou em mim a necessidade de como professora/pesquisadora realizar o que Clômbio havia me falado. No período em que fui professora desse sujeito, pude perceber a vontade que ele tinha de viver, de ter voz e vez na sociedade, razão pela qual surgiram os estudos supracitados.

Recordo esta passagem da minha vida, para esboçar o momento e o motivo em que a atividade criativa e atividade criadora surgiram novamente me trazendo de volta à minha inquietação amiga do mestrado, ou posso falar, uma maior inquietação, pois antes do mestrado era uma pessoa e, após o mestrado, me torno outra pessoa com nova capacidade criativa e imaginativa devido às novas/outras relações que foram tecidas.

Nesse contexto, alicerço-me em Vigotski (2014, p. 1) quando o autor destaca que:

Chamamos atividade criativa e atividade humana criadora de algo novo, seja ela uma representação de um objeto do mundo exterior, seja uma construção da mente ou do sentimento característicos do ser humano.

Nesse sentido, Vigotski (2014) nos fala que, se observarmos o comportamento humano, podemos distinguir com muita facilidade dois tipos básicos de ação. O primeiro descreve como reprodutivo ou reprodutor, sendo este ligado fortemente a nossa memória. Já a segunda função, denominada criadora ou combinatória, não se

---

<sup>9</sup> Grupo de estudos e pesquisas em educação e inclusão, coordenado pelo prof. Dr. Rogério Drago (UFES). Neste grupo os pesquisadores se propõem a estudar os processos de escolarização, de aprendizagem e desenvolvimento, de constituição identitária, da subjetividade, dentre tantos outros aspectos dos sujeitos com síndromes cromossômicas, a partir de um olhar sócio-histórico, que compreende o ser humano em suas esferas biológica, social e cultural.

<sup>10</sup> O termo “fenótipo” (do grego *pheno*, evidente, brilhante, e *typos*, característico) é empregado para designar as características apresentadas por um indivíduo, sejam elas morfológicas, fisiológicas e comportamentais. Também fazem parte do fenótipo características microscópicas e de natureza bioquímica, que necessitam de testes especiais para a sua identificação. Entre as características fenotípicas visíveis, podemos citar a cor de uma flor, a cor dos olhos de uma pessoa, a textura do cabelo, a cor do pelo de um animal, etc. Já o tipo sanguíneo e a sequência de aminoácidos de uma proteína são características fenotípicas reveladas apenas mediante testes especiais.

restringe à reprodução de fatos e impressões vividas, mas que cria novas imagens e ações. Penso que estou vivenciando a segunda ação, pois a partir das minhas experiências passadas (mestrado), passo a reelaborar e criar novos princípios e abordagens.

Acerca do exposto, Vigotski (2014, p. 3) salienta que

[...] o cérebro não é apenas um órgão que se limita a conservar ou reproduzir nossas experiências passadas, mas é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar, a partir de elementos de experiências passadas, novos princípios e abordagens. Se a atividade humana se reduzisse apenas à repetição do passado, então o homem seria um ser voltado somente para o passado e incapaz de se adaptar ao futuro.

Nesse contexto, cabe salientar que somos seres em constante transformação, estamos literalmente em movimentação, em mudanças constantes. E para confirmar a minha inquietude de analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com síndrome de Moebius na educação infantil, anoro-me em Vigotski (2014, p. 3), quando destaca que “é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente”.

Buscando sempre o novo, porém jamais esquecendo o vivido, percebo que minha experiência como professora da Educação Especial, minha atuação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão (GEPEI) e trajetória acadêmico/profissional constituíram-me como a professora e pesquisadora que me tornei e apontaram para mais inquietações e questionamentos que me motivaram a buscar ainda mais por respostas. Reconheço que é preciso analisar, investigar, entender, refletir e problematizar a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que são público-alvo da Educação Especial, tendo como foco analítico os sujeitos com síndromes cromossômicas.

Sendo assim, devo, em uma breve explanação, salientar que meu projeto de pesquisa para qualificação I era o ingresso de uma criança com Síndrome de Treacher Collins<sup>11</sup> na educação infantil em uma escola regular no município de

---

<sup>11</sup> A Síndrome de Treacher Collins (STC) ou Disostose Mandibulofacial é um distúrbio hereditário caracterizado por anomalias craniofaciais e manifesta-se com diversas variáveis clínicas. Descrita pela primeira vez por Thomson em 1846, teve na abordagem de Treacher Collins em 1900 a descrição dos seus componentes essenciais, tornando o seu nome epônimo preferido pela literatura

Cariacica, porém o estudo não pôde ser realizado. A impossibilidade se deu quando os pais dessa criança resolveram se mudar para São Paulo, para ter mais acesso ao tratamento médico da filha.

Para explicar os tormentos da criação e de tormento que me fizeram repensar/refletir e refazer essa pesquisa, trago Vigotski (2014, p.45), quando enfatiza que

A criação traz ao homem criador grandes alegrias, porém acarreta também sofrimentos conhecidos como tormentos da criação. Criar é difícil, e o impulso para criar nem sempre coincide com a capacidade para tal, por isso surge o sentimento da tortura e sofrimento; o pensamento não vai ao encontro da palavra, como dizia Dostoiévski.

Pensando na fala de Vigotski (2014), que afirma que a criação traz alegria ao criador, esqueci as tormentas. Dialogando com a coordenadora da Educação Especial do município de Cariacica, falei que não poderia fazer minha pesquisa de doutorado sobre o ingresso da criança com a STC. Ela me perguntou o motivo e eu lhe contei muito tristemente. Ela pensou e falou: “há uma criança com síndrome de Moebius em um CMEI do município, estou falando isso porque você já havia comentado que tinha um aluno, porém na EJA com a mesma síndrome. Você poderia ir conhecer essa criança, me lembro de você comentar que o Clômbio tinha falado que você poderia estudar sobre a SM. Quem sabe não é a hora?”.

Respondendo ao que fui questionada, disse SIM! Era a hora!

Entrei em contato com a diretora do CMEI “PEREJIVÂNIE”<sup>12</sup>, onde fui recebida para conversarmos sobre a pesquisa de doutoramento e marcarmos o dia para conhecer toda a equipe do CMEI e explicar todo o processo que iria acontecer no período de fevereiro a julho de 2019<sup>13</sup>.

Por meio das reflexões teóricas e das propostas de discussão, objetivando trazer os conceitos estudados para o âmbito dos processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com a SM na Educação Infantil, fui me deparando com problematizações que suscitaram questões relacionadas à prática pedagógica,

---

inglesa. A incidência aproxima-se de 1:40.000 a 1:70.000 casos por nascidos vivos, não existindo preferência por gênero ou etnia (SILVA, et al, 2008).

<sup>12</sup> Nome fictício dado para o CMEI. O significado desta palavra em russo é “VIVÊNCIA”.

<sup>13</sup> Traremos no capítulo 1 os acontecimentos que ocorreram neste período, a pesquisa em campo.

à apropriação dos conceitos científicos<sup>14</sup> pela criança com SM e ao conhecimento dos conceitos de inclusão, educação infantil e infância que emergem do cotidiano da educação infantil. Neste sentido, desenvolvi meus estudos envolvendo essas questões, a partir da perspectiva histórico-cultural. Importantes sugestões e apontamentos foram dados por Drago, contribuindo para que, mais tarde, a temática proposta se transformasse em uma pesquisa mais estruturada e consistente.

Uma vez que a problemática encontrada por mim se direcionava para a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança com síndrome rara, meu lócus de estudo se tornou o CMEI “PEREJIVÂNIE” e, como sujeito central de estudo, uma criança de quatro anos com síndrome de Moebius matriculada regularmente na educação infantil no município de Cariacica, onde sou professora efetiva e licenciada para cursar o Doutorado. Sendo assim, presumi que o objeto compreendia diversos agentes e fatores que, numa perspectiva abrangente e dinâmica, ofereceriam para a pesquisa uma ampla gama de relações e dados para serem compreendidos e analisados. Nesse sentido, o fato de o pesquisador ser também um dos agentes envolvidos – já que sou professora do município – não se configura como um empecilho, mas como um aspecto que pode contribuir com percepções reveladas por meio de um olhar singular.

Diante desse contexto, ao refletir sobre a educação inclusiva na educação infantil, considero a educação inclusiva como um modelo referendado por políticas públicas. Neste sentido, percebo que devemos pensar nas mudanças necessárias desde a educação infantil, por ser esta a primeira etapa da educação básica e período crítico no processo de constituição e subjetividade, de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Há necessidade de pensar a educação inclusiva desde a Educação Infantil, pois isso implica em pensar em seus espaços-tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc., voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento também de alunos com síndromes raras, alunos

---

<sup>14</sup> A doutrina elaborada por Vigotski a propósito dos **conceitos científicos**, que são o conteúdo do ensino escolar, é produto direto de sua reflexão geral sobre a aprendizagem mediatizada, concebida como determinante essencial do desenvolvimento humano. Segundo Vigotski (1998, 2000, 2008), todos os processos mentais especificamente humanos (considerados como funções psicológicas superiores) passam pela mediação de ferramentas psicológicas como a linguagem, os signos e os símbolos. Foi a sociedade dos homens que inventou esses símbolos, e as crianças os adquirem no curso de sua comunicação interpessoal com os adultos e com seus pares mais experientes. Essas ferramentas, quando as crianças enfim as adquirem e as interiorizam, funcionam como mediadoras de seus processos mentais superiores.

esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais.

Nesse contexto, concordo com Drago (2011, p.145-146) quando destaca que

[...] a realidade educacional cotidiana, tanto interescolar quanto extraescolar referente à inclusão da criança deficiente, ainda é ambígua e paradoxal, para não dizer complexa e, às vezes, mal entendida pelos principais atores do processo educacional – professores, técnicos, assessores, crianças, dentre outros, ou seja, quando se analisa o conceito de inclusão pelo prisma global – não só pelo aspecto social, mas também pelos aspectos afetivo, cognitivo e intelectual – precisa-se levar em conta que essa conceituação é um processo que não se refere exclusivamente aos alunos com deficiência ou em situação de dificuldade de aprendizagem, mas para todas as crianças que estão na escola, já que estar na escola não significa se apropriar do conhecimento e participar de seu cotidiano.

Considerando a proposta de educação inclusiva, opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entendo que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação. Segundo Mendes (2010, p. 47-48),

[...] os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Sendo assim, entendo que a aprendizagem ocorre quando existe colaboração, interação e mediação positiva entre as crianças e professores. Assim, o professor poderá oferecer oportunidades para desenvolver as potencialidades de seus alunos, favorecendo uma eficiente adaptação e ação sobre o aprender. Essa interação pode não acontecer por vários fatores como o desconhecimento das condições cognitivas, físicas ou sensoriais das crianças e as pessoas envolvidas neste processo (aluno, professor e família) ou mesmo quando experimentam a sensação de frustração e fracasso. Nesse sentido, Drago, Silveira e Bravo (2019) ressaltam que, se as ações pedagógicas de ensino não forem revistas e modificadas, a criança acaba sendo rotulada e sua aprendizagem fica comprometida. Neste momento, o envolvimento

entre o professor colaborador das ações inclusivas<sup>15</sup> e o professor regente pode transpor barreiras e qualificar positivamente o trabalho pedagógico.

Sob essa perspectiva, é necessário (re)pensar os processos pedagógicos para além da matrícula, refletindo sobre a garantia do acesso aos recursos pedagógicos disponibilizados para a educação das crianças na Educação Infantil. Sendo assim, são essas reflexões que me inquietam e me impulsionam a continuar buscando ampliar minha formação nessa tese de doutorado, que tem como objetivo central **analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Moebius na Educação Infantil.**

Por meio das reflexões teóricas e das propostas de discussão, buscando trazer os conceitos estudados para o âmbito dos processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com a SM na Educação Infantil, fui me deparando com problematizações que suscitaram questões relacionadas à prática pedagógica, à apropriação dos conceitos científicos pela criança com SM, ao conhecimento dos conceitos de inclusão, educação infantil e infância que emergem do cotidiano da educação infantil. Neste sentido, desenvolvi meus estudos envolvendo estas questões, a partir da perspectiva histórico-cultural.

Pretendo, neste estudo, abordar, entre outros aspectos, a necessidade de se repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na educação infantil, pois a prática pedagógica inclusiva deverá se constituir da junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e disponibilidade em buscar o novo quando se tratar de ter em sua sala de atividades uma criança com uma síndrome rara, por ser sujeito social e por ter direito à educação independente de quaisquer condições sociais ou biológicas, pois desta forma estará buscando novas maneiras de fazer, considerando a diversidade de todos e a subjetividade de cada um.

Nesse contexto, a presente tese está organizada em cinco capítulos assim organizados: o primeiro capítulo, com o título “Síndrome de Moebius: aspectos fenotípicos, genotípicos e revisão de literatura”, apresentamos a caracterização geral da Síndrome de Moebius, pois se torna necessária para que se possa ter um

---

<sup>15</sup> Nomenclatura dada pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica aos professores que atuam na escola junto aos alunos com necessidades educacionais por deficiência ou não.

panorama das particularidades do que objetiva esse estudo e trazemos alguns estudos já realizados acerca do tema, buscando descrever o fenótipo e genótipo da síndrome.

No capítulo intitulado “Definindo conceitos: infância e educação infantil, educação especial e educação inclusiva” abordamos o contexto histórico, conceitual e legal de infância e educação infantil e propomos um diálogo em interface com alguns autores para pensarmos sobre as questões que tratam da educação especial e educação inclusiva.

O terceiro capítulo com o título “Vigotski e o processo de aprendizagem e desenvolvimento: para uma fundamentação teórica”, é destinado a discutir princípios teóricos que sustentaram esta pesquisa, privilegiando a teoria vigotskiana no estudo do desenvolvimento humano que se dá pela interação com o outro em um dado meio social.

O quarto capítulo intitula-se “Considerações metodológicas”. Nesse capítulo elencamos os pressupostos teórico-metodológicos que conduziram o desenvolvimento da pesquisa.

No quinto capítulo, intitulado “Inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Moebius: o cotidiano em ação”, apresentamos a discussão dos resultados do estudo à luz dos referenciais teóricos, tendo como base os fundamentos da perspectiva sócio-histórica, que dão sustentação a esta pesquisa, visando responder aos objetivos propostos nesse estudo.

No capítulo intitulado “Algumas considerações”, evidenciamos as reflexões desse estudo, com o intuito de que essa pesquisa promova mudanças nas práticas pedagógicas, nas ações educativas atuais, numa perspectiva de responder sinteticamente aos objetivos propostos.

A constituição desses capítulos tomou como premissa o objetivo geral **de analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Moebius na Educação Infantil** a partir dos seguintes objetivos específicos:

- tecer compreensões e apontamentos sobre os conceitos de inclusão, educação infantil, infância que emergem do cotidiano da educação infantil;
- compreender a teoria de Vigotski e sua relação com a problemática central do estudo;
- analisar a prática pedagógica na educação infantil voltada ao processo de aprendizagem da criança com a Síndrome de Moebius

## 1 SÍNDROME DE MOEBIUS: ASPECTOS FENOTÍPICOS, GENOTÍPICOS E REVISÃO DE LITERATURA

Para o processo de escrita deste capítulo, baseamo-nos na premissa de Vigotski (2001, p. 381), quando o autor salienta:

Com a organização correta da vida da criança e a diferenciação moderna das funções sociais, o defeito físico não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição ou da invalidez social.

Dessa forma, entendemos que os caracteres fenotípicos e/ou genotípicos de sujeitos com síndromes cromossômicas<sup>16</sup> nunca podem restringir a sua inclusão social, escolar, ou em quaisquer locais em que eles queiram/devam ser inseridos.

Sendo assim, apresentamos a caracterização geral da síndrome de Moebius, pois se torna necessária para que se possa ter um panorama das particularidades que esse estudo propõe, esclarecemos que esse subcapítulo faz parte do trabalho de Araújo, Bravo e Drago, intitulado "SÍNDROME DE MOEBIUS: RELATO DE CASO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"<sup>17</sup>, apresentado, em 2013, no VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL/PR.

Este capítulo contém a revisão de literatura dos estudos referentes à síndrome de Moebius que apresentam pontos de contato com essa tese. Para isso, realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, pois entendemos que esse catálogo de teses e dissertações contém informações valiosas sobre as produções desenvolvidas nos programas de pós-graduação de todo o Brasil.

---

<sup>16</sup> De acordo com Alberts et al (1994), as características dos seres vivos são armazenadas nos genes, localizados nos cromossomos, mais precisamente na região da célula conhecida como núcleo. No caso da espécie humana, tem-se 23 pares de cromossomos sendo destes, 22 pares autossomos e mais dois cromossomos sexuais (X e Y – caracterizando o sexo feminino XX e o sexo masculino XY). Quando ocorre uma alteração na divisão das células germinativas, ou seja, na meiose, e ocorre uma perda cromossômica, quebras ou uma divisão incorreta do número de cromossomos entre as células-filhas resultantes do processo meiótico, fala-se em aberrações cromossômicas, que são alterações que envolvem os cromossomos e resultam em inviabilidade do zigoto, célula-ovo que dará origem ao embrião, ou mesmo as síndromes cromossômicas como as de Klinefelter, Down, Turner, Cri-du-chat, Noonan, Prader-Willi, Moebius, Rubinstein-Taybi, dentre tantas outras que o GEPEI tem se debruçado a estudar (apud ARAÚJO, 2020, p. 20-21).

<sup>17</sup> Os demais autores autorizaram a utilização de parte do texto na íntegra no corpo dessa tese.

Nesse contexto, concordamos com Martins (2012, p.19), quando destaca que a pesquisa com sujeitos com síndromes cromossômicas

[...] coloca-nos em contato com a condição de vida de crianças, jovens e adultos marcados pela diferença, leva-nos a pensar sobre a repercussão social dessa diferença, sobre o impacto dessa repercussão em suas vidas e sobre as possibilidades de inserção desses sujeitos no espaço escolar. Seu maior mérito é colocar em foco a condição de sujeitos marcados pela diferença no contexto escolar, alertar profissionais da escola para a necessidade de conhecer esses sujeitos de forma que se implemente uma prática educativa apropriada do patrimônio acumulado na história da humanidade, tarefa a que a escola se propõe.

### 1.1 SÍNDROME DE MOEBIUS: CARACTERIZAÇÃO, ORIGEM E ASPECTOS FENOTÍPICOS

Araújo, Bravo e Drago (2013) apontaram que a síndrome de Moebius (SM), também conhecida como Sequência de Moebius, foi descrita por Paul Moebius, neurologista alemão em 1892. No que tange à caracterização da síndrome, elencam os aspectos que concernem à sua origem, ressaltam os estudos médicos, a posteriori, os aspectos fenotípicos dos indivíduos com a síndrome, ou seja, os aspectos morfológicos desses indivíduos.

É importante salientar, como destacado por Araújo, Bravo e Drago (2013), que apesar de a origem da SM permanecer especulativa, por meio de nossas pesquisas, verificamos que há muitos indícios de que ela seja influenciada por fatores genéticos e ambientais. Isquemia fetal transitória é a teoria mais aceita para explicar a síndrome. Segundo seus defensores, qualquer alteração que prejudique o fluxo sanguíneo da placenta para o feto, num certo momento da gestação, poderia originar a aplasia ou a hipoplasia dos núcleos dos nervos facial e motor ocular externo, no tronco cerebral. Embora a maioria dos casos seja esporádica, alguns estudiosos postulam a natureza genética para a SM: dentre eles, Dotti et. al. (1989) descreveram evidências de herança dominante em duas famílias e Ziter et. al. (1977) reconheceram que a translocação entre o braço curto do cromossomo 1 e o braço longo do 13 era responsável por casos de SM na mesma família.

Sendo assim, Araújo, Bravo e Drago (2013) analisaram que, independentemente da teoria principal, alguns fatores ambientais têm sido implicados na gênese da SM: hipertermia, exposição da gestante a infecção, utilização do misoprostol, do álcool,

da cocaína, da talidomida e de benzodiazepínicos, entre outros. Acredita-se que a popularização do uso do misoprostol como abortivo, no meio biomédico, possa ser responsável pelo aumento do número de casos da SM observado nos anos recentes. Estudos realizados no Brasil (LAHORGUE et. al., 1999; GONZALEZ, 1998) têm deixado evidente essa relação (FONTENELLE, 2001).

Araújo, Bravo e Drago (2013) destacam que a Síndrome de Moebius é caracterizada por uma paralisia facial, ou seja, há perda de movimentos do rosto. Essa paralisia pode ser total (quando a pessoa não consegue realizar nenhum movimento com os músculos da face) ou parcial (quando a pessoa consegue realizar alguns movimentos, porém reduzidos). Podem ser afetados os movimentos dos olhos e os movimentos da face que expressam emoções.

Corroborando com a fala dos autores, Magalhães et. al. (2006, p. 23) relatam que

[...] a Síndrome de Moebius é um distúrbio neurológico extremamente raro. Decorre do desenvolvimento anormal dos nervos cranianos, possui como principal característica a perda total ou parcial dos movimentos dos músculos da face, responsáveis pelas expressões e motricidade ocular.

Diante disso, Araújo, Bravo e Drago (2013) evidenciam que a síndrome de Moebius caracteriza-se pela paralisia congênita e não progressiva do VII e do VI nervos cranianos (NC), quase sempre bilateral, o que produz uma aparência facial pouco expressiva e estrabismo convergente. Frequentemente outros nervos cranianos apresentam-se comprometidos, uni ou bilateralmente, determinando ptose palpebral<sup>18</sup>, estrabismo divergente, surdez, distúrbios da sensibilidade nos territórios inervados pelo trigêmeo<sup>19</sup>, disfagia<sup>20</sup>, disfonia<sup>21</sup> e atrofia da língua, que podem ser verificados em diferentes combinações.

De acordo com Magalhães et al. (2006), os aspectos cognitivos são os menos afetados nessas crianças, sendo que a deficiência intelectual está presente em apenas 10 a 15% dos casos. Malformações esqueléticas estão presentes em grande número de casos, especialmente pés tortos. Micrognatia<sup>22</sup> e aplasia do peitoral<sup>23</sup>

<sup>18</sup> É como se denomina a situação de uma pálpebra que está caída, isto é, a pálpebra superior está cobrindo o olho mais do que o normal (habitualmente cobre o terço superior).

<sup>19</sup> O *trigêmeo* é um nervo (V par craniano).

<sup>20</sup> Nesse caso a língua não auxilia, de forma adequada, a deglutição.

<sup>21</sup> Alteração na produção da voz, nesse caso causada pela atrofia da língua.

<sup>22</sup> Diminuição da mandíbula.

também são observadas em associação à SM, constituindo a denominada síndrome de Poland. Já foram descritas outras anormalidades, como problemas das extremidades, dos dentes, cardíacos e disfunção respiratória central, dentre outros menos comuns (apud FONTENELLE et al., 2001).

Diante disso, Araújo, Bravo e Drago (2013) destacam que, de acordo com Fujita et al. (1991), o critério essencial para o diagnóstico dessa síndrome é a paralisia parcial ou completa do nervo facial, que produz uma aparência facial pouco expressiva (fácie de máscara), sendo as malformações límbicas e orofaciais outros sinais frequentemente presentes. A síndrome pode vir ainda acompanhada de paralisia uni ou bilateral de outros nervos cranianos, principalmente do abducente<sup>24</sup> e, mais raramente, do oculomotor<sup>25</sup>, troclear<sup>26</sup>, glossofaríngeo<sup>27</sup>, vago<sup>28</sup> e do hipoglosso<sup>29</sup>, determinando distúrbios de sensibilidade nas regiões inervadas pelo trigêmeo, disfagia, disfonia e paralisia do músculo reto lateral, verificados em diferentes combinações.

Araújo, Bravo e Drago (2013) abalizam que, segundo Freitas et al. (2006), o tratamento integral, realizado por uma equipe multidisciplinar, é de fundamental importância, pois esses indivíduos apresentam problemas complexos que envolvem a região buco-maxilo-facial, necessitando muitas vezes da interação cirurgião-dentista, fonoaudiólogo, médico e fisioterapeuta (FREITAS et al., 2006).

Araújo, Bravo e Drago (2013) apontam que cabe dizer que, como qualquer outra síndrome, não há uma cura para a Síndrome de Moebius. O que se pode fazer é minimizar os efeitos da síndrome por meio de tratamentos cirúrgicos e de terapias

---

<sup>23</sup> Subdesenvolvimento ou ausência do *músculo peitoral maior*.

<sup>24</sup> Nervo da face que tem a função de abdução (movimento lateral) do olho.

<sup>25</sup> O nervo oculomotor ou motor ocular comum constitui, com o homólogo contralateral, o terceiro (III) par de nervos cranianos é um dos três pares de nervos oculomotores, sendo os outros o nervo troclear e o nervo abducente. É responsável pela maioria da movimentação ocular extrínseca.

<sup>26</sup> O nervo troclear ou patético constitui, com o homólogo contralateral, o quarto (IV) par de nervos cranianos e um dos três pares de nervos oculomotores. Este nervo é responsável pela inervação de apenas um músculo: o oblíquo superior do olho.

<sup>27</sup> O Nervo glossofaríngeo (IX) é um dos pares de nervos cranianos, sendo responsável pela sensibilidade posterior da língua, tonsilas e mucosa da faringe. As sensações de vômito e reflexo da deglutição são desencadeadas por fibras do IX par craniano.

<sup>28</sup> O nervo vago é o maior nervo craniano e tem origem na parte de trás do bulbo raquidiano, uma estrutura cerebral que liga o cérebro com a medula espinal, e sai do crânio por uma abertura chamada de forame jugular, descendo pelo pescoço e tórax até terminar no estômago.

<sup>29</sup> O nervo hipoglosso ou grande hipoglosso constitui o décimo-segundo (XII) par de nervos cranianos. Inerva os músculos que movimentam a língua, sendo por isso, considerado como o nervo motor da língua. É dividido em três porções principais: cisternal, intracanalicular e extracranial.

que visem à melhoria das condições físicas. De acordo com Magalhães et. al (2006), o tratamento inclui cirurgias corretivas (ortopedia e estrabismo), fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

Araújo, Bravo e Drago (2013) ressaltam que, segundo Carneiro e Gomes (2005), cuidadores de indivíduos com essa síndrome deverão prestar atenção com os acometimentos bucais, uma vez que pesquisas apontam maior susceptibilidade desses indivíduos no desenvolvimento de lesões de cárie e doenças periodontais.

Araújo, Bravo e Drago (2013) concluem que a inclusão do cirurgião dentista na equipe de tratamento é de fundamental importância para a promoção de saúde dos sujeitos. É necessário enfatizar que o tratamento também deverá ser feito em equipe, priorizando as diferentes necessidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais das pessoas com a síndrome.

## 1.2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesse processo de pesquisa, importante também se faz trazer à tona produções relacionadas à Síndrome de Moebius. Para isso, realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes. Entendemos que esse catálogo de teses e dissertações contém informações valiosas sobre as produções desenvolvidas nos programas de pós-graduação de todo o Brasil.

No contexto dessa pesquisa, ao refinarmos os resultados com o Descritor “Síndrome de Moebius” para a grande área de conhecimento ciências humanas e para a área de conhecimento educação, até a data 30 de janeiro de 2020, não encontramos nenhuma dissertação ou tese que abordasse essa síndrome.

No contexto biomédico (considerando as grandes áreas ciências biológicas, ciências da saúde e multidisciplinar), utilizando o mesmo descritor “Síndrome de Moebius”, foram encontradas 43 dissertações e 22 teses (65 ao total) produzidas entre os anos 2006 e 2015. No entanto, ao analisarmos os títulos e resumos desses 65 trabalhos, constatamos que 52 deles abordavam efetivamente sobre a Síndrome de Moebius. São estudos provenientes das áreas de genética, medicina (endocrinologia,

odontologia, pediatria, clínica médica, anatomia patológica), enfermagem e interdisciplinar.

Sendo assim, selecionamos três estudos que mais se aproximavam da área da educação, tendo em vista a caracterização até aqui apresentada da síndrome de Moebius. Percebemos que esses trabalhos tratam da temática de modo mais próximo do que pretendemos neste estudo. Entretanto, cabe salientar que estudos sobre essa síndrome, na área da educação, não foram encontrados nem em bases como o Google scholar.

O que foi exposto nos parágrafos anteriores torna evidente que sujeitos com síndromes raras, como a de Moebius, não têm se constituído objeto de investigação no cenário da pesquisa educacional, mas têm sido visibilizados por outras áreas.

Durante a realização das nossas pesquisas sobre os indivíduos com síndromes raras, é importante dizer que até hoje parece que a preocupação de inúmeros pesquisadores se dá apenas na correção dos fenótipos diferenciados. Dessa forma, somos levados a concordar com Drago (2012, p. 28), quando afirma que “não é objetivo deste texto somente apresentar um sujeito medicalizado, mas, sim, trazer à tona, ao debate, um sujeito que precisa ser pensado em sua constituição subjetiva, ou seja, um sujeito de direitos”. Sujeito esse que tem voz e vez e que geralmente não é ouvida e sequer percebida.

Desse modo, o primeiro trabalho que tomamos para abordar a produção de conhecimento em torno da síndrome de Moebius é a tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, para obtenção de título de Doutora em Linguística de Ana Paula Nóbrega de Melo, no ano de 2011, intitulada “Que foi que tu ta olhando mainha/hum\*/\*(...)”: subjetividade e Multimodalidade na orquestração dialógica mãe-bebê com Síndrome de Moebius”. A pesquisadora toma linguagem, gesto e interação como fenômenos dialógicos, decorrentes de entrelaçamentos de nossa história ontogenética em um meio.

A **linguagem** é vista pela autora como um produto/processo operacional, uma conduta dialógica, compreendendo o ato gestual como a distinção/configuração de objetos consensuais e domínios, em dinâmicas dialógicas constitutivas e a

**interação** como o momento de experiências comunicativas correlacionadas com **gesto e linguagem**. Concentrou-se sobre o desenvolvimento das condutas languageiras e mais especificamente das condutas dialógicas entre a mãe e o bebê, este último portador da síndrome de Moebius que lhe confere uma face sem mímica decorrente de paralisia facial bilateral e estrabismo congênito (MELO, 2011).

Melo (2011) aponta que o objetivo do estudo foi o de investigar as modalidades de inscrição do bebê no diálogo e todo o processo de orquestração, permitindo a demonstração da integração dialógica da díade<sup>30</sup>, integração esta, que os conduz a afinação/aquisição languageira<sup>31</sup>.

Diante disso, a pesquisadora evidencia como foi desenvolvida a pesquisa: O corpus foi constituído de 23 sequências videográficas entre mãe e bebê, este último nas idades entre 11 semanas a 17 meses. Investigou-se a produção dialógica da díade mãe-bebê dentro da abordagem teórico-metodológica do dialogismo preconizado por Mikhail Bakhtin e, mais precisamente, os pressupostos defendidos por Ivana Markova (MELO, 2011).

Melo (2011) destaca Markova (2003), que considera que a dialogicidade enfoca as características do Eu, ou seja, a comunicação dialógica e uma comunicação do *Alter-Ego-Objeto*. Isso envolveu, portanto, a noção de dialogicidade e de intersubjetividade.

Sendo assim, Melo (2011) analisou, segundo esses pressupostos, os seguintes pontos da interação adulto-bebê: a co-construção do sentido; a co-construção do gesto; a co-construção do discurso; a intersubjetividade (Trevarthen) presente nesta interação gerando tensão, conflitos e ainda acordos colaborativos.

A pesquisadora apresenta nas análises um tratamento dialógico e multimodal da interação adulto-bebê, o que consistiu na percepção integrada das condutas

---

<sup>30</sup> Dialógica da díade são possíveis relações entre a interação mãe-criança com limitações práticas e o exercício da função materna (MELO, 2011).

<sup>31</sup> As aquisições languageiras seriam as aquisições orientadas para o domínio do uso da língua na comunicação, ou seja, o desenvolvimento das capacidades para: comunicar, conversar e produzir discursos monológicos; assim como desenvolver capacidades para adaptar e adequar suas condutas languageiras ao contexto. Podemos resumir isso como a aquisição de competências pragmáticas e sociolinguísticas (apud, MELO, 2011).

dialógicas dos participantes da interação. As práticas endógenas e situadas da díade constituem-se em atividades linguístico-interacionais (MELO, 2011).

Melo (2011) enfatiza que os resultados apontaram que os contextos dessas práticas não são prévios aos afazeres nem autônomos a sua implantação: configuram-se na interação, nos momentos de co-construção/orquestração enquanto a moldam reflexivamente num processo dinâmico e sequencial de afinação linguageira. A autora considerou também que o conjunto dessas observações pode contribuir para os estudos em aquisição de linguagem, da interação e da gestualidade, daí a proximidade com nossa pesquisa.

A pesquisadora concluiu seus estudos afirmando que, dentro do processo terapêutico da díade, consideraram a importância da estimulação e configuração desses novos sentidos para eles. Ao trazer isso para a investigação científica tentou mostrar a orquestração desses significados como objeto de discussão na configuração de um diálogo à distância, na tentativa de poder contribuir, também, para mudança de algumas crenças impeditivas aos sujeitos com SM (MELO, 2011).

Melo (2011) nos alerta sobre as crenças que os terapeutas estão habituados a lidar cotidianamente, quando recebem os pais com o peso do diagnóstico médico, quando lidam com as diferentes visões de reabilitação existentes nas equipes multidisciplinares e no social, com relação aos estereótipos sobre a deficiência. Também destaca a relevância de os familiares ajudarem a transformar a crença da mãe de sair do lugar de cuidadora de uma criança deficiente para o lugar de construtora com ela de uma relação materna e subjetiva do seu filho.

Sendo assim, Melo (2011) nos fala que o papel do fonoaudiólogo é também o de fazer circular novos sentidos. E diz que acredita, no que fala Paracelso (1530), de que “um curador é antes de tudo um modificador de crenças”. Afirma que o mais importante a ser considerado é que existem necessidades fundamentais intersubjetivas nos seres humanos e que essas necessidades são vividas por meio dos corpos e seus futuros dependem das interações interpessoais/intersubjetivas vividas e orquestradas no/e por meio do diálogo: na afinação do eu com o outro, o que também acreditamos e defendemos.

Outro estudo que destacamos é o de Gemignani (2007). Em sua tese, apresentada à Universidade Federal de São Paulo, para obtenção do título de doutora em Ciências na área de concentração de Psicologia, “Síndrome de Moebius: reações emocionais em crianças, nas dimensões prazer e alerta do *International Affective Picture System* (IAPS)”, a pesquisadora verifica as respostas emocionais subjetivas, nas dimensões prazer e alerta, em crianças com síndrome de Moebius.

Gemignani (2007) descreve que participaram do estudo 145 crianças, de ambos os sexos, com idade entre 10 e 12 anos. Todas foram submetidas a um procedimento de avaliação das reações emocionais, nas dimensões prazer e alerta, por meio da exposição a um conjunto de figuras de conteúdo emocional do *International Affective Picture System* (IAPS), cujas respostas foram registradas por meio do *Self-Assessment Manikin* (SAM), uma escala de respostas emocionais, na versão lápis-e-papel.

A pesquisa de Gemignani (2007) foi dividida em dois estudos: no Estudo 1, a amostra foi constituída por 141 crianças, sem comprometimentos orgânicos e mentais, de ambos os sexos, com idades entre 10 e 12 anos, da 4ª série do ensino fundamental, do período da manhã, da rede municipal de ensino da cidade de Mairiporã, São Paulo, para se obter as normas de padronização e a validação do IAPS para a população brasileira e compará-las com a amostra norte-americana.

No Estudo 2, Gemignani (2007) avaliou 4 crianças com síndrome de Moebius, do Ambulatório dos Distúrbios da Comunicação Humana, do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina, utilizando o mesmo procedimento do Estudo 1, para compará-las com as padronizações das amostras brasileiras e norte-americanas.

Desse modo, Gemignani (2007) aponta os resultados: No Estudo 1, os resultados obtidos na amostra brasileira, na dimensão prazer e alerta, distribuídas no espaço afetivo, foram analisados estatisticamente por meio da Correlação de Pearson, demonstrando altas correlações positivas e negativas. Em relação à comparação entre os gêneros, na dimensão prazer e alerta, o total das médias e os desvios-padrão para cada grupo (meninos e meninas), demonstrou que não foi evidenciada diferença estatisticamente significativa.

No que se referiu à análise comparativa entre a amostra brasileira e a norte-americana, houve correlação significativa e linearmente positiva e negativa para o total de crianças, tanto na dimensão prazer quanto na dimensão alerta (GEMIGNANI, 2007).

Gemignani (2007) enfatiza que, na comparação entre o total das médias e dos desvios-padrão das respostas do IAPS obtidas nas amostras brasileira e norte-americana, nas dimensões prazer e alerta, não ficou evidenciada diferença estatisticamente significativa entre elas.

No Estudo 2, a análise comparativa dos resultados entre a amostra das crianças com síndrome de Moebius com as crianças sem a síndrome brasileiras e norte-americanas não demonstrou diferença estatisticamente significativa na dimensão prazer e alerta, pois foram semelhantes aos encontrados nas padronizações norte-americana e brasileira (GEMIGNANI, 2007).

A pesquisadora (2007) concluiu seu estudo afirmando que os padrões normativos brasileiros para crianças com idade entre 10 e 12 anos, de ambos os sexos, são similares aos padrões normativos norte-americanos, nas dimensões prazer e alerta. Alerta-nos também que no estudo comparativo entre gêneros, as meninas são tão emotivas quanto os meninos, pois expressaram os seus sentimentos e emoções com o mesmo padrão, demonstrando correlações altamente positivas e negativas, nas dimensões prazer e alerta (GEMIGNANI, 2007).

Diante disso, Gemignani (2007) evidencia que as crianças com síndrome de Moebius demonstraram reagir subjetivamente aos estímulos visuais com conteúdo emocional do IAPS considerados agradáveis, neutros ou desagradáveis, semelhantes aos padrões normativos brasileiros e norte-americanos, nas dimensões prazer e alerta. Evidenciando que mesmo não podendo sorrir e expressar emoções faciais, elas puderam demonstrar sentimentos de alegria, felicidade, excitação, raiva, tristeza, medo, calma, ou surpresa, o que também esperamos encontrar em nosso sujeito.

Na tentativa de melhor compreendermos a síndrome de Moebius, passamos a analisar a tese de Claudia Sordi Ichikawa (2008) intitulada “Estratégias de reparo utilizadas na substituição de segmento consonantal em portadores da Síndrome de

Moebius: uma análise otimalista”, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP. A partir de estudos realizados, a pesquisadora aborda a análise do sistema fonológico de falantes do Português Brasileiro que apresentam como característica diferencial o fato de possuírem a Síndrome de Moebius (SM).

Ichikawa (2008) descreve as características clínicas mais importantes, a paralisia facial do tipo periférico, geralmente bilateral; ausência da mímica facial, lábios entreabertos e dificuldade na produção de alguns segmentos consonantais. Dentro deste quadro, os sujeitos analisados apresentam restrições quanto à aquisição do sistema fonético-fonológico, caracterizada pela impossibilidade articulatória dos fonemas bilabiais /p/, /b/, /m/ e labiodentais /f/, /v/.

Desta forma, a escolha de sujeitos com Síndrome de Moebius, como objeto desta análise, proporcionou a possibilidade de descrever e analisar o sistema linguístico de indivíduos com limitações fisiológicas. Assim, a autora destaca que, ao entender os aspectos funcionais desse sistema, poderá, futuramente, nortear condutas terapêuticas baseadas não somente em critérios estruturais do aparelho fonador, mas também linguísticos o que pode contribuir o nosso ver, para o trabalho docente desde a educação infantil.

O pressuposto teórico escolhido para embasar o trabalho de Ichikawa (2008) foi a Teoria da Otimalidade proposta por McCarthy e Prince (1993). Essa opção se deve ao fato de que se trata de uma teoria relativamente nova, ainda pouco utilizada em trabalhos sobre a aquisição de linguagem e seus desvios; desta forma, a autora destaca que esta pesquisa se pretende como contribuição à descrição e à explicação de dados da fala de sujeitos com a Síndrome de Moebius sob a perspectiva otimalista. A pesquisa teve como um dos objetivos avaliar a aplicabilidade da teoria à compreensão de dados provindos de falantes disártricos<sup>32</sup>. Assim, foi preciso verificar se esse novo modelo teórico era capaz de explicar o que ocorre num sistema linguístico “fora da norma”.

---

<sup>32</sup> Distúrbio da articulação da fala (dificuldade na produção de fonemas) que resulta de uma lesão cortical ou de uma lesão periférica (paralisia dos órgãos de fonação).

A investigação do problema proposto por Ichikawa (2008), ou seja, o sistema fonológico de sujeitos que possuem a Síndrome de Moebius, justificou-se pelo fato de ser uma síndrome rara cujas sequelas, em alguns casos, não se limitam apenas às alterações do Nervo Facial, como é o caso dos sujeitos investigados neste estudo. Há pesquisas direcionadas ao comprometimento ocular, auditivo e, principalmente, à parte motora da fala, mas que têm um caráter basicamente organicista. Mesmo os estudos relacionados à fala não contemplam as questões linguísticas, limitando-se aos aspectos motores ligados à articulação, segundo a autora.

A autora destaca que os primeiros estudos relativos à aquisição fonológica normal e com desvio tiveram a Fonologia Natural de Stampe (1973) e a Fonologia Gerativa Clássica de Chomsky e Halle (1968) como principais modelos teóricos. Salaria que tais modelos têm como pressuposto de que o processo de aquisição fonológica se dá a partir da aplicação de regras e de forma derivacional, pois, segundo Abaurre (2006, apud ICHIKAWA, 2008), a Teoria da Otimalidade (TO) é a teoria que mais rompe com as barreiras dos modelos tradicionais. A autora ressalta também a importância, não somente da TO, mas também de todas as teorias derivacionais, para o avanço das investigações fonológicas, principalmente aquelas conduzidas no quadro das correntes atuais, que têm contribuído em outros campos de investigação.

Diante disso, Ichikawa (2008) concluiu seus estudos afirmando que sua pesquisa seja para além da contribuição de estudos linguísticos, espera que, de alguma forma, seu trabalho intensifique a consciência da necessidade de mudanças nos estudos da TO, no que tange à avaliação e clínica fonoaudiológica, para estreitar seus laços com a Fonoaudiologia. Finaliza com a afirmação de Benhardt e Stemberger (1998), em que os autores ressaltam que as restrições são mais simples do que os processos fonológicos na forma como funcionam. No entanto, o estabelecimento de restrições e a análise dos dados com base em tais restrições requerem muito mais conhecimento sobre o sistema da criança fato que conduzirá à escolha mais apropriada dos sons alvos para a terapia.

As contribuições decorrentes das pesquisas aqui apresentadas constituíram indicadores para o presente estudo, porém vêm comprovar a inexistência de estudos sobre os sujeitos com síndrome de Moebius na área da educação.

Sendo assim, percebemos a necessidade de ampliar o debate nos estudos com uma criança que apresenta a síndrome de Moebius na educação Infantil, considerando os seus processos de aprendizagem e o desenvolvimento, o acesso à cultura e aos conhecimentos que desencadeiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Acreditamos, portanto, que por meio dessa relação o sujeito (com deficiência ou não), aprende, desenvolve-se, pois o mesmo possui capacidade para se potencializar e potencializar o outro por meio da mediação e das relações alteritárias eu-outro.

## **2 DEFININDO CONCEITOS: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Para fundamentar as discussões, nesse capítulo apresentaremos algumas reflexões no que tange à Infância e Educação Infantil ao longo da História por diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, dentre outras ciências. Ademais, propomos um diálogo em interfaces com alguns autores sobre os conceitos e bases legais da Educação Especial e Educação Inclusiva, o que dialoga diretamente com os objetivos por nós propostos.

### **2.1 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

[...] As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra essa percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 1999, p. 271-272).

Iniciamos este subcapítulo assentindo a fala de Kramer (1999), pois essa estudiosa nos faz refletir sobre os pensamentos e sobre as concepções contraditórias que existem sobre o ser criança. Nos mostra a forma que as crianças eram visualizadas, nos mostra a incapacidade dos adultos de perceberem a criança como um sujeito de respeito, a pesquisadora não apenas nos mostra como foi construída historicamente os estudos sobre a criança, mas nos faz compreender que foi por meio da contribuição da história que foi possível visualizar o estudo da infância. Aliado a estes pensamentos, evidencia que defende a concepção de criança como cidadãs que possui o poder do imaginário, da fantasia, da criatividade, que “produzem cultura e são nelas produzidas” (KRAMER, 1999, p. 17). Nos mostra que a partir do respeito pela criança, podemos aprender e, a partir da aprendizagem, podemos visualizar o mundo com os olhos de criança.

Kramer (1999) nos faz refletir sobre os valores significativos aos quais a sociedade elaborou no que tange criança no sentido social e ideológico e o valor social no que se refere a infância. Quando a sociologia passa a ter como objeto de estudo a infância, passa-se a entender que a criança só depende do adulto socialmente e não naturalmente, pois a distribuição desigual de poder dada ao adulto vem por razões sociais, de dominação de grupos, ou seja, essa desigualdade é social. A antropologia estudando a diversidade nos trouxe as pesquisas sobre as populações infantis, como brincam, suas atividades lúdicas, suas culturas. Na busca incessante de uma psicologia que fosse baseada na história e na sociologia, surgem as ideias de avanços sobre os estudos da infância de Vigotski. “Mas as crianças (no plural) e a infância (esse ser tão singular) deveriam ocupar muito mais o tempo e o espaço de nossas preocupações, afinal, se existe uma história humana é porque o homem teve infância”, diz Kramer (1999, p. 271).

Ao buscarmos o significado da palavra INFÂNCIA, pudemos perceber o quão é difícil encontrar uma única definição, pois etimologicamente, a palavra “*infância*” tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Segundo Lajolo (2006, p. 229), “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda”. Dessa forma, podemos pensar que necessitamos quebrar paradigmas que ainda são suscitados, no que tange que não é por ainda não falar que a criança não possui voz.

Segundo Kramer (1999, p. 270), “as visões sobre a infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”. Concordando com Kramer, podemos falar que a infância vem marcada historicamente por meio da maneira que a sociedade visualizava/visualiza a criança. Podemos trazer para a discussão algumas condições que fazem diferença na maneira como a criança viverá a infância, como por exemplo a classe social à qual a criança está inserida, se trabalha, ou se participa de uma de uma classe burguesa, de onde não lhe falta materiais, porém lhe falta afeto<sup>33</sup>, se possui deficiência ou uma síndrome rara.

---

<sup>33</sup> Espinosa (2008, p. 237) compreendia por afeto as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas

Kramer nos coloca como é movediço pensar a infância:

[...] desde que Ariès publicou , nos anos 1970, seu estudo sobre o aparecimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social [...] o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância tem sido objeto de estudos da sociologia ajudando entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural [...] também a antropologia pesquisando a diversidade [...] à busca de uma psicologia baseada na sociologia (KRAMER, 2006, p.13-23).

Nas palavras de Drago (2011), “a criança sempre existiu”, porém o reconhecimento das especificidades da infância é novo. O conceito de infância atualmente passou a ter um lugar de destaque tanto para as famílias como para a sociedade, o que até então não ocorria. Para o autor, depois de tantos séculos, a criança ocupa um lugar que verdadeiramente lhe cabe, pois “[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que vivem” (DRAGO, 2011, p. 43).

De acordo com Sarmiento (2011), a ideia de criança é uma perspectiva moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial.

Nesse sentido, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. Segundo o autor, o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto.

Sendo assim, Kramer (2003) ressalta a necessidade de vermos as crianças como cidadãs produtoras de cultura e que nelas também são produzidas. A autora concebe a criança como ser social e histórico que produz conhecimento e cultura, por meio da qual também é produzida e reproduzida. Segundo a autora, entender as

---

afecções. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então uma ação ao caso contrário, uma paixão.

crianças pode ser o primeiro passo para aprendermos com elas e vermos o mundo a partir do ponto de vista da infância.

Para compreender melhor a criança no contexto vivido pelo sujeito do nosso estudo, trazemos as entrevistas realizadas com os profissionais que lidam diretamente com Arthur<sup>34</sup>. Para todos fiz o mesmo questionamento: Qual a sua concepção de criança? Dessa forma, iniciamos com a professora regente:

Penso que criança é um sujeito de direitos, um sujeito social, porque ele é um cidadão então se ele é um cidadão ele é um sujeito de direitos e ele precisa ter voz, ele precisa ter vez. Eu como professora da educação infantil, não penso na criança como “coitadinha”, penso sim em fazer um bom planejamento, em desenvolver práticas pedagógicas que vão torná-las pessoas dignas, tenho uma das ações mais difíceis, digamos mostrar para eles que mesmo pequenos, eles podem dar opinião, respeitando e sendo respeitados. Temos que pensar que não somos os detentores do saber. Essa forma de pensar não existe mais (Professora regente).

A fala da professora coaduna com Drago (2011), quando ressalta que a concepção de infância como uma noção historicamente construída vem mudando ao longo do tempo. O autor salienta que, ao pensarmos nas práticas, observamos, que ainda existe uma visão equivocada sobre as crianças, os adultos ainda as veem com certo romantismo. Para Drago (2011), é preciso ouvir a voz da criança, percebendo-a como sujeito ativo, em transformação, mediadora de conhecimento, produtora de cultura.

Kramer (2011) salienta que

[...] ainda que muitas abordagens tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade (p. 385-386).

A autora destaca que essas construções teóricas abordadas são entrelaçadas por questões pertinentes à distribuição de poder. De acordo com a autora, a infância tem sido uma disputa política no meio de diversas associações científicas, onde o debate envolve não apenas dimensões epistemológicas e metodológicas, mas também aspectos ideológicos e econômicos, “em particular no que se refere aos recursos para a pesquisa e para as publicações, além de tensões presentes nas decisões

---

<sup>34</sup> Foi mantido o nome de Arthur à pedido da mãe, sendo que a mesma assinou o termo de consentimento (Apêndice A).

sobre formas de organização das corporações científicas, tais como a criação de grupos de trabalhos específicos” (KRAMER, 2011, p. 366).

Por outro lado, Kramer (2011) argumenta que o tema infância torna-se cada vez mais importante na área da educação, porém tem sido discutido de maneira peculiar no serviço social, medicina ou enfermagem, que estão constituídas pela perspectiva da busca da verdade e, simultaneamente,

[...] pela necessidade da aplicação de respostas e alternativas práticas, ou seja, esses campos que têm natureza científica interdisciplinar, beneficiando-se das ciências humanas e sociais, configuram-se como áreas que pesquisam a infância e as crianças em contextos institucionais específicos e, ao mesmo tempo, têm compromisso com as políticas e as práticas (KRAMER, 2011, p. 386).

Para Kramer (2011), isso significa dizer que as construções teóricas relativas à infância em áreas específicas do conhecimento científico têm forte vínculo com as políticas e as práticas e estão permeadas por aspectos dialeticamente interligados aos sistemas ideológicos, nos quais circulam construções produzidas nas interações de pessoas, grupos e instituições.

Nesse contexto, entendemos que pensar a infância e a criança fora do contexto histórico é reduzir seus significados, significa considerá-la apenas como um organismo em desenvolvimento, ou simplesmente uma categoria etária, esquecendo-se de que a criança é uma pessoa enraizada em um tempo e um espaço, uma pessoa que interage com outras categorias, que influenciam o meio onde vive e também é influenciado por ele. Kramer (1986) explana que desnaturalizar a infância significa buscar o significado social dela, concedendo valor à criança como ser social que é, e não somente uma possibilidade. Assim:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Kramer (1986), em sua citação, relata as relações sociais e culturais das crianças, afirmando que as mesmas não ocupam apenas um espaço geográfico, mas também de valor. Lopes (2007, p.52) defende a ideia de que “existe, portanto, um contínuo

movimento entre espaço, sociedade e sujeitos, que faz com que a nossa geografia esteja preta de espaços, de territórios e lugares; que nos formaram e formam e que carregamos para o resto da vida”. E a criança não vive alheia a isso.

Segundo a professora colaboradora das ações inclusivas,

Infância é brincar, infância é aprender, é acreditar na imaginação, é tudo na vida! Eu vivo a infância até hoje. Penso que infância depende de onde a criança vem, o meio social que vive, sei que ainda tem gente (professores) que não entendem que criança não pensa igual a adulto, que na verdade não são pequenos adultos. Que precisam brincar, correr, interagir com o colega! Esquecem que criança tem direito, e que eles são o futuro de amanhã! Sabe de verdade... Não consigo imaginar criança como robô! (Professora Colaboradora das Ações Inclusivas).

A fala da professora nos faz pensar a criança em diferentes contextos como sujeito histórico e social, significa pensá-la na história, expressando a sua vitalidade, de modo a se fazer história e fazer a história em diferentes momentos e situações. Assim, conceitualizar a criança como ser histórico e social significa considerar a infância como experiência humana e não apenas um momento transitório da vida.

De acordo com Sarmiento (2004, p. 36), “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Desta maneira, os diversos ambientes nos quais vivem as crianças precisam ser considerados e respeitados.

Para o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998), a criança é um ser que pensa e sente o mundo de um jeito que lhe é peculiar, sendo capaz de construir o conhecimento na interação com o meio e com as outras pessoas de forma ativa, a partir da criação de hipóteses sobre o que deseja pesquisar. Lembramos também, segundo o Referencial, que “a criança, sujeito de direitos, é um ser possuidor do direito de desenvolver-se em um ambiente propício, sem a intervenção de nenhum fator que possa tolher seu desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 50).

Ao falar sobre a educação infantil no Brasil, devemos lembrar que este nível de ensino não era visto como um período de importância para a sociedade. Mesmo na fase da pré-escola as crianças eram atendidas no sentido apenas de assistencialismo, não se pensava no cuidar e educar, não se tinha a preocupação

pela subjetividade, pela imaginação, criatividade, aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Segundo Rizzo (2003, p. 37),

As primeiras creches foram criadas no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e tinha como finalidade retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, formar hábitos higiênicos e morais nas famílias, alicerçado em um caráter extremamente assistencialista. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era [...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano.

Muitas lutas foram travadas para que decisões políticas fossem tomadas e acontecessem avanços, esses movimentos políticos ocorreram para que as crianças fossem vistas como sujeitos de direitos e necessidades. Após esses movimentos surgem leis que explicitam a valorização da criança de 0 a 5 anos, mostrando, assim, mudanças de concepções sobre a criança e seu lugar na sociedade.

Dessa forma, expressivas mudanças surgiram para dar avanços no que diz respeito à educação infantil no Brasil. Trazemos para o diálogo a Resolução do Conselho da Educação Básica no Brasil de 1999, que traz em seu texto o objetivo principal das instituições de educação infantil brasileiras:

As instituições de educação infantil devem promover, em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (Resolução CEB nº 1/1999, art. 3º).

O artigo 3º da CBE/1999 nos traz como as instituições da educação infantil devem promover a aprendizagem e o desenvolvimento em suas propostas pedagógicas, desde os aspectos físicos aos psicológicos. Pensando na criança como um sujeito completo, oferecendo experiências e possibilidades para a criança em suas descobertas e (re)conhecer a si e ao outro.

Segundo Prudêncio (2012, p. 7),

[...] à mudança de olhar para essa etapa da educação, surge uma instituição voltada, sobretudo, à criança. Aos poucos, este espaço passou a ter profissionais trabalhando no sentido de desenvolver ações que viessem privilegiar e proporcionar uma educação pensada para promover o desenvolvimento dos sujeitos que se encontravam/encontram neste ambiente. Hoje, há espaços de educação infantil que são públicos e também ambientes privados, sendo ambos amparados e normatizados por

leis. Estas instituições têm, entre suas várias responsabilidades, o papel de oferecer para todas as crianças, indiscriminadamente, um espaço rico, propício para a aprendizagem e para o desenvolvimento pleno, com segurança, afeto e dignidade. Proporcionar espaços que consigam compreender as crianças como seres capazes de aprender sobre o mundo em que vivem e, a partir daí, agir. Logo, compreendê-las como sujeitos construtores de história e de saberes. O conhecimento das crianças e de suas singularidades é muito importante e o respeito a elas é fundamental.

Concordando com Prudêncio (2012), podemos ressaltar que é na mais tenra idade que a criança inicia os mecanismos de interação com o ambiente e com as pessoas que convivem cotidianamente ao seu redor formando, assim, sua identidade. Arribas (2004, p. 15) destaca que “por isso, a intervenção e a gestão das instituições responsáveis pela formação no âmbito da educação infantil têm a seu cargo uma tarefa profissional de grande transcendência humana e social”.

Dessa maneira, a orientação e o compromisso de todos que estão cotidianamente com a criança fará com que essa fase a qual a criança está passando, não seja tão complexa, nesse momento o papel mediador do professor é de extrema importância, pois é esse profissional, com o seu conhecimento, que vai oferecer novas/outras possibilidades para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, Haddad (2006, p. 539) argumenta que

Educar é uma ação muito mais ampla e complexa. Lida com o ser humano, um todo integrado que não se resume à cognição, saúde e nutrição, mas que é também corpo, mente, espírito, sentimento, emoção, religião, cultura, arte, expressão rito e mantêm uma relação de interdependência com a natureza.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) trazem a definição de Educação Infantil, definem a caracterização dos espaços, a idade, o período, a jornada, o órgão competente que terá controle social sobre a primeira etapa da educação básica. Definindo de quem é o dever de ofertar este nível de ensino:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010).

De acordo com Prudêncio (2012), salientamos que comprometimento da equipe escolar e a intencionalidade educativa do professor são elementos que podem tornar o espaço da educação infantil de grande valia para a criança. Mas, é preciso reconhecê-la como produtora de cultura e protagonista do processo de aprendizagem, o que leva a superar a ideia de que seja uma mera caixinha na qual se depositam informações pré-determinadas pelo adulto. Com isso, a criança aprende. Esta afirmação torna-se verdadeira na medida em que o professor concebe que, por menor que seja a criança, ela é capaz de aprender. Muito embora seja fundamental entender que cada uma tem um ritmo, um tempo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nesse processo, a Lei de Diretrizes e Bases/LDB 9.394 de 1996 define, em seu Art. 29, que

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade

No Art. 30. descreve onde a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

O Art. 31. traz como a educação infantil será organizada, de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Podemos afirmar que avanços na área da educação infantil ocorreram, principalmente no que se trata de ter a educação infantil fazendo parte da educação básica, porém precisamos ter cautela no que se refere a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), que altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dispõem sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino

fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, nos faz refletir sobre como está sendo a aceitação, como está acontecendo a adaptação dessas crianças? Como os conceitos científicos estão sendo apresentados? Como estão sendo os planejamentos, no que tange às práticas pedagógicas no que se refere a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos?

Os conceitos abordados e as questões levantadas se tornaram preocupantes, pois a educação infantil deve ser um ambiente que torne possível a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na mais tenra idade, por ser a base da educação e ser o primeiro nível da educação escolar. Defendemos a educação infantil, por acreditarmos que a educação infantil é um espaço potencial para a compreensão da origem e do desenvolvimento do processo de formação das características que se tornam recorrentes na conduta das crianças com síndromes raras, e no nosso caso, de uma criança com síndrome de Moebius.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA<sup>35</sup>

No que tange à educação especial e educação inclusiva, vários autores (PLAISANCE, 2015; DRAGO, 2011; PRIETO, 2006; BUENO, 2001; GLAT et. al, 2003; MITTLER, 2003; MENDES, 2006; GLAT e PLETSCHE, 2004; GLAT e BLANCO, 2007; BAPTISTA, 2002; entre outros) apontam, conforme Camargo (2017), que sem os suportes as quais a Educação Especial oferece para os alunos com necessidades educacionais por deficiência, não seria possível o sucesso acadêmico desses sujeitos de direito. Porém, precisamos destacar que essa modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino, constitui-se como uma estrutura que se baseia de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que visam a aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos com deficiências.

No que tange à Educação inclusiva Baptista (2002, p.162), explana que “é difícil definir a educação inclusiva, porque se trata de um conceito que não cabe em uma única definição”, nos afirma que educação inclusiva é um conceito multifacetado, nos esclarece que a pluralidade que é uma das características dessa perspectiva é

---

<sup>35</sup> Parte desde capítulo se encontra na dissertação de mestrado de Dirlan de Oliveira Machado Bravo, intitulada, “O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan: um estudo de caso”, defendida em 11 de julho de 2014, no Programa de pós-graduação em educação - PPGE/UFES. Trazemos parte desse estudo, pois não houve grandes alterações conceituais acerca do assunto em tela.

observada nos discursos quando desejam justificá-la como um direito, porém define a educação inclusiva como

Um movimento e um paradigma. Um movimento, porque podem ser reconhecidas ações que se transformam e que propõem novas transformações. Tais ações associam-se a práticas diferentes e diferenciadas, as quais rompem com verdades estabelecidas e determinam a falência de critérios de classificação que resistiram durante décadas. Um paradigma, porque lança uma perspectiva que tem propostas que imprimem uma direção ao trabalho educativo e à reflexão em educação (BAPTISTA, 2002, p. 162-163).

Sendo assim, ressaltamos os avanços legais da/na área da educação especial numa perspectiva inclusiva. Bravo (2014) destaca que, no ano de 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU), declara em Assembleia Geral das Nações Unidas, o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. Observa-se que após este período intensificaram-se os debates e discussões sobre a integração da pessoa com deficiência. Neste contexto, percebe-se um movimento mais intenso de difusão e formação de políticas públicas na década de 1980, que foi o processo de integração de pessoas com necessidades educacionais especiais aos espaços comuns.

Em nosso trabalho de mestrado (BRAVO, 2014), ressaltamos que, nesse processo tímido de reconhecimento, na Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1990 em Jomtien, na Tailândia, percebe-se uma preocupação em se identificar a educação especial e possibilitar um olhar pedagógico, educacional e escolar. Essa conferência resulta na elaboração de um documento internacional, conhecido como Declaração Mundial de Educação para Todos. Souza (2004) comenta que as principais características desse documento compreendem o acesso e a permanência de pessoas a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições sociais, culturais, físicas e mentais.

Bravo (2014) ressalta, que após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) acontece em Salamanca, na Espanha, em 1994, uma convenção que reúne representantes de vários países, e dessa reunião há a elaboração de um documento coletivo intitulado Declaração de Salamanca, que veio para esclarecer que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter suas necessidades atendidas sempre dentro do “sistema comum de educação” e os sistemas devem ser planejados de modo a contemplar as diferentes características dos alunos.

Desse modo, já ressaltávamos em 2014 que a Declaração de Salamanca expressa que necessidades educativas especiais “referem-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (UNESCO, 1994). A Declaração recomenda para que no âmbito das escolas e classes especiais não ocorra a anulação dessas instituições, porém alerta para que esses espaços não sejam de segregação e exclusão de alunos do ensino comum e que sejam utilizados somente quando as necessidades educacionais dos alunos não puderem ser satisfeitas no ensino comum.

Nesse percurso, destacamos (BRAVO, 2014) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil. A LDB 9.394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo a LDB 9.394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior (BRASIL, 1996).

Neste contexto, a autora nos aponta que a legislação nacional tem procurado oferecer aos alunos com deficiência possibilidades de prosseguimento em sua vida tanto acadêmica quanto profissional. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 sinaliza rumo ao acesso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola comum e dedica o Capítulo V à Educação Especial, ratificando-a como dever constitucional em três artigos (artigos 58, 59 e 60).

Evidenciamos, também, um dos documentos (UNESCO, 1999), que embasa as políticas públicas nacionais referentes ao trabalho e à assistência social, educacional e de saúde para as pessoas com deficiência é a Declaração da Guatemala de 1999. Essa Declaração, conforme Drago (2011), faz parte da convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, da qual o Brasil é um dos signatários.

Como princípio básico, Bravo (2014) evidencia que a Declaração de Guatemala salienta a garantia de que os governos assumirão o compromisso de adequarem as

instalações que facilitem o transporte, a comunicação e o acesso público das pessoas deficientes; promover ações no sentido de facilitar o acesso à educação, à saúde, ao emprego, à assistência social, aos esportes, às atividades políticas e de cidadania; proclamar a igualdade de oportunidades e condições de vida perante a sociedade como um todo, no sentido de eliminar preconceitos e discriminações, além de incidir sobre o fato de que as pessoas deficientes têm o direito de participar na elaboração e na execução de medidas e políticas públicas para a busca de qualidade de vida adequada à sua satisfação pessoal.

A autora destaca, no que tange à conceituação do público-alvo da educação especial, o marco de referência à época era o documento “Política Nacional de Educação Especial” (2008), em que o item revisão conceitual apresentava como “alunado da educação especial” os chamados portadores de necessidades educativas especiais, classificados em “portadores de deficiência”, “portadores de condutas típicas” e “portadores de altas habilidades” (superdotadas).

Diante disso, Bravo (2014) destaca que é promulgada a Res. 2/2001 (BRASIL, 2001), definindo a organização de categorias focadas em características da aprendizagem dos sujeitos em âmbito escolar e não pela simples presença de deficiência. Mendes (2002, p. 16) ao comentar o artigo 5º da referida resolução, admite que sua redação

[...] permite interpretar que houve uma tentativa tanto de ampliação da população que deve ser referida a partir de agora para o ensino especial, quanto de abandonar as classificações categorias de tradicionais da clientela da Educação Especial, provavelmente em virtude da adoção do conceito de “necessidades educacionais especiais” (Grifo da autora).

Acerca da referida Resolução, a pesquisadora evidencia que os estudos mostram, conforme Prieto (2008), que não teve contribuição para a diminuição de equívocos na avaliação de alunos para fins de definição sobre sua necessidade de atendimento educacional especializado. Segundo Prieto (2006, p. 57), a Res. 2/2001 reitera a lei de 1996 quanto à conceituação da educação especial como modalidade de educação e acrescenta a definição que deve assegurar “recursos e serviços educacionais especiais”.

Segundo Bravo (2014), no que tange à definição de Educação Especial, no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a educação especial está caracterizada como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns no ensino regular.

Diante disso, a autora evidencia que dessa forma, há uma nova revisão da conceituação do público-alvo proposta no documento da PNEE/08, que o delimita em: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e transtornos funcionais específicos”.

Bravo (2014) destaca que, em relação à garantia da matrícula e do financiamento da educação especial, em novembro de 2011, foi publicado o novo decreto Presidencial 7611/2011 que revoga o decreto Presidencial 6571/2008. Em seu Art. 8º, que inclui e dá nova redação ao Art. 14 do decreto Federal 6253/2007 (BRASIL, 2007), o texto diz:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniada com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011).

Desta forma, a autora aponta que o novo decreto permite que escolas especiais ofereçam a Educação, ou seja, que sejam espaços segregados de escolarização regulamentados por lei. Isso significa que elas poderão substituir a escolarização em classes comuns de escolas regulares, fato já superado no nosso país. Além disso, poderão receber duplamente pela matrícula do aluno na escola especial e no AEE. A força motriz da inclusão (a dupla matrícula no FUNDEB) tornou-se, agora, a força motriz da exclusão, em nosso entendimento.

Bravo (2014) aponta que o sistema educacional inclusivo do Brasil foi exemplo para o mundo na 4ª Conferência das Nações Unidas sobre Direitos Humanos das

Pessoas com Deficiência, ocorrida em setembro de 2007, no que tange aos esforços empreendidos para a garantia da educação para alunos com deficiência e o total respeito ao artigo 24 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que trata exclusivamente da Educação. Os avanços promovidos pelo Ministério da Educação por meio da antiga Secretaria de Educação Especial (atual DPPE/SECAD/MEC) nos últimos 9 anos do século XX, garantiram Direitos Humanos, garantiram que as pessoas com deficiência saíssem da invisibilidade e se tornassem estudantes de classes comuns da escola regular e da Educação de Jovens e Adultos, e com recursos próprios.

Nesse caminho, Drago (2011, p. 64) destaca:

[...] a legislação educacional referente à pessoa deficiente ainda guarda resquícios da época da ditadura, quando a influência positivista e das ideias de seres humanos que refletissem a sociedade perfeita que se tinha em mente levava a pensar que qualquer problema, como atraso de conteúdos/série, constituía a base para o atendimento educacional especializado.

Com preocupação semelhante, Mendes (2002, p. 22) declara:

Atualmente qualquer proposta essencialmente ideológica e com posições radicais parece perigosa, pois a filosofia da inclusão está, no contexto brasileiro, servindo de justificativa para o fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas ou nas especiais, por exemplo) e para deixar de prever (e, conseqüentemente, custear no futuro) nas novas reformas da política educacional programas especializados que envolvam formação de professores e mudanças na organização escolar para atender ao alunado com necessidades educacionais especiais.

Bravo (2014) conclui que a breve discussão da legislação apresentada deixa transparecer que não há uma sequência lógica na garantia legal do direito à educação comum dos sujeitos com deficiência, assim como do que realmente significa a educação especial e o público alvo dessa modalidade de ensino. Pode-se perceber momentos de avanço e de retrocesso que acabam incidindo sobre as práticas cotidianas, onde os grandes prejudicados são os alunos com necessidades educacionais especiais causadas por deficiência.

A pesquisadora nos afirma que, historicamente, a escola sempre privilegiou alguns grupos, ou seja, a exclusão sempre foi reconhecida nas políticas públicas e no processo educacional reprodutor da ordem social. Com a democratização da

educação no contexto brasileiro, passa-se a evidenciar a contradição inclusão/exclusão, quando generaliza a chegada, mas permanece excluindo os grupos ditos "fora dos padrões normais" impostos pela macrossociedade.

A autora ressalta o que nos diz Prieto (2006), no que concerne à Educação Especial, numa perspectiva inclusiva:

[...] não pode ser definida tão-somente como um conjunto de recursos e serviços, tampouco ser substituída pela denominação atendimento educacional especializado, pois não estão contempladas as suas contribuições enquanto área de conhecimento, que produz fundamentação teórica e prática sobre alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive para subsidiar práticas pedagógicas exercidas em classes comuns onde esses alunos estão matriculados. A previsão de equipamentos e materiais especiais ou adaptados e a organização do atendimento especializado como apoio à permanência do aluno na classe comum, referem-se à concretização administrativa e pedagógica de uma dada proposta ou política educacional, mas isto não traduz o que é educação especial (21-22).

Bravo (2014) destaca que, nessa perspectiva, a Educação Inclusiva vem fundamentada na concepção de direitos humanos que traz a igualdade e a diferença como valores que não se separam, ou seja, são indissociáveis, que caminham para frente em relação à ideia de disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um, contextualizando circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Conforme Oliveira (2009, p. 32),

A política inclusiva objetiva a educação democrática para todos, considerando-se o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum.

Essa política de educação inclusiva aponta para a democratização da escola, com a superação da exclusão das pessoas que apresentam necessidades especiais causadas ou não por deficiência.

Segundo Eizirik (2003, p. 2), a Educação Inclusiva é entendida como, “a que aplica no processo de inclusão de alunos que apresentem necessidades educacionais

especiais na rede comum de ensino em todos os seus graus; é o cruzamento entre o movimento da educação inclusiva e a busca de escola de qualidade para todos”.

Nesse panorama, o sistema educacional brasileiro percebe a necessidade de mudança, pois a ideia de inclusão escolar envolve a participação de todos e não se limita a auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais a ter acesso à escola, mas, principalmente criar dispositivos e planos para garantir a qualidade de ensino e o tempo pelo qual o aluno vai permanecer na escola.

Os profissionais da educação têm compreendido que as práticas educativas inclusivas são a base para que os sujeitos com necessidades educacionais especiais permaneçam em nossas escolas e que se sintam pertencentes a estes espaços, porém, há grande dificuldade em encontrar subsídios de apoio quando se trata de uma síndrome relativamente desconhecida, como a síndrome de Moebius, por exemplo.

Sabemos que essas práticas precisam possibilitar relações de aprendizagem que envolvam fatores cognitivos, sociais e afetivos, atendendo assim às necessidades dos sujeitos com Síndrome de Moebius, bem como as necessidades de todos que pertençam a este espaço.

Quando pensamos em práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva, não podemos deixar de falar em formação, pois, de acordo com Jesus (2009), estudos recentes evidenciam a possibilidade da reflexão autoformadora dos profissionais da educação em equipe, pela via do processo de investigação-formação, pois assim facilita-se o processo de transformação docente, cujo cerne é a mudança da prática pedagógica. Por esse prisma, Nóvoa (1992) ressalta que devemos acreditar que a qualificação do professor se constitui em uma forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e de crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências.

Segundo Jesus (2009, p. 97),

[...] faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação, de maneira que eles, sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino.

Diante do exposto, pode-se considerar a importância que se tem a formação continuada para o professor, pois a reflexão na ação pode fazer com que o profissional alcance progressos significativos no que diz respeito ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais causadas por uma deficiência.

No contexto da formação, Mantoan (2003) afirma que:

Se de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais (p. 81).

Assim, podemos observar que criar leis não assegura a Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, pois é necessário que o professor e o sistema macro de ensino estejam capacitados para, juntamente com a equipe pedagógica, elaborar/pensar práticas pedagógicas inovadoras, valorizadoras, ressignificadas para seus alunos, independentemente de suas necessidades educacionais. Stroili (2004, p. 47) afirma que “inclusão não é o projeto, é uma postura, é uma atitude que, senão estiver presente na relação professor-aluno, impede a ambos de “pertencerem”, portanto, falar de inclusão é falar de valores e direitos humanos”.

Seguindo este caminho, Drago, Silveira e Bravo (2019) nos alertam que

Dentre as atividades/propostas que temos utilizado/identificado em nossos estudos e em nossas práticas docentes, temos percebido que atividades simples podem gerar frutos muito bons tanto nos alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento (que pode passar a se perceber como pessoas produtoras) quanto nos alunos que não apresentam nenhuma dessas características (que passam a conviver com as diferenças produtivas). Tais atividades têm servido como mola para a educação pautada no respeito mútuo entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, além de considerarem os sujeitos como seres cognoscentes que produzem conhecimento, independentemente das características físicas, mentais, sensoriais, dentre outras que ainda causam tanto sofrimento a professores desinformados (p. 179).

Concordando com os autores e exercendo a função de professora da educação especial, percebo como muitas vezes deixamos de observar as potencialidades das nossas crianças, independente de apresentarem deficiência ou não, mas deixando de tentar algo novo por apenas não acreditar nas possibilidades. Muitas vezes, alguns profissionais não percebem como uma brincadeira antiga, porém com leitura

diferente, pode fazer com que os alunos passem a conhecer as potencialidades que nem eles mesmos sabiam que tinham.

Outro passo para o aprimoramento da prática pedagógica numa perspectiva inclusiva, para além das elencadas anteriormente, é conhecer cada sujeito existente em nossa sala de atividades. Conforme aponta Aranha (2001, p. 2):

A ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

A prática pedagógica é um elemento-chave que pode fazer a transformação na escola, pois são as mudanças de postura, de enxergar, de perceber, de falar, de agir e de ouvir, de planejar, de avaliar, de pôr em prática o currículo escolar, dentre outras mudanças, que vão possibilitar a transformação do homem e da sociedade, para além da legislação. E a escola tem o poder de fazer essas mudanças. Para André (1998), diferenciar é ter a disposição de buscar estratégias para trabalhar com os alunos que apresentam maiores dificuldades.

Desse modo, vale salientar acerca das propostas curriculares face ao projeto da inclusão. Segundo Beyer (2010, p. 69),

A discussão sobre o currículo precisa, necessariamente, passar pela discussão sobre a mudança de paradigmas na educação especial. Temos, diante de nós, dois momentos históricos específicos, no que diz respeito à predominância de paradigmas, com impactos correspondentes nas propostas curriculares. [...] O primeiro momento diz respeito ao paradigma clínico médico. [...] O segundo momento diz respeito às ênfases de integração e inclusão escolar.

Por esse prisma, podemos perceber uma das práticas educacionais que poderia ser tomada como uma das mais importantes, quando falamos de sujeitos com necessidades educacionais especiais causadas por deficiência ou não: seria o olhar dos profissionais da educação quando se refere às propostas curriculares.

Como nos alerta Beyer (2010, p. 69),

Pode-se pensar, assim, na formulação do currículo para alunos com necessidades educacionais especiais numa base comum aos demais alunos, já que o princípio da educação inclusiva é não alijar ninguém das condições gerais de progressão escolar. O currículo não sofre alteração

fundamental, porém as características de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais são, sem dúvida, levadas em conta.

A etimologia da palavra currículo (do latim curriculum) significa corrida, caminho a ser percorrido, e podemos dizer que este caminho ao ser percorrido necessita de ser sempre questionado e reavaliado. Para tanto, necessitamos pensar com Beyer (2010), pois, ao pensarmos na formulação do currículo para crianças com necessidades educacionais em uma perspectiva inclusiva, não podemos pensar em construir algo devido as condições que aquele sujeito tenha ou não, ao contrário, devemos acreditar no potencial que cada criança possui e na aprendizagem e desenvolvimento que poderão alcançar cada um no seu tempo, levando em consideração a subjetividade de cada um.

E após a defesa de nosso trabalho de mestrado, que mudanças temos percebido tanto no contexto legal quanto conceitual? Será que de 2014 até 2020, após seis anos, estamos avançando ou retrocedendo?

Atentos aos assuntos relacionados à educação inclusiva, trazemos para o diálogo a proposta de “atualização” da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), que foi disponibilizada, isso é se pudermos utilizar a palavra “disponibilizada” em duas versões. A sua formulação foi assumida pelo Ministério da Educação - MEC, ainda pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, e que sucederam na primeira versão em setembro de 2018 e a segunda versão em dezembro do ano supracitado, a terceira versão, um plano de trabalho da Comissão das Diretrizes da Educação Especial da Câmara da Educação Básica de abril de 2019, consta um cronograma, porém não se tem conhecimento se o mesmo está sendo mantido ou não.

Sendo assim, destacamos do documento a mudança da então Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a qual recebeu o nome de Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (2018), pois foi aprovado como Decreto nº 10.502, 30 de setembro de 2020. Ao analisarmos o decreto, compreendemos que o texto se dirigia aos sistemas de ensino visando redefinir e esclarecer conceitos e sua aplicabilidade, delimitar papéis e competências dos sujeitos envolvidos na sua implementação. Assim fica evidente que o objetivo estava vinculado às questões de gestão do sistema.

Sendo assim, apontamos seis (06) diretrizes apresentadas que foi alterada da PNEEPEI/2008:

1. Os conceitos que se constitui o título, equitativo, inclusivo e ao longo da vida.
2. Alteração do público-alvo da Educação Especial
  - a) “Estudantes cuja participação plena e efetiva nas atividades escolares é obstruída pela interação entre as barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes e nas comunicações e informações) e os impedimentos individuais de longo prazo de natureza: Intelectual; Mental; Comportamental, social, comunicacional e de linguagem; Visual; Auditiva; Multissensorial; Física; Múltipla.
  - b) Estudantes com altas habilidades/superdotação: definidos como aqueles que apresentam desenvolvimento e/ou potencial elevado em alguma área de domínio, grande criatividade, talento específico, podendo manifestar-se ou ser identificado na infância, como precocidade, ou em outras fases da vida.”
3. Formação dos professores de AEE
4. Serviços
5. Trabalho Pedagógico  
 “Decreto 7.611/2011 delimita um único espaço para o AEE: salas de recursos multifuncionais;  
 [...] Resolução Nº 4/2009 - CNE/CEB - Concentrou responsabilidades no professor do AEE;”
6. Currículo  
 Plano Individual de Desenvolvimento Escolar (PIDE)

Diante do exposto, compreendemos que o Decreto 10.502/2020 é um retrocesso no que tange à educação especial/inclusiva, pois os termos alegados para a reforma demonstraram desconhecimentos da legislação na área e, em relação aos estudos atuais do AEE, que compreendem que a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito não estão determinadas por sua deficiência, e que esse atendimento orienta para a identificação e a eliminação de barreiras que possam impedir o desenvolvimento desses sujeitos.

Na proposta que mencionam sobre a definição da Educação Especial demonstram que desconhecem, ou ignoram a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), pois como falar em “atualização da Política”?, pois foi esse o termo que usaram, afrontando ao ordenamento jurídico, porque abriram procedência para que municípios e estados se organizassem de múltiplas formas, permitindo assim, abertura e manutenção de classes e escolas especiais. Sendo assim, compete aqui outro retrospecto, dessa forma, inadmissível que uma reforma da PNEEPEI traga de volta o conceito extrapolado e inconstitucional da compreensão da Educação Especial como modalidade escolar substitutiva.

Nesse percurso, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em dezembro de 2018 e foi idealizada com o principal objetivo da não fragmentação do currículo (currículo único), em que se apresentam habilidades e competências para o tornar transdisciplinar e interdisciplinar, traz em seu texto estrutural, as etapas da educação infantil e do ensino fundamental I e II, divide-se em várias áreas, especificando assim habilidades e competências esperadas para cada componente curricular. A Base Nacional Comum Curricular apresenta distintamente as competências e habilidades que norteiam o fazer pedagógico da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, porém podemos assinalar que a BNCC traz em suas seiscentas (600) páginas nada, ou quase nada sobre orientações e referências sobre a educação especial.

Vale trazer à tona o que encontramos sobre as modalidades de ensino:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 17).

Ao realizarmos uma busca simples com o termo “Educação Especial”, este aparece apenas duas vezes dentre o texto da Base Nacional Comum Curricular, conforme apresentado na citação acima. Em relação à terminologia “Inclusão”, contextualizando-a no sentido de educação especial ou aluno com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, esta aparece apenas duas vezes também, ambas situadas na organização dos currículos, onde a Lei nº 13.146/2015 é citada - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Compreendemos assim que o maior desafio a ser enfrentado não está na aplicação de uma Base Nacional Comum Curricular que atenda os interesses das políticas nacionais e sim em torná-la acessível a todos os sujeitos que fazem parte cotidianamente do meio ao qual estão inseridos. Dessa maneira, ao cogitarmos sobre a analogia de currículo e Educação Especial, conflitos permeiam o processo.

Nesse processo, o Plano Nacional de Educação – PNE2014/2024 tem o objetivo de “articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a

manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2009, p. 3).

O PNE2014/2024 foi disposto em 20 metas e suas referentes estratégias, que “revelam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferecem direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade” (DOURADO, 2016, p.7). Dentre as metas que dizem respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, se destaca a Meta 4, que propõe:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 5).

Contudo, tal meta, ao garantir a universalização do referido atendimento educacional especializado sem especificar sua forma de organização, deixa está para regulamentações futuras, que devem estabelecer diretrizes sobre a organização dos serviços e demais orientações para o cumprimento da proposta, e ao incluir o termo preferencialmente na rede regular de ensino, o texto deixa precedência a possibilidade de “serviços especializados públicos ou comunitários.

No que tange à Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, nº 13.146 de 06 de julho de 2015 , também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, está dividida em duas partes: o LIVRO I que trata da parte geral, dividido em TÍTULO I - Disposições Gerais; da igualdade e da não discriminação; do atendimento prioritário; TÍTULO II - Dos direitos fundamentais (vida; habilitação e reabilitação; saúde; educação; moradia; trabalho; assistência social; previdência social; cultura, esporte, turismo e lazer; transporte e mobilidade); TÍTULO III - Da acessibilidade (informação e comunicação; tecnologia assistiva; participação na vida pública e privada); TÍTULO I - Da Ciência e Tecnologia e o LIVRO II, que trata da parte especial, subdivididos entre: TÍTULO I - Do acesso à justiça (reconhecimento igual perante à Lei); TÍTULO II - Dos crimes e das infrações administrativas; TÍTULO III - Das disposições finais e transitórias e o TÍTULO IV - Da tutela, da curatela e da tomada de decisão apoiada. Em seu CAPÍTULO IV – Do Direito à Educação, não há uma inquietação em conceituar sobre o que é considerado deficiência.

Em seu art.27, a lei traz a educação como direito, que acontece em ambiente inclusivo em todos os níveis de ensino. Expande o aprendizado para além dos muros da escola, e não é atribuído um modelo de referência para o seu desenvolvimento, empenho e obrigação de aprendizagem. Já no art. 28, descreve sobre a reorganização dos espaços escolares para consentir o educando com deficiência de acordo com as suas especificidades buscando a “inclusão plena” (BRASIL, 2015).

Segundo Pereira e Márques (2020), a Lei Brasileira de Inclusão decorre de um Projeto de Lei demonstrado no início dos anos 2000 pelo Senado ao Congresso Nacional. As autoras ressaltam que a referida lei aguardou 15 anos para ser sancionada e que neste íterim, segundo dados relatados em seu texto introdutório, foram realizados mais de 1.500 encontros com a participação de diversos segmentos da sociedade (BRASIL, 2015).

Assim, pensamos que esta lacuna temporal pode estar relacionada às numerosas reuniões que ocorreram seguindo às mudanças/quebra de paradigmas, com desígnio de alinhar os conceitos divergentes já debatidas no texto. As instituições especializadas se viram obrigadas a se adequarem e então tentar realinharem suas atribuições, deixando paulatinamente de oferecer escolarização em seus espaços. Da mesma forma, tais instituições viram-se diante da necessidade de dar suporte técnico na capacitação de profissionais da educação para trabalharem com Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares, bem como aos serviços clínicos e terapêuticos que já são de sua competência. Assim, se compunha às novas demandas, um quadro de resistência, dificultando a aceitação da nova Lei para que fosse promulgada.

Reconhecemos que as imposições legais para o movimento da Educação Inclusiva não conseguem, por si só, requerer aquilo a que se originam, pois incide das alterações e dos rearranjos de uma educação especial, arquitetada num processo histórico que não pode ser simplificado por circunscrições e ementas marcados como se fossem simplesmente melhorias e aperfeiçoamentos.

Portanto, no próximo capítulo discutiremos, à luz dos pressupostos teóricos de Vigotski, aspectos concernentes à aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com

deficiência numa perspectiva sócio-histórica, por entender que estes sujeitos também produzem história e cultura.

### **3 VIGOTSKI E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: PARA UMA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Este capítulo é destinado a discutir alguns princípios teóricos que utilizaremos para sustentar esta pesquisa, privilegiando a teoria vigotskiana no estudo do desenvolvimento humano, que se dá pela interação com o outro no meio social e da pedagogia, ciência do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018). Assim, pretendemos apresentar considerações acerca das concepções da teoria de Vigotski (1996, 1998, 2004, 2006, 2007, 2010, 2014, 2018), pois este teórico e seus colaboradores dedicaram-se a pesquisar a constituição subjetiva do ser humano e viam o sujeito como possuidor de história e cultura, capaz de produzir e reproduzir a sociedade e novos conhecimentos, respeitando a individualidade e subjetividade do outro e de si próprio.

Nesse caminho, concordamos com Rego (2010) quando salienta que Vigotski entendia que a compreensão do ser humano dependia do estudo do processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico.

Bravo (2014) nos afirma que o olhar sobre o sujeito com deficiência a partir de uma perspectiva sócio-histórica, pode ser capaz de trazer à tona sentimentos, significações, construções e desconstruções desses sujeitos, que uma vez internalizados, podem contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, que vão além das características biológicas, pois,

[...] o fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. Nesse caso aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não (VIGOTSKI, 2004, p. 63).

Sendo assim, para que ocorram aprendizagem e desenvolvimento nos sujeitos com deficiência será necessário planejamento e práticas pedagógicas que ofereçam possibilidades para que esse sujeito perceba que sua “limitação” pode ser superada. Dessa forma, a utilização de recursos técnico-metodológicos bem planejados terá como intuito fazer com que essa criança se perceba tão potente quanto o outro.

Pois no que tange o pensamento dialético de Vigotski, independente da deficiência, o sujeito percebe o seu potencial, e no contrário do que se percebe como limitação, surge a superação, quando esse processo é mediado pelo outro no processo de humanização do ser humano.

Buscando explorar as profícuas obras de Vigotski e de seus colaboradores, este capítulo versa sobre as contribuições do autor para a educação de pessoas com deficiência, além de conceitos que consideram chaves para o processo educacional e sócio histórico do ser humano e processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Vigotski, na investigação de compreender cientificamente os processos psicologicamente humanos, voltou-se à infância para entender como se davam esses processos e nesse desfecho adentrou-se na pedologia, estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças, que segundo Aquino e Toassa (2019, p. 4) é “[...] ciência [...] que compreendia o desenvolvimento infantil por meio das múltiplas áreas do conhecimento, trabalhando assim, os aspectos biológicos, sociais, psicológicos, antropológicos, educacionais, patológicos etc.”

Sob a perspectiva levantada anteriormente, concordamos com Vigotski (2018, p. 687) quando destaca que:

Para nós é importante saber, não de maneira geral, quais são as peculiaridades da criança, mas é importante saber quais dessas peculiaridades constitutivas desempenharam um papel determinante para definir a atitude da criança frente a uma dada situação, enquanto em outra situação, outras particularidades constitucionais desempenharam seu papel.

Para Vigotski (1997), a educação de crianças com diferentes deficiências deveria basear-se em que simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que, precisamente, são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Nesse sentido,

[...] crer que qualquer deficiência se compensará é tão ingênuo como pensar que qualquer enfermidade termina indubitavelmente na recuperação. Principalmente necessitamos de critério e realismo na valorização, sabemos que as tarefas da super compensação de tais deficiências como a cegueira e a surdez são enormes, enquanto que o fluxo compensatório é pobre e escasso; o caminho do desenvolvimento é extraordinariamente difícil, mas,

por isso, é tão mais importante conhecer a direção correta (VIGOTSKI, 1997, p. 47).

Sendo assim, podemos perceber que Vigotski evidenciava que o conformismo no que tange à deficiência representa a desvalorização do potencial do sujeito, nos fazendo, assim, entender que não devemos olhar com sofrimento os limites biológicos, faz se necessário olhar para a potencialidade, impulsionando esta criança a superar qualquer “limitação” social e cultural, quebrando, assim, paradigmas que estão entranhados há séculos na sociedade. Como, por exemplo, a tendência a ver as pessoas com deficiência como seres inferiores, de menor valor existencial.

Segundo Bravo (2019)<sup>36</sup>, ao falarmos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano devemos lembrar que a característica que nos diferencia dos outros animais é a nossa capacidade de imaginar e interagir com o outro, por utilizarmos determinados símbolos para realização de nossas ações, ressaltando um artifício importante que é a linguagem.

Segundo Vigotski (2004, p. 465),

[...] a relação entre o ensino e o desenvolvimento da criança na idade escolar é a questão mais central e fundamental sem a qual o problema da psicologia pedagógica e da análise pedológica do processo pedagógico não podem ser não só resolvidos corretamente mas sequer colocados.

Sendo assim, afirmamos (2019) que o sujeito com deficiência desenvolve os processos de aprendizagem conforme vai aperfeiçoando suas maneiras de assimilar o conhecimento e adquirindo certas habilidades próprias dos seres humanos, como a linguagem, pensamentos, dentre outros. De acordo com Smolka e Góes (2011, p. 7), deve-se considerar que

[...] pela visão teórica assumida, o processo de conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Tal movimento interativo não está circunscrito apenas a uma relação sujeito-objeto, mas implica, necessariamente, uma relação sujeito-sujeito objeto. Isto significa dizer que é por meio de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com outro. Assim, a constituição em formas de ação, deve ser entendida na sua relação com os outros, no espaço da intersubjetividade.

---

<sup>36</sup> Utilizamos recorte do artigo intitulado “**Aprendizagem e desenvolvimento do sujeito com deficiência na escola comum à luz dos pressupostos sócio-histórico**” de Dirlan de Oliveira Machado Bravo, publicado na Revista científica Intelletto. v. 4. Número especial. p. 1-7, 2019.

Bravo (2019) nos diz que, para Vigotski (2004), a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano se dava como ponto de grande importância, pois desde o momento em que a criança nasce, está aprendendo no contato social estabelecido com os outros seres humanos que estão ao seu redor. Desse modo, temos a premissa de que o ser humano é um ser essencialmente social, constitui-se historicamente no contexto cultural a partir da interação com outros seres humanos, por meio do trabalho de mediação simbólica possibilitada pela atividade da linguagem.

Segundo Vigotski (1997), a criança é um ser social e faz parte de um contexto macrossocial, o qual interfere no seu comportamento por meio de atividades mediadas entre este ser, os outros e a linguagem. A partir dessa afirmação, Vigotski (1997) enfatizou que as pessoas são constituídas pela relação das esferas biológica e sociocultural. A esfera de origem biológica, ou funções elementares, contempla características biologicamente definidas para todas as pessoas, enquanto as da esfera sociocultural, ou funções superiores, estão diretamente ligadas aos aspectos do comportamento humano, apreendidas a partir da relação e mediação estabelecidas pelas pessoas, por meio da linguagem. Nesse sentido, a relação entre as funções biológicas e culturais não significa dualismo, mas proposta de via de superação, ou seja, o ser humano em processo de mediação com o outro vai transformando suas funções elementares em funções superiores.

Acerca do aspecto destacado anteriormente, compreendemos que

[...] os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo (GÓES, 2002, p. 99).

De acordo com Bravo (2019), para Vigotski (2004, p. 57), “[...] a criança ao dar um passo na aprendizagem avança dois passos no desenvolvimento, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem”. Neste sentido, o professor deve estar consciente de que essa questão trata de como se relacionam entre si o desenvolvimento mental e o progresso da criança nas atividades escolares.

Sendo assim, para a autora o aprendizado proporciona ao indivíduo um crescimento dos processos de desenvolvimento que acontece numa troca com o ambiente cultural ao qual está inserido, pois segundo Vigotski (2004), se a criança não interagir socialmente com o ambiente escolar ou em outras situações, que propiciem o desenvolvimento, este não acontecerá.

Bravo (2019) descreve, em suas pesquisas, que Vigotski destaca que o desenvolvimento acontece a partir de quem aprende e de quem ensina independente se com o professor ou um colega, porém a pessoa que está ao lado acompanhando a criança deve agir de maneira ao qual possa perceber se já está acontecendo o desenvolvimento real.

A autora nos fala que o desenvolvimento real, segundo Vigotski (2004), é quando a criança realiza uma atividade ou tarefa independente, sem a ajuda de ninguém, quando ela chega a este nível o processo de desenvolvimento real já está solidificado.

Nesse contexto, Bravo (2019) enfatiza que, para que ocorra o desenvolvimento do sujeito com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação na escola, é necessário, dentre outros aspectos, segundo Vigotski (2004, p. 445), que

[...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.

De acordo com a autora, quando pensamos neste processo não devemos interpretá-lo como placidamente pacífico e regular, uma vez que ele se mostra como sendo uma luta sumamente complexa, pois é um processo dinâmico, ativo e dialético, e não lembra um processo de crescimento lento, mas um processo movido a saltos, revolucionário, de embates contínuos. Com esta visão, percebemos que os profissionais deveriam compreender o processo dialético, pois somente assim poderão acreditar que podem revolucionar os embates entre o homem, o mundo e o conhecimento.

Ao ser entrevistada por questões sobre as contribuições de Vigotski para a educação infantil como também as problemáticas em relação às traduções sobre a obra do autor por Vasconcelos et al. (2014, p. 343) professoras e doutorandas da Universidade Federal de Santa Catarina, a Dra. Zoia Prestes, professora da Universidade Federal Fluminense, assim se posiciona:

Vigotski vai dizer de uma teoria de duplo nível, **Zona de Desenvolvimento Real** é aquele estado quando a criança já sabe, já domina uma determinada coisa, já sabe fazer, já tem autonomia sobre o fazer. E o outro nível é a **“Zona de Desenvolvimento Iminente”** que está no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona que é imprevisível, é disto que Vigotski está dizendo. **O desenvolvimento humano é imprevisível ele está no campo das possibilidades. Ninguém controla esse desenvolvimento.** É um grande equívoco falar de um nível potencial, pois nos dá a impressão de que existe um nível a ser atingido e que tem que ser atingido. Vigotski não fala isso. **Este outro nível (Zona de Desenvolvimento Iminente) para ele é o das possibilidades de desenvolvimento.** É o que pode ou não ocorrer. Inclusive estou fazendo novas traduções, traduções de um livro maravilhoso dele onde ele vai definir desenvolvimento, coisas que eu já tenho falado. **Para Vigotski regredir é desenvolvimento!** Então desenvolvimento para ele não é linear. Não é numa direção crescente, não é acúmulo e quando você traduz como “proximal” e/ou como imediato, tudo isso dá um sentido de etapa, dá um sentido que vai acontecer e que é obrigatório acontecer. Então para mim tudo isso gera uma grande confusão e foi isso que aconteceu. A gente vê é as pessoas falando vamos criar a zona de desenvolvimento, vamos ampliar a zona de desenvolvimento, ou se perguntam: como agir na zona de desenvolvimento? É impossível isso! **A zona de desenvolvimento é dinâmica. Você pode identificar na criança a Zona de Desenvolvimento Real, mas a Zona de Desenvolvimento Iminente não.** Porque assim que você descobrir essa zona ela pode ter mudado, ela mudou, ela se transforma a todo momento. Assim como o nosso desenvolvimento não é constante. Isso que você diz na sua pergunta, ele (Vigotski) não hierarquiza esse desenvolvimento. **É por isso que esta questão de diferença entre a Zona de Desenvolvimento Proximal, Zona de desenvolvimento Imediato e Zona de Desenvolvimento Iminente é importante. Eu insisto em “iminente” porque é justamente na iminência de ocorrer, pode ou não ocorrer. Pode ou não.** No exemplo do que ocorre agora na Ucrânia. Está na eminência de acontecer uma guerra, mas a gente não sabe se vai acontecer. A gente torce para que não ocorra. É neste sentido que eu tento sempre buscar uma palavra que transmita melhor o que o autor quis dizer (grifos nossos).

Vigotski (2001) define a zona de desenvolvimento iminente como funções que com o tempo vão amadurecer, pois estão no processo de maturação e que com o passar do tempo e com as experiências vividas vão solidificar ou não, dependendo de uma série de intervenientes. Enfatizamos que a zona de desenvolvimento iminente pode variar conforme a fase que a criança está, pois em um dia poderá precisar de auxílio do docente e no outro poderá fazer sozinha. É neste momento que o professor deverá estar atento para que possa observar que naquele momento seu aluno está

necessitando de seu “olhar”. Pensamos também que é nesta metamorfose que seu aluno se encontra, que o docente deve ouvir a voz da criança, para que os outros percebam que também vai ocorrer esta tão esperada transformação.

No conceito de zona de desenvolvimento iminente destaca-se o caráter dialético da dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento humano, dado pela constante troca entre o sujeito e o seu mundo, ou seja, pela mediação estabelecida entre os sujeitos, a história e a cultura de cada época, mediados pelos outros, por meio da linguagem esta entendida para além da fala, como destacam Drago e Azevedo (2020).

Assim, compreendemos que

[...] hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona de desenvolvimento proximal pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento (VIGOTSKI, 2001, p. 480).

Também concordamos com o autor, quando destaca que

O meio social e todo o comportamento da criança devem ser organizados de tal forma que cada dia traga novas e mais novas combinações, casos imprevisíveis de comportamento para os quais a criança não encontre no acervo da sua experiência hábitos e respostas prontas e sempre depare com a exigência de novas combinações de ideias (VIGOTSKI, 2001, p. 238).

Nesse sentido, a constituição de conceitos, ideias abstratas se dá pelo viés da palavra, que ocupa lugar privilegiado entre os signos, possibilitando a introjeção do mundo real para o mundo mental. A mediação opera a partir da existência do signo, complexa ferramenta simbólica. Dessa forma, pode-se entender a possibilidade humana da interação comunicativa verbal, que permite compartilhar conteúdos ausentes no tempo e no espaço. Esse é o processo de subjetivação que, por meio da palavra como signo mediador, instaura a relação intersubjetiva entre as pessoas e entre essas e o mundo (BRAVO, 2014).

Ao pensar na aprendizagem e no desenvolvimento do sujeito com deficiência na escola comum, vale ressaltar que o processo de mediação se dá tanto pela linguagem falada quanto por outras formas de linguagem e também pela utilização de ferramentas semióticas, como a brincadeira. Sobre isso, Vigotski (2004) destaca

em seus estudos que a brincadeira é de importância vital e salienta que o estudo da brincadeira humana confirma inteiramente esse sentido social da brincadeira enquanto preparação para futuras atividades e aprendizagens.

Ainda sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, Vigotski (2001) ressalta que

[...] a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas e estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas (p. 147)

Para Vigotski (1998), aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Assim, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências, inclusive de suas brincadeiras, isso pelo fato de que

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. [...] o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

Oliveira (1995) interpreta Vigotski afirmando que o aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais são organizadas pela cultura e, assim, caracterizam-se como especificamente humanas. Há o percurso natural do desenvolvimento definido pela maturação humana, mas é o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o acontecer dos processos psicológicos internos. O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sociocultural e só irá vingar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado.

Nesse caminho, entendemos que todas as funções psíquicas superiores estão relacionadas com a interiorização da ordem social, que são o fundamento da estrutura social da personalidade. “Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos continuam sendo quase sociais” (VIGOTSKI, 2008, p. 151).

Acerca das funções psicológicas superiores, entendemos que

se atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas, então: 1) é ridículo procurar centros especiais para as funções psicológicas superiores ou funções supremas no córtex (partes frontais – Pavlov); 2) deve explicá-las não com ligações internas orgânicas (regulação), mas de fora – daquilo a que a pessoa dirige a atividade do cérebro de fora, através de estímulos; 3) elas não são estruturas naturais, mas construções; 4) o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo *interação* das funções (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Vigotski também dedicou parte de suas pesquisas à Defectologia, que estudava crianças com comprometimentos físicos e mentais. Em seus escritos, um dos pontos mais importantes foi a ênfase que deu à educação social de crianças com deficiência, preocupando-se com o potencial que a criança tem para conviver no espaço social, porém destacava que as deficiências físicas afetavam as relações sociais das crianças e não suas interações com o ambiente físico. Neste contexto, observava a dificuldade para as crianças com deficiência frequentarem uma instituição de educação comum. Vigotski fez muitas críticas ao modo como estas instituições estavam organizadas, assim como às escolas especiais.

Nos casos de deficiência, Vigotski (1997) via potencialidade e capacidade nesses sujeitos, mas entendia que, para estes indivíduos poderem se desenvolver, devem ser-lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Para o autor, não é a deficiência em si, no que tange ao seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim, o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade, por conta de tal deficiência. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Bravo (2019) nos retrata que, com preocupação semelhante, Drago (2011, p. 92), declara que: “[...] a criança deficiente tem todas as condições necessárias, dentro de suas possibilidades e peculiaridades, de aprender e se desenvolver por meio dos

estímulos, tanto internos quanto externos, para se superar e se ver como parte do processo”.

A autora descreve que sob este prisma, podemos afirmar que são as possibilidades de acesso e apropriação da cultura e do conhecimento do meio social ao qual vive e interage que vão fazer com que o sujeito se desenvolva. Vigotski (2004, p. 284) salienta que “tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não pode ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre organismo e o meio”.

Entendemos, portanto, inspirados em Vigotski (2018, p. 90), que

[...] o meio é a fonte de desenvolvimento das características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica.

Dessa forma, Bravo (2019) enfatiza que Vigotski, ao considerar crianças com diferentes deficiências, rejeitava as caracterizações descritivas e quantitativas acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, assumindo o enfoque qualitativo. Conforme destaca Vigotski (1997, p.11),

Dentre outros aspectos que o objeto focalizado não era compreendido numericamente, senão “o outro modo” de desenvolver-se, a “peculiaridade qualitativa” desse desenvolvimento que se traduz pela especificidade da estrutura orgânica e psicológica do indivíduo, e pela especificidade do tipo de desenvolvimento e de personalidade que nesse caso se desenvolve, de maneira qualitativamente distinta.

A partir da análise do pensamento de Vigotski (1997) enfatizamos que as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento são ampliadas quando não se encerra o sujeito às suas dificuldades, mas pelo contrário, que o sujeito com necessidades educacionais especiais causadas por deficiência se desenvolve de maneira diferente, de acordo com o seu ritmo e seu potencial (BRAVO, 2014).

Bravo (2019) nos fala que ao compreender nos estudos a importância do meio social e cultural para o desenvolvimento da criança, buscamos compreender o diálogo tecido por Pino (2005) com as pesquisas de Vigotski, percebendo o valor para

enriquecimento dessa pesquisa e pela relevância em falar do nascimento cultural da criança.

Segundo Pino (2005, p. 151), o significado cultural do nascimento biológico é:

[...] o ato biológico de nascer tem, no mundo humano, o caráter de um evento cultural, embora não deixe de ser uma celebração da vida. Antes mesmo de ser concebido, o futuro ser já faz parte do universo cultural dos homens, seja como objeto do desejo de quem aguarda ansiosamente sua chegada seja como objeto do medo ou da recusa de quem considera sua chegada uma eventualidade indesejada. De qualquer forma, é um fato inegável que a simples expectativa do nascimento de uma criança sacode profundamente o mundo das relações sociais no âmbito do grupo familiar, o que permite afirmar que no imaginário social, antes mesmo de nascer, aquela ocupa já um lugar na sociedade humana, estando sua existência, atrelada às condições reais de existência que lhe oferecerá seu meio cultural.

Desse modo, enfatizamos (BRAVO, 2019) que percebemos como o ato biológico de nascer para a sociedade é tão esperado, e até muitas vezes como o autor salienta sem ser desejado já pertence ao universo cultural. Porém, como pesquisadora questionamo-nos, será que o mundo humano está preparado para a chegada deste ser, com deficiência, ou no caso com uma síndrome tão peculiar, que mesmo antes de nascer já faz parte do meio e das relações sociais da família?

Nesse contexto, trazemos Pino (2005, p. 152), que nos afirma que “[...] a história social humana, a geral e a particular de cada povo, é feita de relações conflituosas produzidas por sistemas sociais geradores de desigualdades entre os homens (em particular, sociais e econômicas) que os afetam desde o berço”.

Diante do exposto, novamente questionamos: e a criança com a Síndrome de Moebius na Educação Infantil, como tem se dado seu processo de interação, aprendizagem e desenvolvimento, e por que não dizer, seu processo de ingresso na cultura sistematizada pela escola? Como está se dando a mediação pedagógica? Essas, e tantas outras indagações, também movem este estudo.

É justamente por ser a anormalidade biológica um obstáculo que dificulta o desenvolvimento e altera o equilíbrio do psiquismo – tendo como base os padrões hegemônicos de formação cultural em um dado momento histórico – que temos a tendência à compensação da insuficiência. Esta dupla influência do defeito impulsiona a força em superar que se expressa na capacidade da criança para

utilizar meios auxiliares que lhe são disponibilizados no processo sistemático de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar. Assim, no processo de desenvolvimento cultural da criança com a síndrome de Moebius, novas mediações favorecem o desenvolvimento de funções mais complexas (superiores) que, por sua vez, substituem outras mais elementares (inferiores).

Buscando desenvolver as potencialidades dessa criança teremos aqui a compensação de uma limitação orgânica por meio do desenvolvimento cultural das chamadas vias colaterais que, em seu conjunto, oferecem possibilidades completamente novas para o desenvolvimento da criança com necessidades educacionais por deficiência ou não, pois, “o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, existem infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 1997, p. 313).

O diálogo tecido com Vigotski nos permite perceber e sintetizar que o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto escolar com crianças com deficiência precisa ser um trabalho que leve em consideração a reestruturação do meio escolar para que este seja inclusivo (VIGOTSKI, 2018). Além disso, a escola, seus profissionais e os sistemas gestores precisam entender que a educação formal para esses sujeitos precisa ser a mesma, entretanto, pode seguir caminhos metodológicos e estruturais diferenciados (VIGOTSKI 2001; 1997; 2018).

Esse trabalho diferenciado requer pensar o sujeito em sua particularidade como destacado no capítulo anterior. Requer que sejam repensadas ações que conduzam o sujeito a se apropriar dos conhecimentos sócio-históricos culturais produzidos pela humanidade e deixarem suas marcas também sociais, culturais e históricas para outros sujeitos, como sinaliza Vigotski (1998), quando fala do desenvolvimento psicológico na infância e o papel do conhecimento para tal. Assim, finalizamos este capítulo advogando a importância do pensamento de Vigotski para entendermos os processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com síndromes raras na escola comum em processo de inclusão.

## 4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Segundo Bravo (2014), as pesquisas sobre os fenômenos humanos devem ser estudadas em seu processo de transformação e mudança, considerando assim o aspecto histórico, cultural e social do lugar onde ocorrerão os estudos. Portanto, torna-se evidente que a preocupação do pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o produto que se está almejando alcançar. Neste sentido, apresentaremos neste capítulo o delineamento do contexto que norteou esta pesquisa. Vamos discorrer brevemente sobre alguns pressupostos teórico-metodológicos que conduziram o desenvolvimento do estudo, e os procedimentos que constituíram o trabalho de campo. Pois, de acordo com Freitas (2002, p. 27),

[...] um método reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas. Ao considerar que o estudo de situações fundamentalmente novas exige inevitavelmente novos métodos de investigação e análise, olha os problemas humanos na perspectiva da sua relação com a cultura e como produto das interações sociais, percebendo como necessário um reexame dos métodos de pesquisa.

Dessa maneira, o capítulo está estruturado em quatro subcapítulos. O primeiro contém os objetivos desta pesquisa. O segundo apresenta a escolha metodológica, o terceiro os procedimentos de produção de dados adotados para o desenvolvimento deste estudo. Já o quarto apresenta os sujeitos participantes e o local onde a pesquisa foi desenvolvida.

### 4.1 OBJETIVOS

Segundo Oliveira (1998 p. 17-18),

[...] o trabalho do pesquisador implica “o olhar, o ouvir e o escrever”. Atos cognitivos que precisam estar disciplinados. Ou seja, orientados pela disciplina. Assim, nenhum olhar, ouvir ou escrever será neutro, mas terá subjacente um “esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade”. A teoria mobiliza o olhar e o ouvir e orienta o escrever. (grifos da autora).

Refletindo sobre a escrita do autor, o olhar e o ouvir devem ser atitudes que o pesquisador somente desenvolve estando no trabalho de campo. Nos mostra que o primeiro movimento, o olhar, nos orienta pelas escolhas que fazemos. Também nos

faz refletir que ao observarmos de um determinado lugar nossos sujeitos de pesquisa, onde estão envolvidas a nossa subjetividade e toda nossa bagagem de teorização, esses mesmos sujeitos estão também nos dirigindo seus olhares. Nesse sentido, podemos ter a certeza de que o olhar modifica a maneira que encaramos o objeto da pesquisa.

Quando nos reconhecemos como pesquisadores, percebemos que na maioria das vezes o olhar não é suficiente e, assim, faz-se necessário o ouvir. Pois qualquer observação que façamos, sem a compreensão das ideias que a conservam, não poderá ser compreendida inteiramente.

A partir de uma nova maneira de olhar e perceber o mundo, emerge a pesquisa “**A criança com síndrome de Moebius na educação infantil: inclusão, aprendizagem e desenvolvimento**”, e buscando compreender a problemática levantadas ao longo do texto, evidenciou-se a definição dos objetivos geral e específicos deste estudo.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo geral **analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Moebius na Educação Infantil**. Nesse sentido, temos o plano de questionar quais sentidos têm sido atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem da criança com a Síndrome de Moebius; se o processo de mediação realizado junto a esta criança facilita seu desenvolvimento, potencializando sua aprendizagem junto aos que estão ao seu lado; quais são as adequações para o ensino desta criança no que tange às práticas pedagógicas que ocorrem junto aos seus pares; se a criança com a Síndrome de Moebius é percebida como um sujeito com potencial no meio em que está inserida; além de outras questões já apontadas.

Para tanto, este estudo teve como objetivos específicos:

- tecer compreensões e apontamentos sobre os conceitos de inclusão, educação infantil, infância que emergem do cotidiano da educação infantil;
- compreender a teoria de Vigotski e sua relação com a problemática central do estudo;
- analisar a prática pedagógica voltada ao processo de inclusão,

aprendizagem e desenvolvimento da criança com a Síndrome de Moebius na educação infantil.

#### 4.2 METODOLOGIA PROPOSTA

[...] uma vez que cada ciência tem seu objeto de estudo específico, logo, para o estudo de qualquer um, é necessário um método específico. O método é um caminho, um procedimento. Por ser um procedimento, depende do objetivo para o qual a ciência orienta-se num determinado campo. Se cada ciência tem suas atribuições e objetivos específicos, então, é claro que elabora também seus métodos de estudos específicos, seus caminhos de investigação. Assim, pode-se dizer que, da mesma forma que não existe ciência sem seu objeto, também não existe ciência sem seu método. O caráter deste é sempre definido pelo caráter do objeto da ciência (VIGOTSKI, 2018, p. 15).

Com o intuito de alcançar o objetivo geral e as questões propostas por este estudo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa à luz da abordagem sócio-histórica na perspectiva do estudo de caso, pois esse tipo de estudo tem a preocupação de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Observando os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002).

Como destaca Freitas (2002), na pesquisa qualitativa com o olhar na perspectiva sócio-histórica não se investiga com foco no resultado, no produto, mas sim no processo em observação, isto porque o comportamento humano não é apenas fruto da evolução biológica, mas também resultado da interação histórica, social e cultural.

Neste sentido, salientamos a escolha da abordagem sócio-histórica, pois ela focaliza a realidade humana em uma perspectiva de totalidade, implicando assim, busca de formas alternativas de superação, percebendo o homem como ser que se desenvolve em interação com outros homens na e por meio da linguagem e de instrumentos mediadores. Para Vigotski (1998), uma das metas da pesquisa é conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição e avançar para a explicação.

Dessa forma, optamos pela pesquisa qualitativa orientada pela abordagem sócio-histórica, na perspectiva do estudo de caso, pois segundo Bogdan e Biklen “na

pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (1994, p.16).

Concordando com Bogdan e Biklen (1994), Freitas (2002, p. 26) salienta que

[...] os estudos qualitativos com o olhar na perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender também o contexto.

Entendendo que na pesquisa qualitativa o pesquisador, além de ser um sujeito participante, é também um intelectual ativo no curso da investigação (REY, 1999), o estudo visa proporcionar um maior conhecimento acerca do assunto, a fim de que se possa, além de alcançar os objetivos propostos, contribuir para a área da educação acerca de um tema ainda não explorado como exposto no capítulo 1 desta tese.

Para Ludke e André (1986, p. 18-20), no Estudo de Caso, algumas características são fundamentais, como:

- visar à descoberta;
- enfatizar a interpretação do contexto;
- retratar a realidade de forma ampla;
- valer-se de fontes diversas de informações;
- permitir substituições;
- representar diferentes pontos de vista em dada situação;
- usar linguagem simples.

A pesquisa qualitativa, à luz da abordagem sócio-histórica na perspectiva do estudo de caso, legitimou-se, pois aponta uma forma de fazer ciência, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer no cotidiano do estudo.

### 4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa com aporte na perspectiva sócio-histórica tem como finalidade perceber o sujeito, refletindo a sua relação com a sociedade à qual pertence, sendo assim, o foco, é de estudar o ser humano como ser social, como ser concreto. Dessa forma, trabalhar com pesquisa qualitativa à luz da abordagem sócio-histórica na perspectiva do estudo de caso, “consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS 2002, p.28).

Sendo assim, o presente estudo propõe uma reflexão sobre as concepções que norteiam a organização das condições de ensino de uma criança com síndrome de Moebius na educação infantil, com o intuito de analisar, sob a perspectiva da teoria sócio-histórica, os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com uma síndrome rara, pois a teoria sócio-histórica possui como principal objetivo caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se forma ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo (VIGOTSKI, 2007).

Visto que o autor entendia que “[...] o próprio indivíduo não deve ser entendido como uma forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio” (VIGOTSKI, 2010, p. 284).

Como um dos procedimentos do estudo de caso, utilizamos a observação participante, pois segundo Mann (1970, apud, MARCONI, LAKATOS, 2009, p. 72), a observação participante é uma ‘tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles’.

Essa ocorreu no horário de entrada e saída das crianças, na sala de atividades, na hora do lanche, nas aulas de Arte e Educação Física, nos momentos de brincadeiras no pátio, nos planejamentos com a professora regente e a professora colaboradora das ações inclusivas e na culminância dos projetos. Assim, observamos os movimentos que nunca cessam no dia a dia da escola, com o objetivo de assimilar a

realidade cotidiana da criança com SM a partir das relações interpessoais, de recortes de episódios interativos e do processo vivido em si.

Conforme aponta Freitas (2002, p. 28-29),

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social. Fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social.

A observação foi uma das ferramentas que proporcionaram maior imersão no campo, pois foi possível nos familiarizarmos com o cotidiano escolar, não permitindo que o olhar do pesquisador perdesse o foco pelo qual estava naquele ambiente, pois de acordo com Michel (2009, p. 66), a observação é um procedimento de coleta de dados que

[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade; consiste não apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar; permite perceber aspectos que os indivíduos não têm consciência, mas manifestam involuntariamente.

Neste contexto, ressaltamos que, durante minha permanência foram produzidos dados junto à criança com síndrome de Moebius, sua professora regente, a professora de Arte, o professor de Educação Física, a professora colaboradora das ações inclusivas, a diretora e a mãe de Arthur. Compartilhamos suas atividades no dia a dia das aulas e também em eventos do cotidiano escolar.

Para entender as vozes que se teciam no discurso do dia-a-dia, durante a observação do cotidiano, instrumentos de registro, tais como, a **entrevista semiestruturada**, a **videogravação**, a **fotografia (imagem)**, e o **diário de campo** tornaram-se fundamentais, pois de acordo com Moreira e Caleffe (2008), só podemos analisar rigorosamente se as observações tiverem sido registradas, pois, essas ferramentas nos possibilitaram registrar os acontecimentos mais significativos que aconteciam na sala de atividades, no pátio e nos eventos. Tendo em vista, que os registros foram utilizados nas ligações com a fundamentação teórica, o que proporcionou construir as informações para a utilização na pesquisa.

Neste contexto, as observações (Roteiro – Apêndice E) aconteceram no período de fevereiro a julho de 2019, com periodicidade semanal de dois a três dias. As idas à escola se organizaram de forma que as observações acontecessem desde a entrada até o horário de saída, como por exemplo: na sala de atividades, na aula de Arte, de Educação Física, no recreio, no planejamento com a professora regente e com os professores por área; participamos também dos eventos que ocorreram fora da escola.

Nesse processo, utilizamos a entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, pois, conforme (Gil, 2009), esse instrumento nos permite combinar uma série de perguntas pré-determinadas com uma conversa mais solta. Foi utilizada com o intuito de compreender a problemática, que evidenciaram o objetivo geral e os específicos.

Foi durante o período da observação na escola, que ocorreram as entrevistas (Roteiro – Apêndice F). Foram entrevistadas a professora regente, a professora de artes, a professora colaboradora das ações inclusivas, o professor de educação física, a diretora, e a mãe de Arthur.

Segundo Freitas (2002, p. 29), “[...] na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social”. Dessa forma, é na análise de dados que se percebe os pontos de encontro, as similaridades como também as diferenças, e as particularidades de cada sujeito entrevistado.

A mesma autora (FREITAS, 2002) nos alerta que uma entrevista na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada pela dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica.

Moreira e Caleffe (2008) destacam que só podemos analisar rigorosamente se as observações tiverem sido registradas. Sendo assim, por ser uma ferramenta metodológica fundamental, utilizamos o diário de campo e a entrevista semiestruturada realizada com a equipe escolar e com a mãe para ter acesso a dados de difícil obtenção por meio da observação, como pensamentos, sentimentos, intenções.

Desse modo, utilizamos a entrevista semiestruturada e a gravação em áudio com os sujeitos da pesquisa, pois, conforme (Gil, 2009), esses instrumentos nos permitem combinar uma série de perguntas pré-determinadas com uma conversa mais solta.

A videogravação foi utilizada no intuito de conseguirmos alcançar maiores dados para a produção do resultado pesquisa, pois no vídeo podemos ver e rever os detalhes de movimentos e ouvir os sons que estão interligados a cada elemento, fazendo, assim, com que o olhar do pesquisador não perca nem um momento ao qual não foi percebido em uma situação, principalmente quando se trata de uma pesquisa com crianças, no caso, esta pesquisa. Além disso, de acordo com Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 252) “o som e as imagens em movimento integradas podem ajudar a desvendar a complexa rede de produção de significados e sentidos manifestados em palavras, gestos e relações, a compreender as culturas infantis e a captar a essência das narrativas em jogo”.

Para esse estudo, que foi desenvolvido com crianças de quatro anos, a videogravação foi de extrema importância para captar exatamente os aspectos que vão além da fala. As imagens e filmagens foram editadas e colocadas como análise sistemática, por meio de descrições minuciosas das interferências provocadas na relação do pesquisador com o sujeito da pesquisa como destaca as autoras.

Atendo-se aos instrumentos de registros para alcançarmos os objetivos propostos desta pesquisa utilizamos a fotografia/imagem, pois segundo Santos (2009, p. 64) “Se formos nos ater à ligação das imagens com a pesquisa e com as incursões científicas veremos que ora a imagem se apresenta como fonte ora como objeto de pesquisa, mas que também pode ser instrumento ou resultado”.

Provavelmente uma das razões ao qual a fotografia vem sendo utilizada nas ciências sociais e na educação é a possibilidade que este instrumento traz para o pesquisador para documentar processos (coletas de dados) que a partir do seu olhar, e do diálogo com sua base teórica, serão resultados da produção de dados, e o próprio resultado, no caso a cópia fidedigna de que ocorreu aquele evento, daí sua importância para este estudo.

#### 4.4 LOCAL E SUJEITOS

O município de Cariacica compõe a Região Metropolitana da Grande Vitória ao lado de seis cidades circunvizinhas, como Vitória, Vila Velha, Serra, Viana, Guarapari e Fundão. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do censo do ano de 2019, Cariacica possui aproximadamente 279.859 km<sup>2</sup>, equivalente a 0,6% da área total do estado do Espírito Santo e uma população estimada em 381.285 mil habitantes (IBGE, 2019). De acordo com Chiote (2011), Cariacica é um dos municípios mais antigos do estado do Espírito Santo e com um número significativo de habitantes, se comparado aos demais municípios.

O município de Cariacica foi criado pelo decreto nº 57 de 25 de novembro de 1890 e instalado em 30 de dezembro do mesmo ano. Seus centros comerciais ficam localizados nos bairros de Campo Grande e Itacibá.

Cariacica encontra-se no 24º lugar (0,750) no *ranking* do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (PNUD, 2000). Os índices avaliados foram: longevidade, mortalidade, educação, renda e sua distribuição (INCAPER, 2011a). Com base no Produto Interno Bruto *per capita* (PIB) do ano de 2014 do município de Cariacica, identificamos o valor *per capita* de R\$ 22.478,14.

No que se refere aos dados educacionais o município de Cariacica, possui o total de 155 escolas que se subdivide em 109 Emef – Escola Municipal do Ensino Fundamental e 46 Cmei – Centro Municipal de Educação Infantil. Possui seu próprio Regimento Comum das escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Cariacica – ES (Fonte Secretaria de Educação).

A Educação Infantil do município trabalha em consonância com o Plano Municipal de Educação (Lei nº 5.465 de 22 de setembro de 2015) com ênfase para o atendimento da Meta 1 que prevê a universalização do ensino para crianças de 4 e 5 anos, bem como, a ampliação da oferta para as crianças de 0 a 3 anos. O processo de matrícula e o cadastro de pretensão de vagas é regulamentado por meio de portaria publicada anualmente no segundo semestre do ano letivo. A Portaria em vigor é a de nº 11, de 19 de outubro de 2017.

O centro municipal de educação infantil do município de Cariacica, onde ocorreu a produção de dados fica localizado em um bairro residencial, atendendo a 400 crianças, matriculadas de 03 a 05 anos. O quadro de funcionários no ano de 2019 era composto por 01 diretora, 02 pedagogas, 02 coordenadoras, 01 auxiliar de secretaria, 20 professores regentes, 02 professores de educação física, 02 professores de artes, 03 professores de apoio ao planejamento, 03 merendeiras, 04 auxiliares de serviços gerais e 02 porteiros. O CMEI funciona nos turnos matutino e vespertino, ofertando à comunidade turmas de 02 (dois), 03 (três), 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. Em cada turno são 10 salas de atividades. O CMEI “PEREJIVÂNIE” atendia o total de 14 crianças, público-alvo da Educação Especial, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

O prédio onde está instalado o CMEI “PEREJIVÂNIE” possui dois pavimentos, com entrada para o pavimento térreo e entrada para o pavimento superior, que dá acesso ao primeiro pavimento por meio de escadas e rampas providas de corrimão cobertas com telha ecológica.

No pavimento térreo se encontra o refeitório, a cozinha, a área de serviço, 02 banheiros para servidores, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 sala de educação física e arte e 04 salas de aula.

No pavimento superior estão localizados: 01 sala (secretaria escolar), 01 sala que se destina a diretoria, o pátio interno, 01 banheiro masculino e 01 feminino para os alunos, 01 sala para os professores, 01 banheiro feminino e 01 banheiro masculino para servidores, 01 sala para pedagogos/coordenação, 01 Sala de Vídeo e 06 salas de atividades<sup>37</sup>.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro Municipal de Educação Infantil “PEREJIVÂNIE”, além de representar o atendimento ao que expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, permite a Instituição, a revelação da sua identidade, suas concepções, seus

---

<sup>37</sup> A sala de atividade a qual Arthur frequenta está localizada no segundo piso, é ampla e arejada (como todas as outras do CMEI), com a maioria dos cartazes confeccionados pelas crianças, com a mediação dos professores que os acompanham nas atividades. O grupo IV é composto por 25 crianças e não possui estagiário, nem cuidador.

projetos. Define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental deste CMEI.

Em consonância com a Secretaria de Educação de Cariacica, o Projeto Político Pedagógico do CMEI, confirma que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, emocionais, estéticos, religiosos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade, para que possa interagir no meio em que está inserido visando à cooperação e a autonomia, garantir um ensino de qualidade, por meio de ações efetivas inovadoras e éticas, buscando assegurar um atendimento efetivo as necessidades e expectativas da comunidade.

Após breve descrição do local onde se deu a pesquisa, passamos a falar sobre os sujeitos que fizeram parte desse estudo.

No que tange aos sujeitos do estudo<sup>38</sup>, estes podem ser visualizados:

**Arthur:** Tem quatro anos e possui o diagnóstico de Síndrome de Moebius. Vive com a mãe e as irmãs, frequenta a turma de quatro anos (Grupo IV) da Educação Infantil no CMEI “PEREJIVÂNIE” no município de Cariacica no Estado do Espírito Santo, diagnosticado com Síndrome de Moebius. No período em que sua mãe está trabalhando e que não está no CMEI fica na casa da cuidadora que é sua madrinha.

Foto 01 – Arthur na sala de atividades



Fonte: acervo da pesquisadora

---

<sup>38</sup> Os sujeitos do estudo assinaram os termos que estão nos apêndices A, B, C e D. No que tange aos roteiros de observação e disparador (apêndice E, F), entrevista com a mãe (apêndice G), asseguramos que foram seguidos.

**Mãe de Arthur:** 25 anos de idade, solteira, trabalha em uma Instituição privada de ensino, onde exerce a função de auxiliar de serviços gerais, mãe de três crianças, sendo uma menina com oito anos de idade, uma com cinco anos de idade e Arthur.

**Professora Regente:** formada em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, com especialização em Gestão Educacional e Educação Infantil. Atuou como professora no Ensino Fundamental em uma Instituição Privada e como pedagoga em uma Instituição Pública do Estado, tem sete anos e meio de experiência na Educação Infantil, tem dois anos trabalhando no CMEI “PEREJIVÂNIE”, ingressou por meio de concurso público, na Rede Municipal de Cariacica.

**Professora Colaboradora das Ações Inclusivas:** formada em pedagogia em uma instituição particular, com especialização em Educação Inclusiva e Educação Infantil, com 21 anos de experiência na Educação Infantil. Trabalhando como professora colaboradora das ações inclusivas há quatro anos. Trabalha há sete anos no CMEI “PEREJIVÂNIE”.

**Professora de Artes:** Formada em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui vinte e cinco anos como professora efetiva no município de Serra, está aguardando a certidão para aposentadoria. No município de Cariacica possui seis anos de tempo de serviço, ingressou por meio do concurso público, dentro deste espaço de tempo tem três anos no CMEI “PEREJIVÂNIE”.

**Professor de Educação Física:** formado em Educação Física em instituição particular, possui dezenove anos no magistério, sendo que sua experiência na educação Infantil é de quatro anos, onde dois anos no CMEI “PEREJIVÂNIE”. Ingressou no município de Cariacica no ano de 2010, por meio de concurso público, antes trabalhava no município como professor em designação temporária.

**Diretora:** formada em Pedagogia em uma instituição particular, com especialização em Educação Infantil e Educação Inclusiva. Trabalhando como professora na Educação infantil desde 2009 no CMEI “PEREJIVÂNIE”, assumindo a gestão em 2019 por meio de eleição.

## 5 INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS: O COTIDIANO EM AÇÃO

Nesse capítulo traremos as categorias e análises dos dados produzidos nas observações, fotos, videogravações, nas anotações do diário de campo e nas entrevistas, seguindo os roteiros do estudo, dialogando com Vigotski e seus colaboradores, a equipe escolar que convivia cotidianamente com Arthur e sua mãe, tendo como escopos analíticos aquilo que consideramos essencial ao alcance pelo qual advogamos, visando responder aos objetivos elencados nesse estudo em interface com os conceitos abordados nos capítulos anteriores.

Desse modo, fundamentamos nossa análise nesse capítulo<sup>39</sup>, dividido a partir de cinco subcapítulos: no primeiro, apresentaremos o processo de inclusão de Arthur que dá vida ao estudo; no segundo, descreveremos as relações vividas que se estabelecem entre as práticas pedagógicas, tendo em vista que na teoria histórico-cultural, a possibilidade de aprendizagem por meio da mediação ocorre na esfera do social, apontando para o desenvolvimento cultural; no terceiro, traremos a análise das relações interpessoais, sua importância na explicação do desenvolvimento do psiquismo humano; no quarto, tratamos o ato de brincar<sup>40</sup>, tendo como objetivo analisar a relação do lúdico com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com Síndrome de Moebius; no quinto e último subcapítulo analisaremos as condições para o protagonismo<sup>41</sup> infantil da criança com SM e seu lugar no planejamento das práticas educativas na primeira infância.

---

<sup>39</sup> As falas dos entrevistados virão no formato de citação direta por entendermos que são coautores desta tese. As falas referentes ao diário de campo serão apresentadas sem recuo, porém com letra itálico, para dar mais destaque ao texto.

<sup>40</sup> Assumimos o brincar e a brincadeira conduzidos por Vigotski (2004, p. 147), pois segundo o autor “A brincadeira, que referimos como o melhor mecanismo educativo do instinto, é ao mesmo tempo a melhor forma de organização do comportamento emocional. A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final. [...] Assim, a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas e estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas.

<sup>41</sup> Ressaltamos que o protagonismo que nos embasamos está amalgamado na Sociologia da Infância, pois o desenvolvimento da criança associa-se em suas culturas e nesse processo compreende a constituição do sujeito, abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Segundo Corsaro (2011), a sociologia da infância, surge como uma perspectiva em relação a infância e as crianças, rompendo com os métodos tradicionais, de socialização e com a compreensão da criança como um ser à parte da sociedade, como algo a ser moldado e guiado por forças externas, com a finalidade de ser um membro funcional na sua totalidade.

## 5.1 INCLUSÃO

Nesse subcapítulo objetivamos analisar a partir das falas dos professores que estavam cotidianamente com Arthur, sua mãe e as observações do cotidiano, como se dava o processo de inclusão da criança com síndrome de Moebius. Dessa forma, damos por início a quebra de paradigma que ocorreu durante a produção de dados da referida pesquisa, pois ao adentrarmos no CMEI “PEREJIVÂNIE”, partíamos do pressuposto de que a inclusão ocorria sempre que algo novo fosse inserido no contexto, e as mudanças aconteciam no sujeito que está adentrando, e em todos que estão no ambiente, acreditávamos que ocorriam modificações nas relações estabelecidas e que ocorriam implicações importantes na escola e que todo esse movimento não poderia passar despercebido e as experiências vividas no período da pesquisa nos mostraram/provaram que é possível que a inclusão aconteça sem “dor”, sem marcas, negativas nos sujeitos.

A inclusão escolar por ser um tema atual e de suma importância no que tange à sociedade educacional, tem sido ensejo de vários estudiosos (DRAGO, 2012, 2013; PRIETO, 2006; JESUS et al., 2009 dentre tantos outros). Pois, segundo Bravo (2014),

[...] o termo inclusão não é apenas objeto de estudo e pesquisas sobre alunos com necessidades educativas especiais por deficiência ou não, mas é um aspecto que ultrapassa conceitos referentes somente à socialização da criança na escola. A inclusão requer a quebra de cristalizações educacionais que fazem com que tantas pessoas sejam deixadas à margem do conhecimento escolar por apresentarem características que, muitas vezes, destoam daquilo que convencionalmente se tem como normal, acomodado e cristalizado (p.110).

Dessa maneira, trazemos o que fomos capazes de observar/absorver sobre o sujeito principal dessa pesquisa... O processo educacional de Arthur se deu desde bebê, pois ao nascer sua mãe foi comunicada, logo após foram feitos vários exames, foi devido aos aspectos fenotípicos de Arthur que a neuropediatra comunicou que seu filho tinha uma Síndrome que se chamava Síndrome de Moebius, sendo assim, foi comunicada que para seu desenvolvimento Arthur necessitaria de acompanhamento de vários médicos especialistas, a equipe médica do Hospital Infantil de Vitória. Arthur então começa a ser atendido e estimulado por todos os especialistas necessários como fonoaudiólogo, ortopedista, fisioterapeuta, neurologista e dentista.

Aos 03 anos Arthur foi matriculado no CMEI “PEREJIVÂNIE”, no bairro onde reside, local onde o conhecemos.

Neste sentido, destacamos sobre a experiência vivida que tivemos ao lado de Arthur no primeiro dia de aula de 2019, Arthur foi o primeiro a chegar na sala de atividades, eu e a professora estávamos conversando sobre a turma, a quantidade de crianças que estava matriculada. A madrinha de Arthur chegou na sala e falou com ele, “essa vai ser sua professora” apontando para mim, logo a professora falou: “- Não, sou eu”! Apontando para mim falou: “- Ela é a Dirlan, vai ficar conosco um tempo este ano”. A madrinha logo falou: “Ah! A mãe dele me falou, tinha me esquecido”. Arthur olhou para mim, consertou os óculos e falou: - “Ela é munto gande”! Adentrou a sala e foi colocar a mochila em cima da cadeira, demonstrando ser muito independente. A madrinha falou: “- Não vai me dar um beijo”? Ele saiu correndo pulou nos braços dela, deu um forte abraço e um beijo, e foi falando: - “Não me quece”! Percebi que ele falava algumas palavras com dificuldade, mas, dava para entender e na hora que que ele correu com dificuldade. Neste dia Arthur não quis conversar comigo e eu aguardei ansiosa por este momento. (Diário de campo da pesquisadora, 04/02/2019)

De acordo com as conversas informais que tivemos com algumas pessoas que trabalhavam no CMEI no ano de 2018, e conheciam Arthur, foi possível perceber que o processo de inclusão de Arthur na escola foi muito natural, apesar da mudança que estava acontecendo em sua vida, pois ele estava deixando a casa da madrinha onde ficava enquanto sua mãe trabalhava para ir para um ambiente totalmente diferente.

Sendo assim, para falar sobre o processo de inclusão de Arthur, após observações e entrevistas, trazemos a professora colaboradora das ações inclusivas que relata como iniciou seu atendimento com Arthur:

Desde 2018 já conhecia Arthur, foi neste ano que iniciei na educação especial no município de Cariacica, sabia que ele tinha uma síndrome rara, mas neste ano, o quantitativo de alunos público alvo da educação especial era grande, assim a diretora pediu na Secretaria de Educação/Coordenação da Educação Especial mais professores para trabalhar com as crianças, me lembro de que neste ano eu e outra colega trabalhamos como professora colaboradora das ações inclusivas e que dividimos o atendimento das crianças por andar, e Arthur ficava no 1º piso com a colega e eu fiquei com as crianças do 2º piso. Nos planejamentos conversávamos sobre as crianças, e ela sempre me falava que Arthur gostava muito de brincar, que não conseguia se concentrar em nada e que era muito difícil entender o que ele falava, porém ele era um menino muito fácil de lidar. Neste ano de 2019,

peguei os relatórios dos alunos da Educação Especial, claro, dos que permaneceram na escola para ler qual tinha sido o desenvolvimento de cada um, qual o avanço, sabe? Para eu começar de onde tinha parado. Nos primeiros dias de convivência com Arthur, me surpreendi, pois o garoto não era nada que a colega tinha descrito dele, ele tinha evoluído muito. Eu e a professora regente entendíamos o que ele estava falando, claro, pedíamos para ele falar mais devagar, chamávamos mais atenção quando queríamos a atenção da turma e como sabíamos que sua concentração se dispersava com facilidade, sempre o colocava perto de nós. Não preciso fazer atividades adaptadas para Arthur, ele me surpreende sempre. Eu acredito que todos somos diferentes e que temos nosso tempo de aprender (Professora Colaboradora das Ações Inclusivas).

Tal situação desvela que não é a partir da visão do outro que posso construir um conceito. Necessito vivenciar experiências para quebrar paradigmas que estavam incorporados no outro, principalmente no que tange à inclusão de uma criança com uma síndrome rara.

Pensando no processo de inclusão, Mendes (2006) explica que:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (p. 395).

Concordando com a autora, ressaltamos que o grupo de profissionais do CMEI “PEREJIVÂNIE” criou em seu plano de ação de 2019, propostas curriculares inclusivas para os alunos com NEE por deficiência ou não, estruturaram junto a equipe propostas curriculares valorizando a subjetividade de cada criança. Esse processo encontra eco em Beyer (2003, p. 34), quando o autor salienta que

[...] uma proposta de escola que não seja excludente, em sua filosofia e prática, mais inclusiva, no sentido de uma escola democrática que não se caracterize – na sua história, na sua proposta curricular, na sua base de valores – como uma escola reprodutora de processos de exclusão social. Nada contra tal concepção e defesa. Ao contrário, entendo que a escola deva erigir em torno de si práticas de aceitação e acolhimento, tanto mais includentes quanto mais a sociedade gerar processos de exclusão.

Beyer (2003) nos faz refletir sobre as práticas de aceitação e acolhimento que uma escola que se diz inclusiva deva ter, no que refere aos sujeitos que estão cotidianamente naquele ambiente. Ambiente que possui a responsabilidade de concernir a todos que fazem parte deste espaço. Dessa forma, podemos afirmar que o CMEI “PEREJIVÂNIE”, possuía uma concepção descrita por Beyer (2003) de

“práticas de aceitação e acolhimento, tanto mais includentes”, pois era notável o processo de inclusão de Arthur.

Ao refletir sobre a afirmação de Beyer, percebemos que a responsabilidade da escola deve englobar os próprios alunos, as famílias, os professores, as equipes diretivas e pedagógicas, os funcionários e o gestor. O CMEI “PEREJIVÂNIE”, possuía uma equipe que fez a diferença no processo de inclusão de Arthur.

Sendo assim, para compreender melhor o processo de inclusão de Arthur na escola comum, trazemos neste momento, as entrevistas realizadas com os profissionais que lidam diretamente com ele e também a entrevista cedida pela mãe. Para todos, fizemos o mesmo questionamento: O que é inclusão para você?

Segundo a professora regente, esse processo é assim entendido:

Então a inclusão, vai muito além de você atender uma necessidade especial por deficiência ou não. Não podemos delimitar a criança devido aquele pedaço de papel que é chamado de Laudo. A criança necessita ser incluída é necessário fazer com que o aluno se torne parte do grupo se sinta pertencente ao grupo. Acredito que a inclusão é fazer com que todos alcancem os objetivos propostos, porém cada um no seu tempo. Precisamos de um fazer pedagógico com um olhar mais atento às necessidades de cada um, afinal não somos iguais. Às vezes na hora de planejar penso o que posso fazer para que o Arthur e as outras crianças aprendam e se desenvolvam, ao pensar já começo a fazer algo diferente e tudo dá certo no final. Inclusão é acreditar que todos estão ali para viver a melhor parte da sua vida, a infância (Professora Regente da sala de atividades)!

A fala da professora regente vai ao encontro de Jesus (2009), quando a autora fala sobre a inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais com deficiência na escola comum. A autora ressalta que para que ocorra a aprendizagem e desenvolvimento a escola necessita acender suas portas para os sujeitos que são marcados pela diferença expressiva e por suas trajetórias históricas e sociais e nos adverte que para além da matrícula, permanência, devemos nos preocupar com a aprendizagem e o sucesso desse sujeito, e para que de fato este movimento ocorra é necessário pensar em práticas pedagógicas significativas.

Em destaque trazemos a impressão da professora colaboradora das ações inclusivas no que tange à inclusão.

Quando eu comecei a trabalhar com crianças com necessidades especiais por deficiência eu tinha uma visão diferente do que era inclusão na época eu achei que pudesse mudar tudo, fazer todos aprenderem da mesma

maneira, me frustrei muito! Com a experiência fui mudando. Hoje percebo que cada um tem seu tempo, necessitam de ser tratados como iguais, porém respeitando seu tempo. Incluir é dar oportunidade para a criança ser o que ela é. É um aprender com o outro e eu com eles. Hoje eu tenho certeza que a essência dele é dele a gente não consegue mudar o ser humano, mas, foi ele que me mudou eu aprendi com ele eu acho que cada vez que entro em uma sala não sou eu que ensino sou eu que aprendo. Ou seja, você pensa assim que eu educo e reeduco e ele me educa e me reeduca é isso (Professora Colaboradora das ações inclusivas)!

Já a professora de Artes salienta:

Para mim, inclusão é enxergar a diferença, para fazer a diferença, nossa até rimou! Mas estou falando sério, falo fazer a diferença para aquela criança com deficiência, muitas vezes a criança com dita como deficiência te não necessita tanto de você como uma criança dita normal. Eu penso assim ou você faz igual para todos ou não faz. Nos meus planejamentos penso em cada turminha, tento lembrar se preciso fazer alguma adequação nas atividades, claro que se for necessário eu faço, sabe porque eu penso assim? Por que essa criança tem sua vida fora da escola, tem uma experiência, foi a época que as crianças não sabiam nada, na verdade para mim essas crianças nunca existiram. Quando eu falo enxergar a diferença é para isso, é para ver o que a criança precisa, o que ela já sabe fazer, e o que eu posso fazer para que ele ou ela possa aprender igual a todos (Professora de Artes).

Vigotski (2004, p. 64) corrobora as ideias apresentadas pelas professoras, quando destaca que

[...] o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque.

Outra fala a ser destacada é a do professor de Educação Física. Para o docente:

Inclusão para mim é fazer o diferente pra essas crianças ou estas crianças que tem qualquer dificuldade, eu tento aplicar as atividades conforme a realidade deles. Não percebo diferença entre o Arthur e as outras crianças, todos tem suas potencialidades, eu trabalho com todos iguais, cada um do seu jeito. Acho que a inclusão acontece quando deixamos de querer que nossos alunos sejam iguais, pensem iguais, pois somos diferentes. Já pensou se todos jogassem futebol como Pelé ou Cristiano Ronaldo? Eles não iriam fazer tanto sucesso (Professor de Educação Física)!

A inclusão apontada pelo professor de educação física vislumbra que, independente da deficiência o sujeito é um ser único e com potencialidade, que possui sua subjetividade e, que aprende e se desenvolve. O pensamento deste professor se configura na possibilidade da educabilidade de pessoas com necessidades educacionais por deficiência ou não e no que tange esse estudo de uma criança com uma síndrome rara na educação infantil.

Ao indagarmos à mãe de Arthur sobre a inclusão, sorriu e me falou:

Inclusão é o que acontece aqui com Arthur na escola, todo mundo enxerga aquele menino, igual, esses dias vi ele correndo com os coleguinhos e ele não aguenta correr muito porque a perninha é mais curta, mas eu ouvi eles falando, vamos Arthur, larga de moleza. Já vi também a professora falando: com ele para pegar a mochila. Ela falou: Vamos... Vamos, você consegue, todos conseguem. Então inclusão é enxergar o outro como ele é e respeitar. Meu menino [a mãe se referindo a Arthur] mudou muito, depois que começou a vir para essa escola, aqui ele está aprendendo, eu posso falar aqui tem inclusão, onde eu trabalho... Lá tem muito pouco (Mãe de Arthur).

Ao ouvirmos os sujeitos entrevistados pudemos perceber as subjetividades/peculiaridades de cada um, porém em suas falas observamos que todos compreendem a inclusão como um marco social e cultural e que veem a necessidade de novas/outras maneiras de ver, cuidar e educar os sujeitos que estão marcados socialmente e culturalmente na história por fugirem do padrão de normalidade exposto pela sociedade.

Sendo assim, pudemos perceber que é de extrema importância que os professores que atuam com esses sujeitos, devem acreditar na potencialidade de cada um, e que tenham consciência de que devem oferecer condições para que esses possam aprender e se desenvolver.

Neste sentido, ponderamos que o fazer pedagógico dos professores que atuam com Arthur no CMEI “PEREJIVÂNIE” está pensado no princípio de que o planejamento de práticas pedagógicas inovadoras deve ser aplicado no intuito de criação e de transformação cultural e social das crianças. Sendo assim, ressaltamos que o processo de inclusão nos convida a olhar a pessoa com deficiência de outra maneira, na busca pelos seus potenciais. É preciso desvendar quem é esse sujeito, como e em que condições ele aprende como produzir nele o desejo de aprender, o que dialoga essencialmente com os conceitos apresentados no capítulo 2 deste estudo.

Motivados por essas reflexões, consideramos que o trabalho pedagógico dos professores que atuavam com Artur tem como ponto de partida e de chegada a inovação e o empenho na mudança de postura, na criação e na transformação cultural e social, pois “[...] o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca” (VIGOTSKI, 2004, p.65). Além disso, enfatizamos que a mudança de postura face ao outro é um dos pilares da educação inclusiva. E isso fica evidente nas falas dos entrevistados.

## 5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Esse subcapítulo tem por objetivo pormenorizar as relações interpessoais que estão interligadas e estabelecidas entre as práticas pedagógicas, intentando que na teoria histórico-cultural a aprendizagem dá-se por meio da mediação, na esfera do social, apontando para o desenvolvimento cultural. Dessa forma, aspiramos revelar que para ocorrer o desenvolvimento humano as dimensões sociais, históricas e culturais são indispensáveis para o trabalho educativo e para a ação pedagógica.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 26),

[...] uma escola inclusiva requer uma crença de que todas as crianças podem aprender e um compromisso de proporcionar a todas as crianças igual acesso a um currículo básico rico e a uma instrução de qualidade [...]; as escolas devem ir além do seu enfoque tradicional, centrado unicamente na aprendizagem acadêmica básica [...]; é importante desenvolver redes de apoio na escola tanto para os professores quanto para os alunos que precisem de estímulo e de assistência [...]; estabelecer processos contínuos para garantir o planejamento e a monitoração eficientes, efetivos e constantes para os alunos [...]; estabelecer um plano para oferecer assistência técnica para todos os demais professores e demais profissionais envolvidos [...]; manter a flexibilidade [...]; utilizar várias abordagens de ensino para satisfazer as necessidades de seus alunos; [...] estar a par do processo de mudança. Mas não permitir que ele o paralise [...] a mudança só pode ocorrer em pequenos avanços em pequenos avanços e que a aceleração do processo pode fazer com que os indivíduos rejeitem as novas práticas e sabotem os reforços de reforma.

De acordo com os autores, a escola inclusiva deve acreditar que todos que ali estão inseridos naquele ambiente devem ter a possibilidade de aprender e se desenvolver, e para que este processo transcorra continuamente, os sujeitos que estão responsáveis para que essa ação aconteça, devem desenvolver práticas pedagógicas significantes e planejadas, estabelecendo, assim, novas/outras possibilidades de conhecer os conceitos científicos com o intuito de potencializar todas as crianças.

Motivados por essas reflexões, dissertaremos sobre o que vivenciamos no CMEI e que podemos observar de um sujeito que demonstrava em suas ações estar verdadeiramente empenhada em construir uma escola inclusiva. A diretora sempre fazia questão de estar na sala dos professores conversando sobre os projetos do mês, as culminâncias, comunicando sobre algum evento que havia participado na secretaria de educação (SEME), comentando que: “os professores deveriam mostrar

mais seus projetos, suas práticas pedagógicas, que achava que as pessoas tinham que conhecer o trabalho lindo que acontecia naquela escola”.

A diretora era uma gestora presente, participava de alguns planejamentos com os professores sempre trazendo ideias inovadoras e pertinentes, no início pensamos “será que isso vai dar certo?” – “Mas, não é que deu [dava]”. Um dia a questionamos sobre sua maneira de agir junto a sua equipe, ela nos respondeu: “Estou diretora, mas sou professora!” “E amo minha profissão!”, “Nossa dou tanta ideia para meus professores”. Risos. “E sou democrática, se aceitarem bem, se não aceitarem amém”. “A única coisa que cobro, cobro mesmo, chego a ser chata, sabe o que é? “Práticas pedagógicas bem planejadas, um planejamento organizado que deixe vontade na criança de querer voltar, e de aprender. Graças a Deus, temos nosso horário de planejamento, com muita luta conseguimos, nós professores ganhamos, mas se pensarmos em nossas crianças eles ganharam também, e eu cobro mesmo”. Risos. “Não sou chata!” Risos. “As vezes sou sim, mas me preocupo quando passo no corredor e não ouço aquele barulho pedagógico”. Ela para e fala: “Já sei, nunca ouviu falar em barulho pedagógico, barulho pedagógico é quando está acontecendo o que mais desejamos quando optamos em ser professora, movimentos, barulhos, vozes, sorrisos, cadeira se arrastando e aprendizagem”. “E outra coisa que deixo claro na primeira reunião do ano letivo, pode ser para os professores que já são efetivos na rede e que têm cadeira aqui, ou para os contratados e que estão chegando, aqui ninguém, [esse ninguém são as crianças] é tratado diferente, somos todos iguais, esse é o nosso lema” (Diretora).

Acerca desse relato, podemos destacar que a diretora do CMEI “PEREJIVÂNIE” pensa em uma educação de qualidade<sup>42</sup> para todos, sem discriminação.

Autores como Drago, Silveira e Bravo (2019, p.181) abordam em seus estudos que é plausível a renovação em nossas práticas e para que ocorram, são necessárias estratégias diferenciadas e salientam que:

Para que ocorram mudanças e que a escola se torne verdadeiramente inclusiva, é preciso acreditar que todas as crianças podem aprender e que todas devem ter acesso igualitário a um currículo básico diversificado e uma educação de qualidade. Para que isso aconteça, são necessárias adaptações curriculares, e que essas adaptações proponham formar possibilidades educacionais de agir diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e têm como finalidade auxiliar a ação dos professores. O currículo, assim entendido, compõe um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos.

---

<sup>42</sup> Assumimos nesse texto o conceito de qualidade na educação infantil a partir dos pressupostos do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), e aquilo que é preconizado por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), que indicam que os parâmetros de qualidade devem observar questões relativas à formação de professores, propostas pedagógicas, condições de funcionamento, práticas educativas e relações com as famílias (DIAS, 2015, p. 35).

Considerando essas considerações, trazemos a fala do professor de Educação Física sobre sua prática pedagógica junto a Arthur e seus colegas de sala de atividades:

Dou aula para o Arthur desde 2018, confesso que no início fiquei receoso, nunca tinha ouvido falar sobre a síndrome de Moebius, mas quando o vi, te falo, vi um menino com um rosto diferente, bem menor que outros da sua idade, logo observei que ele tinha uma perna menor que a outra, bem menor, por isso tinha certa dificuldade de caminhar rapidamente e, conseqüentemente de correr. Ah, os óculos, já ia me esquecendo. Estou falando do ano passado para falar do início até agora. Não vou negar que fiquei preocupado, logo pensei como vou trabalhar com essa criança, mas logo pensei: vou distribuir os brinquedos e vou pedir para ele ficar brincando comigo, não deu certo. Arthur pegou a bola e saiu correndo com os colegas tomei um susto! ele caía, levantavam, os colegas o mandavam correr mais, fiquei assustado e feliz ao mesmo tempo, posso dizer que muito feliz. Bem vamos falar da minha prática desse ano (2019). Bem eu trabalho com as crianças com brincadeiras e jogos, explicando as regras do jogo, a maneira de brincar sempre de uma maneira que eles possam entender, ou seja, não falo de uma regra de futebol da maneira que falaria com meus alunos do 4º ano. Arthur me surpreende a cada dia! Eu trabalho com Arthur onde percebo que ele tem dificuldades, por exemplo andar por cima da corda, em linha reta, lembra você viu aquele dia, conto uma história falo que é para eles imaginarem que é uma ponte e que embaixo tem um rio e jacarés, essa atividade desenvolve a psicomotricidade. Não é só o Arthur que não consegue outras crianças também, mas percebo que Arthur é o que mais presta atenção. Ele busca o equilíbrio o tempo todo. É surpreendente como ele tenta superar a ele mesmo (Professor de Educação Física).

Endossa essa perspectiva Perinni (2013, p. 115), ao apontar que

O que significa dizer que cada aluno precisa (e tem direito) encontrar na escola os meios/recursos necessários e adequados que lhe possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades via percursos individualizados de aprendizagem que respeitem/considerem os ritmos e características próprias, tendo em vista que a classe homogênea, em que todos aprendiam/aprendem as mesmas coisas, de um mesmo jeito, num mesmo ritmo e com recursos didáticos idênticos nunca foi existência ideal. É preciso perceber a sala de atividades como lócus da heterogeneidade (como sempre foi), na qual os alunos e suas mais diversas e variadas competências, possibilidades e desafios possam ser entendidos como o pretexto e o contexto da própria definição e organização do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Perinni, devemos compreender que nada adianta termos meios/recursos para fazemos o nosso fazer diferente, instigante se não enxergarmos que estamos agindo com sujeitos que possuem sua subjetividade, que possuem competências diferentes, que aprendem e se desenvolvem cada um no seu tempo.

*No dia 02/04/2019, terça-feira a professora cumprimentou os alunos e pediu para que afastassem as mesas e cadeiras para o canto, pegou um giz e desenhou um grande caracol contendo as letras iniciais dos alunos. Na sala tinha um dado*

*confeccionado por ela, pela professora de Artes e os alunos, ela pediu para Arthur pegá-lo, e ele foi muito sorridente. A professora explicou a regra do jogo, separou os grupos e explicou como seria a brincadeira, sendo que ela estava ensinando as crianças a primeira letra do seu nome. A criança jogava o dado e andava a quantidade que tinha caído de casas no caracol, o outro do mesmo grupo fazia o mesmo, porém a dupla tinha que saber se era a letra inicial do seu nome e falar para os colegas, quando a dupla acertava, o grupo ganhava ponto. Quando chegou a vez de Arthur, percebi que ele estava muito ansioso, pulava e ria o tempo todo. Jogou o dado e caiu na letra H, seu companheiro jogou e caiu no chão na letra J, o nome da criança era Jorge, ele logo falou “é minha letra”, Arthur ficou quieto, os dois se olharam e Arthur falou “Eu não sei”, o amigo falou “eu sei”, mas, Arthur falou “mas eu não sei ainda”, o que me surpreendeu foi o silêncio da turma neste momento e a calma da professora esperando que eles resolvessem a questão, deixando-os livres para pensarem. Arthur ficou de cabisbaixo. Mas o colega falou “cadê sua ficha com seu nome?” “Pode pegar falou para professora.” A professora falou “Arthur pode pegar” ele olhou a ficha e falou “não é minha letra”, eles correram e se abraçaram gritando “Acertamos!” (Diário de campo do dia: 02/04/2019).*

Neste dia observamos uma experiência criativa, uma atividade que se constituiu numa prática pedagógica em que as crianças em grupo procuraram compreender a proposta feita pela professora. Um percurso de mediação que possibilitou uma gama imensa de diferentes maneiras de ações que faziam com que a compreensão da aprendizagem que parte da vontade da criança aprender, de descobrir, de imaginar o novo. No que tange ao processo de mediação, a criança é envolvida por relações indiretas, ou seja, é necessário que ocorra uma ação mediada pelo meio para realizar a atividade. Além disso, percebemos claramente os conceitos de zona de desenvolvimento real e iminente presentes na ação realizada, quando com a ajuda do outro (colega) e dos símbolos (ficha com nome da criança) Arthur conseguiu realizar a atividade proposta com sucesso. Internalizando novos processos em suas funções psicológicas superiores.

Segundo Leontiev (2010), a atividade só tem significado se fizer relação com o que a criança vivencia, sendo assim a ação necessita possuir objetivo para ambas as partes. Assim compreendendo, a teoria da atividade pressupõe que a “atividade” não retribui a qualquer ação, pois implica que o sujeito tenha motivação, interesse e

envolvimento para agir. Desse modo, percebemos que a atividade deve estar vinculada ao desejo da criança. Para Leontiev (2010, p. 681),

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

Vale salientar que alguns entendimentos no que tange sobre certas visões de práticas presentes na educação infantil, que abrangem listagem de conteúdos obrigatórios, e/ou planejamentos por datas comemorativas, vão para além do que mera culminância de um projeto, pois os professores fazem junto às crianças não apenas uma apresentação, mas o resultado de uma prática pedagógica que envolve planejamento, conteúdo, aprendizagem e desenvolvimento.

Neste contexto, Vigotski (2004) destaca que se a criança experimenta a sujeição às regras ao renunciar a algo que deseja ela não é potencialmente em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Logo é essa abdicação de agir sob acometimentos adjacentes que mediará o alcance do prazer na brincadeira, ou seja,

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VIGOTSKI, 2014, p. 130).

Motivados por essas reflexões, entendemos que a prática pedagógica inovadora advém quando o profissional acredita nas possibilidades e nas concepções construídas a partir das experiências vividas referentes ao processo de ensino e aprendizagem e lançar o olhar para a frente, para o iminente, superando o real.

Nesse sentido, passamos a relatar algumas práticas que consideramos de extrema importância para a aprendizagem de Arthur.

*Ao chegar ao CMEI “PEREJIVÂNIE”, e dirigir-me à sala de atividades de Arthur, ouço o som de uma música no violão. Ao entrar, me deparo com Arthur dedilhando muito entusiasmado o instrumento. Olho para a professora e a observo olhando extasiada o que estava acontecendo. A cena era comovente, pois os alunos*

*estavam com seus instrumentos, instrumentos que a professora confeccionou para fazer uma bandinha, tendo o intuito de ensinar ritmos, de acalmar, de fazer as crianças apreciarem a música. Ficamos muito felizes, pois Arthur não tinha demonstrado interesse por nenhum instrumento que tinha confeccionado, na hora da banda, ou seja, quando as crianças iam pegar os instrumentos para tocar, Arthur sentava em um canto e ficava distante. Dessa forma, Arthur nos mostra que novas/outras adequações que foram pensadas para que ele pudesse desenvolver sua aprendizagem, fazendo assim que percebamos que não há limites para o ser humano quando este é estimulado a partir do que lhe interessa (Diário de campo, dia: 18/04/2019).*

*Nesse processo, trazemos outra atividade que muito nos surpreendeu foi a “caixa de livros”: A professora explicou que dentro da caixa tinha vários livros e que eles poderiam folhear e ler com bastante cuidado, e quando ficassem cansados poderiam trocar com o colega, mas só poderia trocar se o amigo quisesse. Percebia que a professora sempre ensinava às crianças a terem respeito um pelo outro. Após deixar as crianças manusearem, a professora pediu para que sentassem em roda e explicou: “hoje vamos fazer algo diferente, todos os dias conto uma história para vocês, vamos mudar um pouco, um de vocês vão contar a história”. Um ficou olhando para o outro e, para nossa surpresa, Arthur levantou o braço e falou: “Eu sei, eu conto”! E assim aconteceu (Foto 02). As crianças prestaram atenção, e a criança que tinha falado que não sabia ler, falou: “eu sei ler também”!*

*Nesse dia, percebemos como Arthur gostava de participar de atividades onde ele era o protagonista e a professora regente sempre o incentivava para ele mostrar sua potencialidade, que era a de liderança. Percebemos também, nesse dia, que as crianças demonstravam maior interesse quando um dos seus amigos de sala mediava a atividade proposta pela professora. Em nossa análise podemos afirmar que as crianças valorizavam as atividades significativas (Diário de campo: 14/03/2019).*

Foto 02 – Dia da História



Vale ressaltar que após algumas experiências vividas que muito entusiasmaram as crianças e a nós, percebemos que práticas pedagógicas significantes pensadas para o sujeito com necessidades educacionais especiais por deficiência ou não, alicerçadas na aprendizagem e o desenvolvimento da criança são possíveis e necessárias, e dessa forma a criança sentirá vontade de se embrenhar no mundo da imaginação e da criatividade, no mundo da aprendizagem.

Na educação infantil, a mediação simboliza o que pode ocorrer no que tange à aprendizagem e à participação da criança na realização contínua e prolongada de interação social e cultural. A mediação discutida por Vigotski alicerça meios de aprendizagem no processo de intervenção que compõe um elemento intermediário na relação mediada que serve como elo na atividade da criança (VIGOTSKI, 1998).

Foto 03 – A mediação



Fonte: acervo da pesquisadora.

*Todos os dias a professora regente iniciava a aula sentada num círculo com as crianças (Foto 03). Nesse dia, não foi diferente, porém, iniciou de outra forma a maneira de contar a história do dia. Em uma caixa continha várias figuras (imagens), pediu para que cada criança pegasse uma das figuras, eles logo perguntaram “para que”? Ela, como sempre muito calma, explicou: “hoje vocês vão inventar e contar a história do dia”! Eles perguntaram: “Como”? E assim ela continuou: “Cada um pegou a figura, certo? Agora vocês vão olhar a figura e falar o que estão vendo, claro que eu vou dar uma mãozinha [ajuda] para todos, mas todos podem ajudar o colega que está sentado ao lado”. E assim iniciou a contação de história. A professora iniciou com “Era uma vez...” E apontava para uma criança. Nos primeiros momentos as crianças olhavam a figura e falavam muito pouco, porém ela os entusiasmava e falava o que eles não tinham observado na figura. E assim, cada criança falava o que via na figura e com a mediação da professora construíram a história. Ao observarmos este momento, podemos perceber que as crianças mediavam umas com as outras quando percebiam que o colega não tinha observado a figura e estava faltando algo para continuar a história (Diário de campo: 27/03/2019).*

Como destacado no capítulo 2 desta tese, para que a aprendizagem ocorra de forma natural é necessário que a criança seja protagonista de sua história, do seu viver e querer, porém para que de fato isso aconteça é necessário um ambiente que possibilite situações mediadas que envolva a participação e relações cognitivas. Vigotski (1998), em sua obra, discute que a aprendizagem da criança se dá por meio de ações continuadas e mediadas por possibilidades no contexto social, histórico e cultural.

Assim, para Vigotski (1998 p. 229), a criança “não espera se desenvolver para aprender algo, mas por meio da mediação impulsiona sua aprendizagem a partir do momento em que se estabelecem as possibilidades de aprender nas experiências significativas”, que vivencia no meio.

Dessa forma, a visão que devemos ter é que a criança é capaz de aprender e se desenvolver desde o seu nascer e que o movimento, no que tange à educação, é o constante, e a mediação é fundamental, pois esta ação coadjuva de maneira ímpar para impulsionar a aprendizagem da criança que é vivida pelo meio. Vigotski (2018, p. 32) ainda conclui que:

[...] o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influenciam a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio — é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedagogia.

A partir do exposto, pudemos perceber que o meio está em constante movimento e, sendo assim, as crianças são influenciadas e influenciam o tempo todo. O sujeito se modifica e modifica tudo o que está à sua volta, porém para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento é necessária a mediação que pode ocorrer tanto por meio do adulto, como de alguém que possua mais experiência para que possa, assim, possibilitar desafios que “facilitarão” a construção de conhecimentos de novas/outras experiências significativas que irão servir para formular um repertório mais amplo para possibilidades criativas, pois “quanto mais rica a experiência humana, tanto maior será o material que dispõem” para sua aprendizagem (VIGOTSKI, 2007, p. 17).

É interessante salientar, que para a mediação acontecer é necessário interações de um adulto ou de uma criança mais experiente, porém temos que pensar que para essa ação advir é necessário pensamentos democráticos que venham proporcionar ações colaborativas, entre os sujeitos que estão trocando conhecimentos um com o outro e será extremamente importante a presença de um adulto para que seja este seja responsável pelo grupo o que vai contra ao ensino tradicional, onde o professor faz e a criança executa.

Em suma, quando, na mediação, ocorre a colaboração com um adulto ou com uma criança mais experiente, surgem diversas possibilidades de aprendizagem, fazendo assim com o sujeito possa superar suas dificuldades, pois “resulta mais forte e mais inteligente de que quando atua sozinha” (VIGOTSKI, 1998, p. 240). Assim, percebemos que quando ocorre a colaboração na mediação, o crescimento intelectual da criança é favorecido.

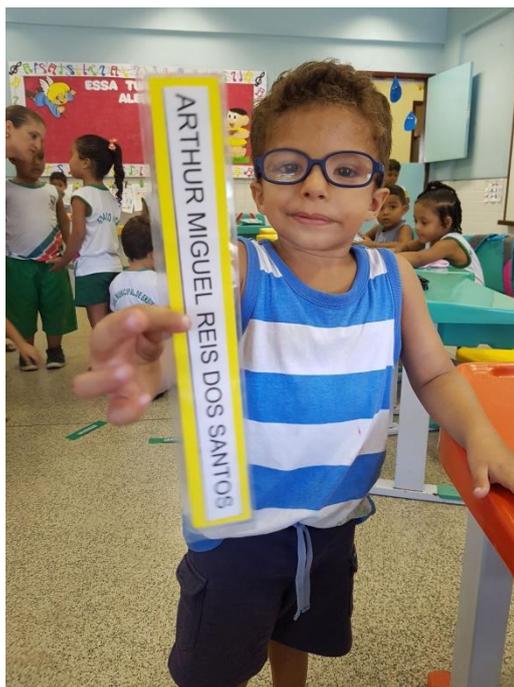
A partir dessas reflexões, percebemos o importante papel que cabe ao adulto (no caso desta pesquisa os profissionais que atuam cotidianamente com uma criança com síndrome de Moebius) no processo de mediação, pois a ele cabe a função de desenvolver práticas pedagógicas que envolvam interações colaborativas entre as crianças, proporcionar momentos enriquecedores na sala de atividade, possibilitando a troca de experiências a aprendizagem de TODOS.

Vigotski (1998) destaca que o processo de mediação motiva a zona de desenvolvimento iminente, fazendo assim com que a construção de conhecimento da criança esteja ligada à sua aprendizagem, porém é necessário ofertar práticas pedagógicas que venham potencializar, dando possibilidades necessárias para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. E foi exatamente isso que percebemos nas observações realizadas no cotidiano.

*A professora regente iniciou as atividades falando para as crianças que o tema da aula seria identidade e a importância do nome e sobrenome, claro que sempre seguindo uma “ROTINA”, como acolhida e boas vindas, porém neste dia colocou as fichas com os nomes das crianças no meio do círculo onde estavam sentados, mostrou as letras do alfabeto que estava afixado na parede e deu o alfabeto em EVA para as crianças manusearem. A professora regente já tinha feito outras atividades com o nome como: cantando a música com o nome a criança ia à*

*“chamadinha” e pegava o nome dela, porém Arthur não conseguia identificar seu nome na ficha. Teve outra brincadeira onde o colega ajudava-o a achar seu nome na “caixa de nomes”, porém, para nossa surpresa (Foto: 04), ao receber o comando de “cada um pega seu nome”, Arthur reconheceu e pegou seu nome, mostrou para a professora e falou: “Meu NOME”! (Diário de campo: 08/04/2020).*

Foto 04 – Identidade



Fonte: acervo da pesquisadora

Partindo dessa perspectiva, pudemos observar que são necessárias mediações que ofereçam desafios que possibilitem à criança avanços na construção de seu aprendizado. Pois, segundo Vigotski (1998), é a partir de experiências novas, de estímulos motivadores, de anseios, de trocas de experiências com os colegas, de manuseios em objetos, de discussão de problemas, de várias gamas de condições que uma prática pedagógica organizada para alcançar os objetivos propostos podem oferecer para que a criança avance a zona de desenvolvimento iminente, como ocorreu com Arthur.

Nesse sentido, é precisamente na zona de desenvolvimento iminente que ocorre a aprendizagem, pois ao considerar o que a criança aprendeu anteriormente, e projetar o que ainda pode aprender, da potencialidade para aprender algo novo que possui, que se chega aos processos que estão em estado de formação, de

maturação, a ZDI. Nesse sentido, de acordo com Vigotski (2007), no processo de ensino são necessárias ações do professor que interfiram na ZDI, visto que

A zona de desenvolvimento proximal [imminente] pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais (VIGOTSKI, 2007, p. 99).

Nesse sentido, podemos perceber que o professor, o mais experiente, o mediador institucional pela aprendizagem das crianças, deve desafiar, por meio de práticas pedagógicas significantes, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Portanto, necessita trabalhar o que Vigotski denomina de Zona de Desenvolvimento Iminente- ZDI, para que aquilo que a criança realiza com a ajuda de um adulto, ou de um colega, mais tarde possa realizar de forma independente. Para tanto, defendemos que os saberes e os conhecimentos produzidos pelas crianças devem chegar à sala de atividades da mesma forma, com a mesma “roupagem” que foram produzidos, porém com o olhar do conhecimento do professor, como pôde ser observado na atividade do nome da criança. Aquilo que era iminente, com o tempo se tornou real.

### 5.3 RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Este subcapítulo, objetiva apresentar reflexões acerca das ideias presentes na obra de Vigotski que envolve a relação entre afetos e sentidos e que colaboram com a compreensão em torno do processo histórico de constituição do humano, no caso específico dessa pesquisa, da criança com síndrome de Moebius na educação infantil, das crianças que estavam inseridas em seu convívio escolar, dos professores que cotidianamente estavam com Arthur, da equipe escolar e da mãe de Arthur.

O objetivo de trazer a análise de categoria relações interpessoais, é de suma importância na explicação do desenvolvimento do psiquismo humano, pois sua utilização foi profícua no que tange à mediação e constituição de práticas educativas que permitiram às crianças perceberem e demonstrarem sentimentos como o respeito, o afeto, a amizade um pelo outro, tendo como foco a criança com uma síndrome rara.

*Como sempre acontecia, a professora aguardava as crianças na porta da sala de atividades, Arthur chegou triste, algo muito difícil de acontecer. A professora aguardou todos chegarem e se acomodarem, perguntou como estavam, mas percebemos que ela estava preocupada em especial com uma criança que sempre chegava cantarolando e sorridente, mas para nossa surpresa, não fomos as únicas a ficar receosas com o que poderia ter acontecido. Os colegas de Arthur, logo foram perto dele perguntar o que estava acontecendo. Ele olhou tristonho e falou que tinha tomado uma vacina e que estava doendo. Naquele momento todos queriam agradá-lo e a professora logo iniciou a aula comentando que naquele dia eles iam colar papel colorido na letra A. E perguntou: “Quem tem o nome que inicia com a letra A?” Todos mostraram para o Arthur, e ele ficou muito feliz. O colega que sempre estava com ele levantou e falou: “Viu amigão, não precisa ficar triste!” A professora falou: “Tá vendo Arthur, todo mundo vai trabalhar com o seu nome!” A professora mostrou várias figuras de frutas, brinquedos que tinha na caixa, que se iniciavam com a letra A e mostrou para as crianças, como sempre fazia. Durante a atividade, eles [as crianças e a professora] sempre cantavam uma música, e neste dia não foi diferente, como eles estavam aprendendo a música do amigo, eles cantaram e uma criança falou: “AMIGÃO, começa com A, né!” Era o título da música. O que nos surpreendeu (QR CODE 01) foi que todas as crianças terminaram a atividade de colagem, levantaram e foram brincar, mas Arthur só levantou quando terminou sua atividade, cantarolou todo o tempo. A professora perguntou: “Quer um brinquedo, agora?”. Ele respondeu: “Estou tão Feliz aqui fazendo meu A” (Diário de campo: 26/02/2019).*

Nesse instante, podemos perceber que as ações de Arthur encontram eco em Vigotski quando afirma que “Eu sou uma relação social de mim comigo mesmo” (1929, p. 67) e que “nos tornamos nós através dos outros” (2000, p. 56).

## QR CODE 01 – Relação social



Fonte: acervo da pesquisadora.

Nossas observações nos mostraram que a interação, quando constituída e mediada, pode proporcionar possibilidades de aprender e se desenvolver ao sujeito, no caso desse estudo a uma criança com síndrome de Moebius a assimilação de conceitos, agregando assim sentidos e valores de acordo com as experiências vivenciadas/vividas.

Neste contexto, a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança com SM por meio da cultura mais elaborada e por vivências com sentido e significado para a criança, sem lhe roubar a infância, merece ser respeitada, pelo direito a uma educação que conduza a uma vivência de infância permeada de descobertas, brincadeiras, criatividade, imaginação e aprendizagens constantes. Destacamos que estamos aqui defendendo a Educação Infantil, o trabalho intencional de professor(es) que articulam entre si possibilidades de estimular, por meio da vivência, das relações interpessoais com o outro e de práticas educativas planejadas.

O que foi supracitado é corroborado por Vigotski (2014, p.112), quando salienta que

[...] convém salientar a importância especial de estimular a criação artística na idade escolar. Todo o futuro do Homem é conquistado através da imaginativa criativa. A orientação para o futuro, um comportamento baseado no futuro e derivado desse futuro, é a mais importante função da imaginação e, por isso, o objetivo educacional mais significativo do trabalho pedagógico é a orientação do comportamento da criança na idade escolar com a intenção de prepará-la para o amanhã, na medida em que o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem-se como a principal força no processo de concretização desse objetivo.

*Partindo dessa perspectiva, trazemos uma atividade planejada em conjunto com a professora regente, e executada pela professora colaboradora das ações inclusivas, neste dia foi um jogo com material de sucata para as crianças, e este não foi mais interessante do que os outros, porém Arthur, estava conseguindo fazer mais pontos do que os outros e isso nos chamou a atenção, não só a nossa como o dos colegas também . O jogo era acertar a tampinha na sacola confeccionada em TNT, porém tinha que ter atenção, equilíbrio e saber cor, forma e os numerais de 0 a 10 e, além disso, tinha certa distância para acertar. As regras eram falar a cor, a forma e o numeral do objeto que a professora mostrava na hora do arremesso. Arthur começou ganhando para seu grupo, ele ria muito. Logo todos (Foto 05) queriam aprender com ele como jogar. Foi mais um dia gratificante! (Diário de campo: 18/05/2019).*

Foto 05 – “Vem, eu ensino”



Fonte: acervo da pesquisadora

Diante da observação, pudemos compreender na proposta realizada pela professora, que os sentidos medeiam a relação afetiva dos sujeitos que estão inseridos nela, agregando, assim, momentos afetivo-volitivos que existem nos conceitos partilhados, construídos e reconstruídos pelos seres humanos, pois

somente os homens historicamente dividem a mesma cultura, resultando, assim, o modo de como compreendemos às relações as quais vivenciamos.

Além disso, Vigotski (1996; 1997; 2004) destaca que é por meio das relações pessoais e da mediação do outro que advém o processo de desenvolvimento humano. Sendo assim, para que a aprendizagem e o desenvolvimento ganhem novas dimensões é necessária uma mediação pedagógica estruturada em processos contínuos, impulsionada pela cultura, acreditando na educação e reeducação da criança.

Marques e Carvalho (2017, p. 7) esclarecem que Vigotski sustenta a tese de que:

A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação afetiva produtora de sentido. Os sentidos são produzidos em virtude dos afetos constituídos nas vivências de cada ser humano. Entendemos com isso que são os afetos que colocam os indivíduos em situação de atividade ou de passividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade.

Nesse contexto, as vivências são produzidas, e implicam emoções que podem desencadear afinidades produtoras de sentidos, porém essas relações não são reveladas visivelmente no comportamento do sujeito em suas relações imediatas com o meio. Assim, “[...] a vivência sempre denota o modo como a criança toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 98). Dessa forma, podemos reiterar que a constituição da consciência humana, pressupõe as relações interpessoais vividas da criança.

Nesse contexto, pretendemos mostrar o olhar de quem interage e vivencia com a diferença, conforme relata a mãe de Arthur:

Estou sempre preocupada com Arthur quando se fala de seus coleguinhas, por isso quando consegui emprego na escola... Ela é particular, só gente com dinheiro coloca o filho lá... Que trabalho como Auxiliar de Serviços Gerais, falo minha profissão com muito orgulho. Continuando... Eles falaram que poderia levar meus filhos para estudar lá sem pagar nada, parei e pensei... as meninas [as duas filhas] posso até levar, mas meu menino não! Sabe porque professora, via como eles tratavam as crianças com algum problema, além disso todo dia vejo como meu menino está mudado, todo dia me conta uma história nova, fala dos coleguinhas com tanto zelo parece até irmão e, além disso, tem a tia Mari e a tia Rose, essas nem falo... O que fazem pelo meu moleque... Eu não faço... Sabe... Não tenho paciência. Então eu paro e penso, como vou tirar esse menino de um lugar onde ele já conhece todo mundo, onde só vejo que ele está aprendendo e crescendo [APRENDIZAGEM e DESENVOLVIMENTO], para virar tudo de cabeça para baixo. Aqui na creche, ele já é o Arthur sapeca, tem coleguinhas e pessoas

que gostam dele, que já sabem do que ele gosta até de comer... Começar tudo de novo, NÃO! Falei com a minha chefe... Muito obrigada! Vou deixar como está (Mãe de Arthur)!

O relato da mãe nos revela como as relações vivenciadas por Arthur no CMEI a fizeram perceber a aprendizagem e o desenvolvimento de seu filho, demonstra claramente que possui confiança nos profissionais que estão contribuindo para o crescimento educacional do seu filho, e nas relações construídas junto aos colegas que viviam cotidianamente com Arthur, além de valorizar o trabalho da escola pública e do ensino público de modo geral.

*Na aula de Arte Arthur falou: “não vou fazer a atividade porque não tenho lápis de cor, a professora logo falou: “eu tenho para te emprestar, pega no armário a caixinha vermelha”. Arthur logo disse: “não quero o seu lápis, quero o do Jorge<sup>43</sup>”. Mas a professora falou: “o Jorge está usando o dele, usa o meu”. Neste dia a professora de Arte tinha formado grupos utilizando uma estratégia diferente, para separar os grupos que sempre estavam juntos, fez isso no intuito deles conhecerem melhor o outro colega. Para nossa surpresa, Arthur que estava sentado com o grupo do outro lado da sala, logo falou: “sei que o Jorge vai ficar triste se não usar o lápis dele”. Deu uma paradinha... E falou: “Ele já está longe de mim agora” a professora perguntou: “mas o que tem isso a ver Arthur”? Então Arthur respondeu: “Ele é meu amigo, sempre estamos juntos” (Diário de campo dia 16/05/2019).*

Sendo assim, percebemos como a interação possui a capacidade de desenvolver aspectos afetivos e cognitivos em uma criança, pois foi perceptível que Arthur se apropriou de conceitos mediados pela interação com os colegas, dessa maneira, Arthur estava se apropriando do conhecimento.

A primeira conversa que tivemos com Arthur nos remeteu à perspectiva assumida por Vigotski (1996, p. 213). O autor descreve: “a fala assume o comando; torna-se ferramenta cultural mais utilizada; enriquece e estimula o pensamento e, por meio dela, a mente da criança é reestruturada, reconstruída”.

*Um dia, conversando com Arthur sobre seus colegas ele me falou: “gosto de todo mundo, mas gosto mesmo do Jorge, sabe porque ele sempre pega meu chinelo quando sai do meu pé”. Parou de falar. Sorriu e continuou: “você sabia que gosto*

---

<sup>43</sup> Nome Fictício.

*também da Laura<sup>44</sup>, ela chora muito quando a mãe dela vai embora, mas é só eu brincar com ela que ela para de chorar, viu como sou legal!” “Sou um amigão” (Diário de campo: 21/03/2019).*

É importante salientar que percebemos que o processo de interação de Arthur a as crianças do grupo IV e com as outras do CMEI era profícua, havia uma troca de afetividades se aproximava daquilo que Vigotski chama de internalização a partir das mediações estabelecidas com os outros.

A partir das leituras que fizemos das obras de Vigotski (1996, 1997, 2004, 2007, 2018) acerca da mediação/internalização, advimos que para compreender o ser humano necessitamos estudar a arte da internalização, das configurações culturalmente dadas do funcionamento psicológico. Baseado nessa asserção, o autor elucida que é necessário a inserção do sujeito em um determinado contexto sócio-histórico, para que ocorra a transformação dos processos psicológicos elementares em processos superiores. Sendo assim, o homem se constitui enquanto sujeito por meio da interação social.

*Arthur chegava, colocava a mochila no lugar certo, pegava sua caneca e bebia água. Dentro da sala ficava um vasilhame com tampa e tinha uma torneira, parecia um filtro. Ele pegava sua água e oferecia para todos sempre muito animado. Neste dia estava fazendo muito calor e Arthur falou: Vamos, vamos beber água, está muito quente e vocês podem dridratar!” a professora riu, olhou para ele e perguntou: “O que pode acontecer Arthur”? Ele repetiu: “dridratar”! “A minha madrinha falou que tem que tomar muita água” ... Ficou em silêncio, pensou e falou: “Quando acabar a água pode ir com a tia Dirlan buscar mais água”? Como Arthur era esperto, ele sabia que eu buscava a água quando acabava e sempre íamos brincando no corredor. (Diário de Campo 25/03/2019)*

Nesse contexto, Vigotski (2010) nos faz refletir que o aprendizado da criança inicia muito antes de ela frequentar a escola, pois desde seu nascimento o aprendizado e o desenvolvimento estão ocorrendo. Assim, a criança pode se deparar com alguma situação na escola que já tenha ocorrido em sua vida. Sendo assim, concordando com o autor, Arthur pode ter se utilizado de algo que já tinha experienciado em sua vida para ir buscar água.

---

<sup>44</sup> Nome Fictício.

Como Oliveira (1995, p. 57) destaca:

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de ingestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente [...]. Em Vigotski, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. [...] o conceito em Vigotski tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social.

Sendo assim, a aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos está extremamente unido à sua relação com o ambiente sociocultural e só advirá legitimamente se tiver o contato, a mediação e o suporte de outros indivíduos de sua espécie, ou seja, para que ocorra a aprendizagem é necessário a interação social.

Pensando por esse viés, a educação infantil compromissada com o desenvolvimento infantil deve voltar-se a cumprir com o seu dever, no que tange às especificidades que esta etapa determina. No que diz respeito ao processo educativo do cuidar/educar com as crianças na mais tenra idade, as práticas pedagógicas devem levar em conta questões de extrema importância como: as relações interpessoais, o cuidado de si e do outro e o respeito por si e por todos.

De acordo com Vigotski (2008), o aprendizado humano é de natureza social, sendo que a criança só desenvolverá seu entendimento a partir da interação com a intelectualidade daqueles que a cercam, ou seja, a “característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam, apenas, quando a criança interage em seu ambiente de convívio” (VIGOTSKI, 2008, p. 4).

Ainda segundo Vigotski (2008, p. 101), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Assim, a base para todos os outros conhecimentos posteriores que vão suceder ou não no indivíduo, é necessário o aprendizado. É por meio do aprendizado que se dá o desenvolvimento, numa constante inter-relação eu-outro.

Sendo assim, a categoria de relação interpessoal é intrínseca à condição humana, por consequência, a fonte de explicação de muitas condutas, regulador interno tanto

do comportamento da criança quanto do adulto, tendo sua gênese no social, assim, sendo imprescindível na mediação das significações desde a mais tenra infância.

#### 5.4 BRINCADEIRA

[...] Nenhuma forma de comportamento é tão rico de educação dessas ou daquelas reações. Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. Nenhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo, e neste sentido o aparelho das emoções é uma espécie de instrumento especialmente adaptado e delicado através do qual é mais influenciar o comportamento (VIGOTSKI, 2004, p. 143).

Buscamos Vigotski, quando nos fala que se o professor quiser suscitar reações emocionais nas crianças partindo da sensibilização de um olhar de, um fazer pedagógico onde a emoção será a mola propulsora para que aquele sujeito possa visualizar o mundo sendo sempre uma novidade, mesmo ao meio de situações cotidianas, fazendo assim com que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorra de encontro com a ludicidade, a imaginação, a criatividade, a brincadeira como fonte central.

Partindo dessa perspectiva, buscamos destacar alguns tópicos que estão intrinsecamente ligados à infância, sendo assim, elencamos como objeto desta análise algumas questões presentes nas brincadeiras, atividade considerada por Vigotski (2010, p. 147), como “[...] as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional.” Nesse sentido, focamos as análises nos conceitos desenvolvidos por Vigotski (2004, 2001, 1997, 1996), que nos fala que a brincadeira infantil quase chega a ser o mais precioso instrumento de educação do instinto.

Desta forma, este subcapítulo teve como objetivo enunciar a relação do lúdico com a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança com síndrome de Moebius. Com o intuito de mostrar que a atividade da imaginação criativa é possível e que o brincar é imprescindível para o desenvolvimento infantil, e o quanto fundamenta a aprendizagem por meio de avanços sociais e cognitivos mediados pelo brinquedo, pelo teatro, pela música, pelas histórias (o faz de conta), o jogo, ou seja, por toda a ludicidade que possa desenvolver a criatividade e a imaginação, a aprendizagem e o desenvolvimento. Pois, segundo Braga (2020, p.83), “[...] a brincadeira da criança é

sempre emocional, pois no jogo de papéis é possível vivenciar emoções diversas como a tristeza, a raiva, a alegria, a amizade entre outros sentimentos”.

No que tange à relação entre a imaginação da criança e a imaginação do adulto, Vigotski (2004, p. 35) nos afirma que:

A atividade da imaginação criativa é muito complexa e depende de uma série de diferentes fatores. Daqui se depreende claramente que a atividade não pode ser igual na criança e no jovem, porque todos os fatores assumem um aspecto diferente, em diferentes épocas da infância. Por isso, em cada período do desenvolvimento infantil, a imaginação criativa se elabora de um modo particular, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. [...] a imaginação depende da experiência e que a experiência da criança vai se estruturando e crescendo lentamente, sendo portadora de características específicas profundas que a distinguem da experiência do adulto.

Nessa elucidação de Vigotski, podemos perceber que o autor nos mostra que devemos pensar e repensar nossas ações, nossos planejamentos no que se refere a prática pedagógica junto à criança à qual estamos sendo mediadores de um processo que é único, nos fala que a atividade para uma criança deve ser uma, e para um adulto outra, pois cada período do desenvolvimento infantil se elabora de um modo particular.

Foto 06 – Arthur construindo seu brinquedo martelo



Fonte: acervo da pesquisadora

*Podemos falar dessa relação, pois um dia ao observarmos Arthur, brincando com peças de montar com os colegas da turma de 05 anos, falou com a professora que estava cansado de montar um martelo (Foto: 06) e o amigo não ver o martelo e*

*queria ir brincar com o outro grupo de colegas, pois seus colegas já conheciam seu brinquedo, a professora falou para ele dizer para o colega o que ele tinha construído, mas ele falou: “Ele não sabe brincar, eu acho que ele acha que sou pequeno e não sei fazer um martelo”. A professora continuou: “Mas você falou para ele”? E Arthur prontamente respondeu: “Ele não quer ver meu martelo, ele não sabe brincar de inventar” (Diário de Campo: 03/03/2019).*

Nesse contexto, é possível perceber que, como Vigotski nos afirma em seus estudos, o brinquedo facilitará à criança diferenciar a ação e o significado, pois ao evoluir a criança passa a relacionar o seu brincar (com brinquedos físicos) e a sua imaginação, diferenciando, assim suas emoções diversas, como alegria, a tristeza, a raiva, pois o brincar se relaciona à aprendizagem e é na brincadeira que as crianças desenvolvem base para aprendizagens mais elaboradas. Sendo assim, a brincadeira pode ser considerada como uma proposta educacional indispensável a educação infantil.

Em culminância ao Dia do Livro foi montado um teatro com a história do livro ao qual a professora tinha lido para as crianças, lembrando que sempre havia uma conversa para saber o que “eles”, as crianças, queriam fazer, ou seja a professora dava opções para a apresentação, como por exemplo cantar uma música, declamar uma poesia, fazer um teatro ou apresentar de alguma maneira, mas percebia que a professora nunca deixava de ouvir as opiniões das crianças.

*O dia da apresentação chegou (Foto 07), e o nome era “Nem todas as girafas” de Márcia Honora, não tinha como não recordar o dia que a professora contou a história que falava sobre a girafa que era toda amarela sem pintas, achei muito interessante quando a professora regente leu para as crianças. Neste dia logo que finalizou e fechou o livro uma criança falou: “Tadinha da girafa!” E antes mesmo dos questionamentos que a professora fazia ao final da leitura, a menina continuou. “Não gostei desse livro, muito triste!” Arthur olhou para ela e falou: “Eu hem... Ela não tinha pintas, mas, ela tinha colequinhas, você não ouviu não? E depois todo mundo ficou amiguinho dela!” A professora aproveitou o ensejo e perguntou se as outras crianças gostaram ou não da história. Nesse momento percebi que Arthur estava prestando muita atenção, para poder falar com a colega da maneira que falou (Diário de campo: 20/05/2019).*

Foto 07 – Arthur sendo ator



Fonte: acervo da pesquisadora.

Arthur, de acordo com Vigotski (2004), demonstrou que em uma atividade lúdica, que nesse caso foi a contação de história, que as reações emocionais

[...] exercem a influência mais substancial sobre todas as formas de nosso comportamento e os momentos do processo educativo. Queremos atingir uma melhor memorização por parte dos alunos ou um trabalho melhor sucedido do pensamento, seja como for devemos nos preocupar com que tanto uma quanto outra atividade seja estimulada emocionalmente. A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidades e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si (VIGOTSKI, 2004, p. 143).

Motivados por essas reflexões, pudemos perceber que algumas reações emocionais da criança surgem por meio da brincadeira, neste caso a contação e interpretação de uma história fizeram com que Arthur demonstrasse que tinha entendido a moral

da história. A fala de Arthur para a colega vai ao encontro dos pressupostos de Vigotski quando nos fala que devemos atingir o sentimento do sujeito, pois isso ficou notório na compreensão da fala de Arthur.

*Arthur era uma criança que brincava com todos os colegas da sala, mas se alguém o contrariasse, ele deixava de brincar e falar com todos, até mesmo com a professora. Um dia observei a professora colaboradora das ações inclusivas conversando com ele e falando que os outros colegas ficavam tristes quando ele saía da brincadeira, percebi que ele olhou para ela e perguntou: “por que”? Ela prontamente respondeu “Porque todos gostam de você, gostam muito”. Naquele dia as crianças estavam brincando com fantoches (Foto 08), ele saiu correndo pegou seu fantoche e voltou a brincar com as outras crianças (Diário de campo: 20/05/2019).*

Foto 08 – Brincando com fantoches



Fonte: acervo da pesquisadora.

Segundo Vigotski (2004), compreenderemos o desenvolvimento da criança quando admitirmos que a criança possui necessidades próprias, não as impostas pelo adulto, que necessitam de incentivos que vão orientá-la a agir para desenvolver a imaginação criativa, a entender o outro e a si próprio. Assim, devemos pensar que

as motivações e incentivos que oferecemos a um bebê não condiz com as de uma criança maior.

Ainda de acordo com o autor, conforme as atitudes do adulto, a criança torna-se menos dependente, porém os adultos tendem a não perceber que a criança está mudando seu comportamento em algumas ações, está conseguindo dar significados em situações que antes não conseguia. Vigotski (2001, p. 127) destaca que “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”. Motivados por essa reflexão, podemos entender que quando a criança brinca com um objeto qualquer e imagina outra coisa, como quando Arthur pegou as peças de montar e construiu um martelo ela está além da imaginação pura, ela está amadurecendo seu processo (Foto 06). Neste momento adveio uma grande evolução na maturidade de Arthur.

Por esse prisma, Oliveira (1995) nos afirma que é a partir das atividades que surgem da brincadeira que a criança evolui sua imaginação e assim define o significado do brinquedo. Dessa forma, podemos dar como exemplo quando Arthur passou a brincar de ser motorista de ônibus, onde os colegas eram os passageiros, não se importou com os elementos reais da sala de atividades como as cadeiras, as mesas, os armários... De acordo com as concepções de Vigotski o significado que a criança dá à brincadeira não condiz com os objetos concretos que estão ao seu redor, dando como exemplo o brincar de Arthur em ser motorista de ônibus. Concordando com o autor, podemos falar, por meio das experiências vividas com as crianças do grupo IV, que a brincadeira fornece uma situação a qual transiciona objetos concretos e as suas atividades com significados, dessa forma sendo possível ver a imaginação da criança sendo consolidada por meio do brincar, isso nos remete à discussão anterior que se referia a maturação da criança, fator este muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Assim, nossas observações destacam que a separação do significado do que a criança tem em mãos acontece de forma espontânea, pois ela não percebe que atingiu um desenvolvimento mental. Nesse sentido, podemos perceber que, por meio da brincadeira, ou do brinquedo, o sujeito passa a compreender o significado

ativado de objetos, assim surge algo novo, podemos assim dizer algo concreto que vai conspirar para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Segundo Vigotski (2001), quando a criança experiencia a subordinação às regras, tendo assim, de renunciar a algo que lhe dá prazer, é esse abandono de agir sob impulsos imediatos que mediará o alcance do deleite na brincadeira. Isto pelo fato de que,

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VIGOTSKI, 2001, p. 130)

Ainda de acordo com Vigotski (2001, p. 137): “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. As relações sociais e a atividade lúdica da criança, são de extrema importância para a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, influenciando assim, sua maneira de enxergar o mundo e seu agir no futuro.

Desse modo, nossas observações possibilitaram entender que a brincadeira para além de amparar a criança no processo de aprendizagem, oportuniza situações imaginárias criativas que proporcionarão o desenvolvimento cognitivo contribuindo, assim, com as interações interpessoais.

Sendo assim, podemos afirmar que a brincadeira é um processo imprescindível na prática pedagógica. Como colocam Ferreira, Misse e Bonadio (2004), a sala de atividade deve ter a brincadeira como um dos eixos da organização escolar, para que esse ambiente se torne enriquecido no que tange o desenvolvimento motor, intelectual e criativo na criança.

## 5.5 PROTAGONISMO

Esse subcapítulo buscou analisar as práticas pedagógicas que evidenciara condições para o protagonismo infantil e o lugar da criança com síndrome de Moebius no planejamento dos aprendizados da primeira infância. Dessa maneira,

propomos uma análise dessa categoria objetivando abarcar como se institui o protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil. Sendo que este estudo está voltado à infância e a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com SM na educação infantil, ressaltando a necessidade e a importância de permitir que a criança tenha voz e vez, nas práticas sociais da qual faz parte.

Sendo assim, de acordo com Dal Solto (2013) a escola é idealizada como lócus cultural de suma importância na vida desses sujeitos, e possui o dever de (re)criar práticas pedagógicas que respeitem e possibilitem os seus direitos de participação em prol da qualidade da/na educação da primeira infância ou seja, na mais tenra idade. Assim, investigamos as interações da criança com SM no espaço escolar e seus pares, sustentados pelo aporte da teoria sócio-histórica da aprendizagem e desenvolvimento, da pedagogia (VIGOTSKI, 2004, 2006, 2018) e da participação, centradas na averiguação das experiências das crianças, todavia a criança com uma síndrome rara como protagonista.

Pensando por esse viés, autores como Sarmiento e Pinto (2008) destacam que as conquistas históricas trazem a criança como um sujeito social, possuidora de direitos, que produz e reproduz história. Porém, devemos entender que para que a criança seja protagonista do seu desenvolvimento é necessário que haja uma relação social que envolva seus pares e os adultos que estão inseridos cotidianamente em seu dia a dia. Diante disso, o conceito de criança competente surge como um marco, no que tange às práticas pedagógicas e no campo das pesquisas em educação, considerando-a na sua subjetividade, na sua singularidade, que deve ser versada e considerada.

Motivados por essas reflexões, passamos a questionar como se dava o trabalho pedagógico com uma criança com síndrome de Moebius na educação infantil, e seus pares, ponderando que a concepção de criança na contemporaneidade é um sujeito de direitos, ativo e crítico, que expõe seus pensamentos, suas vontades. Como permeava as práticas pedagógicas da educação infantil com a temática do protagonismo dessas crianças no CMEI “PEREJIVÂNIE”? Essa foi uma das questões que nos instigaram.

Os principais sujeitos participantes desta pesquisa são as crianças que compõem o Grupo IV, turma de crianças com quatro anos da professora regente. Era assim que

as turmas eram reconhecidas no CMEI, percebemos que toda a equipe escolar reconhecia que as crianças são sujeitos sociais de pleno direito, competentes para falar de si mesmas e da instituição educativa que frequentavam diariamente. Passamos a ter essa conclusão ao ver uma reunião onde a diretora dividiu as turmas em cada horário e discutiu com as crianças onde gostaria de fazer a apresentação para o Dia da Família (Data prevista pela Secretaria de Educação em calendário).

As crianças participaram ativamente da reunião, todos prestando atenção e dando opinião, os professores, as coordenadoras e a equipe escolar acompanhavam as opiniões e as decisões tomadas.

De acordo com os estudos de Nunes e Carvalho (2007), a teoria em que a criança é sujeito participativo na vida social desde sempre existiu, e sempre foram objetos de estudos e reflexão, contudo esse sujeito não tinha voz e vez, era “silencioso ou silenciado” na vida social. Entretanto Vigotski (2018, 2004) e seus colaboradores, em seus estudos, nos fazem refletir a concepção de criança com direito à participação, a criança possuidora de competência, que possui “voz e vez”. Porém, esses conceitos não eram valorativos para a sociedade, nem tão pouco para o pensamento pedagógico.

A criança não é um ser acabado, mas um organismo em desenvolvimento, e conseqüentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio, mas ainda em função de certos ciclos ou períodos de desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio (VIGOTSKI, 2004, p. 289).

Sendo assim, reconhecer a criança como um ser não acabado, mas com direitos a dar sua opinião, a demonstrar suas vontades e necessidades, um sujeito histórico-cultural e social, que possui voz e vez, que produz e (re)produz cultura, que é protagonista do seu conhecimento. Porém, segundo o autor devemos distinguir que essa criança é um organismo em desenvolvimento e que em razão de “certos ciclos ou períodos de desenvolvimento do próprio organismo infantil”, necessitamos re(pensar) práticas pedagógicas que contribuirão para a aprendizagem e desenvolvimento, tendo como foco as interações sociais.

Ao vivenciarmos com as crianças, percebíamos que a professora regente e a professora colaboradora das ações inclusivas tinham sempre o cuidado de informá-las sobre o que estavam planejando fazer, por meio de explicações adequadas aos

seus entendimentos, para que fosse legítima a escolha em participarem ou não do teatro ou de outra apresentação, como cantar em uma culminância de projetos, apresentação em alguma data comemorativa, como o Dia da Família na Escola, e se caso alguma criança se negasse em participar todos entendiam e respeitava. Assim como consultavam os pais ou responsáveis pela criança mediante termo de consentimento, para participar de qualquer acontecimento que tivesse na escola. Procedendo dessa maneira, que iniciou a produção dos dados dessa pesquisa, quero dizer que foi em uma roda de conversa que as professoras e diretora comunicaram para as crianças o motivo pelo qual estava na sala de atividades. Em cinco de fevereiro de 2019, me apresentei às crianças, falei de mim, da minha vida, e tudo que eles me perguntaram, “adorei responder... Nossa... Você é muito grannnde!”. Amei este dia.

Foto 09 – Casa da professora regente



Fonte: acervo da pesquisadora.

Sobre a visita à casa da professora regente (Foto 09): Antes desse dia, sentamos em uma roda de conversa para decidirmos sobre o passeio. A reunião tinha pauta e as crianças tinham três lugares para decidirem ir. Decidiram ir à casa da professora, pois lá tinha uma horta, galinhas, tartaruga, um cachorro (do pai da professora regente), um quintal grande, muitas plantas e vários brinquedos do filho da professora. As crianças, ao chegarem na casa da professora (Foto 09), decidiram o que iam fazer naquela tarde, naquele momento separaram em grupos para todos usufruírem do lugar.

No dia 02/06/2019, as crianças foram à feira dentro do CMEI, (Foto 10) a professora colaboradora das ações inclusivas convidava os feirantes do bairro para vender seus produtos para as crianças, e elas negociavam as compras, esse evento já era tradicional no CMEI (Plano de Ação do semestre). O intuito era o protagonismo das crianças na resolução de problemas (negociação das compras).

Foto 10 – Dia da feira na escola



Fonte: acervo da pesquisadora.

A imagem da criança participativa com síndrome de Moebius foi consolidada a partir da organização de forma sistematizada das ações do cotidiano. Esse processo foi desenvolvido a partir do reconhecimento e respeito dos adultos no que tange às opiniões das crianças, aos momentos para se expressarem, opinarem e questionarem.

Para exemplificar esse pensamento tomamos como exemplo a escolha da criança para formar a fila para ir ao refeitório junto com a professora regente, eles faziam um rodízio por conta própria, sendo que cada dia era uma criança. Esse era um dos acontecimentos que envolvia a todos. Percebemos que nada passava despercebido das crianças, quando uma criança faltava e era dia dela guiar a fila, quando ela

estava na sala eles lembravam que não tinha sido o guia. Tal acontecimento causa implicações para vida, o respeito. Perguntei para Arthur como ele sabia que era o dia dele ser guia na fila, ele me respondeu: “Eu sou o A!!!”... Foi aí que percebi que eles seguiam o alfabeto, conforme a letra inicial do seu nome. As crianças começaram a dar importância para seu nome na culminância do Projeto Espelho, espelho meu! (Identidade) (Foto 11).

Foto 11 – Espelho, espelho meu!



Fonte: acervo da pesquisadora.

Para além dessa observação, as participações e contribuições das crianças aconteceram nos momentos de pensar os projetos e planejamentos, nisso inclui-se ouvir as opiniões das crianças de como organizar os espaços até mesmo de planejar o tempos de trabalho com elas: como por exemplo as atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de atividades: o uso de espaços extra-escolares, a escolha de materiais a serem disponibilizados para a exploração, dentre outros aspectos.

Durante a entrevista com o professor de Educação Física ele nos fala:

Posso dizer que sou novo na educação infantil, como já falei só tenho quatro anos, sou velho, (risos) com as crianças maiores, aqui só tenho dois anos, mas vou te falar uma coisa se as crianças do ensino fundamental fossem ouvidas, na verdade se deixássemos que dessem suas opiniões, se parássemos para explicar com mais paciência, se parássemos na verdade

para conversar igual fazemos aqui no CMEI, tenho certeza que alcançaríamos melhor os nossos objetivos. Sei que é desafiador, porque foi para mim. Eu aprendo muito com esses pequenos, e mudei minha maneira de pensar e agir. Tenho até vergonha de falar, mas, na primeira reunião que participei aqui fiquei assustado, a diretora falou que era uma prática aqui ouvir as opiniões da criança, achei tudo “balela” [risos], e que todas as crianças eram tratadas iguais, porém respeitando cada um dá sua maneira, ah, falou que tínhamos que planejar com criatividade e que ela gostava de opinar em algumas situações, e que não era para esquecermos que as crianças eram (sujeitos é assim que ela fala igual você falou no dia que se apresentou, lembra?) pensantes, me surpreendi, não vou falar que foi fácil, mas vou te falar, tudo acontece de uma forma muito legal, e eu fico pensando, como pode eles [as crianças] darem uma opinião em uma reunião da turma, sabe, eles decidem e dá certo. Posso falar que agora tenho a convicção, que criança também tem opinião, mesmo as “piquititas”. O professor olhou para mim e logo falou: “Piquititas” é minha maneira de falar pequenas! (Professor de Educação Física).

*Observando as aulas de Educação Física, percebemos que durante um período tudo o que o professor fazia, Arthur o imitava. Descrevemos este fato pois observávamos todas as aulas de educação física que aconteciam duas vezes na semana, dias de terça-feira e quinta-feira, com duração de uma hora, nestes intervalos a professora regente estava no planejamento. Arthur prestava atenção no que o professor fazia, e no projeto identidade foi questionado pelo professor o que eles gostariam de ser no esporte, o professor mostrou imagens de várias atividades do esporte, como futebol, ginástica olímpica, vôlei, handebol, entre outras, e a partir dessa conversa montava várias séries (circuitos) onde tinha várias modalidades de atividades físicas e as crianças experimentavam todas, e em cada aula eles experienciavam de três a cinco tipos de atividades. O projeto teve a duração de três meses, o mais encantador era que as crianças decidiam o que iriam praticar naquela aula. Foram nestas aulas que tivemos certeza que Arthur tentava fazer tudo o que o professor fazia, ele participava da aula, porém percebemos que prestava muita atenção no que o professor dizia para um grupo e quando ele ia participar dessa atividade, Arthur comandava a grupo daquele circuito da mesma forma que o professor, falava as regras, participava da atividade e ainda vigiava quem não estava fazendo o circuito. Um dia ele perguntou para o professor: “Estou fazendo legal?” O professor respondeu: “Sim”. E Arthur prontamente falou: “Quero ser igual a você!” Parou, pensou e disse: “Não vou ser!” O professor logo falou: “Por que cara?” Arthur respondeu: “Eu nem tenho apito!” A partir daquela aula Arthur passou a usar o apito para ajudar no comando com e as outras crianças (Diário de Campo: 30/04/2019).*

Segundo Vigotski (2001), a imitação deve ser explanada num amplo sentido, pois para esse autor é uma das formas principais de influência no desenvolvimento da criança. Nos afirma que na mais tenra idade a criança demonstra capacidade de imitar o adulto e, torna-se fonte de desenvolvimento psíquico quando essa ação que o autor nomeia como mimética, é acompanhada por adultos. Sendo assim, Vigotski descreve que:

O mérito essencial da imitação na criança consiste em que ela pode imitar ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades, mas estas, não obstante, não são de grandeza infinita. Através da imitação na atividade coletiva, orientada pelos adultos, a criança está em condições de fazer bem mais, e fazer compreendendo com autonomia (VIGOTSKI, 2004, p. 480).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010), o centro do planejamento curricular deve ser a criança, sendo assim abarcada como um sujeito de direitos, que erige seu desenvolvimento e sua identidade pessoal e coletiva, nas relações, nas interações que vivencia, e nas práticas pedagógicas que visam a construção de sentido da criança sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Para que ocorra essa construção de sentido no que tange o mundo físico e social são necessárias práticas pedagógicas planejadas que abranjam diferentes experiências, “quando brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona”.

Vale ressaltar que a concepção de criança presente nas diretrizes (2010) torna nítida a importância das instituições de Educação infantil, no que tange ao ambiente que possibilita à criança ampliar e enriquecer suas experiências no mundo, pois nesse espaço ocorrem relações e troca de conhecimento entre crianças e adultos, enriquecendo e ampliando suas vivências no mundo. Sendo assim, os adultos devem considerar a criança como um sujeito social e de direitos, ocupando, assim, o lugar central em suas práticas. É importante salientar que as práticas pedagógicas devem ser planejadas com o intuito de dar sentido a seus conhecimentos que já foram adquiridos pela criança em brincadeiras diferenciadas, com diferentes linguagens.

No dia da culminância do Projeto do dia das avós<sup>45</sup>, houve uma apresentação de cada turma, o CMEI ofereceu um chá da tarde para os avôs e avós das crianças. O

---

<sup>45</sup> Este projeto consta no PPP- Projeto Político Pedagógico- do CMEI.

CMEI estava todo enfeitado com objetos antigos, como bule esmaltado, ferro de passar a brasa, brinquedos antigos, cadeira de balanço. Foi muito lindo! Neste dia Arthur ficou do lado da professora das ações inclusivas (Foto 12) que estava vestida caracterizando uma vovó (parecia a vovó da História do Chapeuzinho Vermelho, essa fala é de uma criança do CMEI), e quando a professora levantou para servir rosquinhas para os avós, Arthur perguntou se podia servir também e perguntou se os colegas poderiam ajudá-lo. Dessa forma, percebemos o quão é importante permitir à criança ser criança e poder se protagonizar junto aos outros.

Foto 12 – Projeto do “O dia das avós”.



Fonte: acervo da pesquisadora.

As palavras da professora das ações inclusivas durante a entrevista, quando estávamos dialogando sobre o fazer pedagógico com o intuito de desenvolver o protagonismo infantil corroboram com o que foi explicitado anteriormente:

Percebo sabe, que um dos maiores desafios da educação infantil hoje, é fazer com que alguns profissionais da educação, claro que tem exceção, compreendam que para que a criança construa conhecimentos é necessário um ambiente pedagógico rico, com brincadeiras diferenciadas e atividades desafiantes, motivadoras que requeira a participação de todos, por isso sempre estou criando algo novo para as crianças, acho que você já percebeu né? Adoro inventar coisa novas (risos). Penso que cada criança aprende da sua maneira, não existe modelo pronto, não gosto de repetições

de atividades. Sempre pensei que é através das conversas informais, das produções coletivas e estabelecidas, das relações e interações educativas entre o professor e a criança que vão favorecer a elaboração e expressão através das diferentes linguagens a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Sinceramente, acho que é dando oportunidade para as crianças serem protagonistas de sua própria história. Falei bonito agora, mas tudo que falei é verdade! Gravou!? Risos... (Professora Colaboradora das Ações inclusivas).

Nesse sentido, entendemos que a imagem da criança que emerge das ações do CMEI “PEREJIVÂNIE” vem alicerçada na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, que é essencialmente ativa, mostrando, assim, a criança que ao relacionar-se com a cultura atribui um sentido próprio ao que vivencia e aprende. “Toda a criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido as suas experiências” (CORSINO, 2009, p. 117).

Neste contexto, percebemos que o CMEI possui um movimento conquistado, que solidifica a compreensão da criança como um ser ativo, criativo e não um ser inativo que obedece sem questionar, ou dar sua opinião àquilo que é pensado e oferecido pelo adulto (professor), a criança não é silenciada na sua capacidade de participação, sendo assim, ela se expressa, se envolve em processos criativos.

Segundo a professora de artes,

precisamos refletir sobre qualquer atividade que for ser proposta para as crianças, não pode fazer de qualquer jeito, é necessário pensar as práticas pedagógicas com crianças pequenas. Precisamos pensar em possibilidades de descoberta, que possam facilitar na transformação criativa do aprendizado da criança no CMEI. Temos que pensar também, que o currículo da educação infantil não tem que ser transmitido para as crianças como algo pronto, acabado e que todos aprenderam da mesma maneira, devemos sim, pensar que cada criança é única e que cada um tem seu tempo. Ah, precisamos também pensar que o currículo nos fornece a direção que temos que seguir, por isso que eu penso muito quando estou preparando minhas aulas, que na verdade são deles, pois faço para eles, né? (Professora de Artes)

A partir dessas reflexões, podemos afirmar que ao reconhecer a criança como sujeito histórico-cultural desde a mais tenra idade, nos implica o respeito a subjetividade de cada um, ou seja, as especificidades que estão entranhadas nas crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. Desse modo, devemos considerar suas características, necessidades e interesse, sua maneira de (re)construir conhecimentos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas na educação infantil devem ter como prioridade a atividade lúdica, expressiva, espontânea, imaginativa e

criativa da criança, tendo em vista que essas ações são dimensões básicas no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito, em nosso estudo, a criança pequena. Visto que estaremos reconhecendo a criança como sujeito capaz de (re)criar e modificar conceitos, (re)produzir culturas, intervir contextualmente no meio em que está inserida e destarte (re)fazer a sua história e de outros que estão cotidianamente ao seu lado.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

[...] vincular a pedagogia da infância deficiente [...] com os princípios e métodos gerais da educação social, encontrar tal sistema, que permita ligar organicamente a pedagogia especial com a pedagogia da infância normal. Aguarda-nos um grande trabalho criativo para reestruturar nossa escola sobre a base de novos princípios. Devemos esboçar as linhas básicas ou, para dizê-lo com mais exatidão, os pontos de partida para esse trabalho (VIGOTSKI, 1997, p. 59, tradução nossa).

Iniciamos o diálogo deste capítulo, intitulado algumas considerações, com a epígrafe supracitada para lembrar que Vigotski, na linguagem de seu tempo, já insistia em um trabalho criativo para reestruturar a escola sobre base de novos princípios, dessa maneira podemos ressaltar que as experiências vividas no CMEI “PEREJIVÂNIE”<sup>46</sup> nos mostraram que os professores e a equipe escolar estão caminhando em uma direção a proporcionar conhecimentos de tais princípios basilares para se efetivar uma proposta de educação inclusiva, para todos.

A responsabilidade que a escrita nos propõe (e nos impõe) é grandiosa, pois são os constantes (e intensos) processos de busca e de produção de dados que nos levam a reflexões necessárias.

Neste percurso, temos a clareza de que nossos objetivos não constituem os únicos disparadores de mudanças em nosso olhar e no olhar do outro, motivos pelos quais não temos a pretensão de propor um ponto final, pelo contrário, temos a pretensão de que este estudo promova reflexões/ações, no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças com síndromes raras, como a de Moebius. No caso dessa tese, salientamos que a pesquisa foi realizada na educação infantil, que entendemos ser o início da base de toda sistematizada educação, assim, compreendemos que a leitura dela pode contribuir para professores e profissionais da educação (re)pensarem suas práticas pedagógicas, numa perspectiva de responder à diversidade, pois somos seres em constante transformação. Somos mutáveis, produtores e reprodutores de cultura, e seres históricos, culturais e sociais.

---

<sup>46</sup> Gostaríamos de deixar aqui nossas impressões do CMEI “PEREJIVÂNIE”, pois o nome fictício que escolhemos já descreve o sentimento que tivemos nos dias aos quais lá passamos. O CMEI tinha problemas? – Não sabemos, pois nos momentos em que lá estivemos não presenciamos nada ao qual pudessemos chamar de problema.

Diante disso, nesse trabalho de pesquisa buscamos analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com síndrome de Moebius na educação infantil. Especificamente pretendemos, por meio do estudo de caso, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- tecer compreensões e apontamentos sobre os conceitos de inclusão, educação infantil, infância que emergem do cotidiano da educação infantil;
- compreender a teoria de Vigotski e sua relação com a problemática central do estudo;
- analisar a prática pedagógica da educação infantil voltada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com a síndrome de Moebius.

No que se refere ao primeiro objetivo elencado para esse estudo, percebemos que o processo de inclusão de uma criança com síndrome de Moebius na educação infantil é possível desde que os profissionais da educação e os sistemas de ensino de modo geral – afinal são os sistemas de ensino que provém as escolas e seus profissionais – se concentrem no ato de ensinar e aprender, valorizando a importância das mediações e interações.

No que tange os conceitos de inclusão, educação infantil e infância, pudemos apontar que as falas e as ações dos profissionais que atuavam cotidianamente com Arthur estavam referendadas ao processo de inclusão mostrando que a criança com síndrome de Moebius era percebida como um sujeito com potencial, que aprende, que se desenvolve, interage e, como qualquer outro ser humano, produz conhecimento, cultura e história no meio em que está inserido.

Em relação ao segundo objetivo, compreendemos que a teoria de Vigotski nos concedeu a possibilidade de perceber/identificar com a tarefa da pesquisa conceitos do desenvolvimento humano considerando os processos de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com uma síndrome rara.

Sendo assim, pudemos afirmar que Vigotski nos guiou, nos impulsionou/desafiou a refletir os diferentes momentos da produção de dados, fazendo com que buscássemos explicitamente advogar a partir de seus estudos/teses a problemática

central do estudo de analisar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com síndrome de Moebius na educação infantil.

Por meio dessa pesquisa, inferimos que o processo de aprendizagem de Arthur foi dado devido à organização de maneira específica como via principal de aprendizagem mediatizada, pois os professores que atuavam junto a ele contribuíram para seu desenvolvimento.

Quanto ao terceiro objetivo específico, analisamos que a prática pedagógica desenvolvida junto ao grupo IV, ao qual Arthur fazia parte era planejada, baseava-se no próprio interesse da criança, porém os profissionais que estavam cotidianamente na turma utilizavam uma regra que podemos falar vigotskiana, pois trabalhavam com as crianças dessa maneira, “antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo” (VIGOTSKI, 2004, p. 163). Assim, em termos subjetivos, para a criança a atitude se revelava antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida.

Cabe ressaltar a importância de se refletir sobre as práticas pedagógicas junto aos sujeitos público-alvo da educação especial ou não, apesar desse estudo ter o foco na criança com SM, pudemos observar que com planejamento é possível tornar as atividades escolares agradáveis e prazerosas. Nesse processo, destaca-se que a utilização de brincadeiras no meio pedagógico faz com que as crianças aprendam e se desenvolvam criativamente.

Partindo dessa concretude, podemos advogar que crianças com síndromes raras, como a de Moebius, podem aprender e se desenvolver como quaisquer outras crianças e quando o meio educacional é pensado e planejado para a inclusão, o aprendizado e o desenvolvimento acontecem de modo equânime associado aos objetivos da educação, no caso dessa tese, à educação infantil.

Salientamos a importância de estudos como esse que emergem do contexto da educação infantil com foco analítico na aprendizagem e no desenvolvimento de uma criança com a Síndrome de Moebius. Ressaltamos, nesse sentido, a visibilidade que deve ser dada às peculiaridades de cada sujeito com ou sem deficiência.

Dessa maneira, trazemos Amorim (2002, p. 11), quando advoga que

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era o que passou a ser.

O presente estudo contribuiu para nosso aprimoramento profissional e pessoal, nos permitindo uma visão mais apurada e potencializadora acerca da inclusão escolar de crianças com síndromes raras na educação infantil. Nesse caminho, colaborou efetivamente para minha/nossa (GEPEI) formação como profissional(is) que atua(m) num contexto de intrínsecas relações dialógicas.

Nesse contexto, trazemos um pensamento de Vigotski, teórico que foi de importância basilar para o desenvolvimento deste estudo e que tem conduzido o nosso fazer como professores e pesquisadores:

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a verdade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas (VIGOTSKI, 2004, p. 146).

Para uma última tecitura, apeteçemos que o amor<sup>47</sup> possibilite lançar um olhar prospectivo para a aprendizagem e o desenvolvimento, no que tange à inclusão de crianças que compõem o público-alvo da educação especial no contexto das salas/escolas comuns. Que elas sejam vislumbradas como sujeitos de direito e capazes de produzir e reproduzir cultura no contexto em que estiverem inseridas!

---

<sup>47</sup> Trazemos a palavra amor imersa na perspectiva sócio-histórica de Vigotski e colaboradores. Nesse caminho, é importante destacar que Vigotski considera a necessidade de resgatar a dialética entre fatores biológicos e culturais na constituição das emoções, de maneira a refletir sobre as suas possibilidades de desenvolvimento e transformação, abocadas a categorias histórico-sociais.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro** – Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Orgs.). **Pedagogia das diferenças na sala de atividades**. Campinas: Papyrus, 1998.
- AQUINO, P. M. de; TOASSA, G. Apontamentos sobre a pedagogia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. **Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 2, 2019, p. 1-19. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51559> Acesso em: 20 fev. 2020.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: **Novas Diretrizes da Educação Especial**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, p. 02-20. 2001.
- ARAÚJO, M. P. M. **Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner**. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- ARAÚJO, M. P. A BRAVO, D. O. M.; DRAGO. R. Síndrome de Moebius: relato de caso na Educação de jovens e adultos. **Anais do VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT10-2013/AT10-007.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.
- ARRIBAS, T. L. **Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ALBA, D. L.; CARNEIRO, M. S. C. **Entrevista concedida por Claudio Roberto Baptista**. Educação inclusiva. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1414/1504> Acesso em 18 jun. 2020.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2011.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 33-44, 2003.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.
- BAPTISTA, C. R. **Educação inclusiva**, 2002. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1414/1504> Acesso em 15 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRAGA, L. V. da S. **A criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:** um olhar para as práticas pedagógicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Decreto 6.571/2008 que institui o atendimento educacional especializado.** Brasília, 2008.

BRASIL. Lei n. 11.274, 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional,** Brasília, DF, fev. 2006.

BRASIL. MEC. SEESP. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação - FUNDEB,** 2007.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,** parecer n.º 022/98, relator: Regina Alcântara de Assis, Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Brasília; MEC/SEF, Vol.1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. MEC. INEP. Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - **LDBEN 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. CNE. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Resolução CEB nº 1, de 07 de abril de 1999.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção I, p. 18.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59,** de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Acesso em: 11 nov. 2009.

BRAVO, D. de O. M. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan**: um estudo de caso. (Dissertação), 2014. Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo.

BRAVO, D. O. M.; ARAÚJO, M. P. A. Práticas pedagógicas nas aulas de ciências: novas/outras possibilidades de aprendizagem para um jovem com a síndrome de Moebius na Educação de Jovens e Adultos. In: ARAÚJO, M. P. A.; CORTE, V. B. (Orgs.) **O ensino de ciências e biologia em uma perspectiva crítica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 291p.

BRAVO, D. O. M.; ARAÚJO, M. P. A. Síndrome de Moebius. In: DRAGO, R. (Org.). **Estudos e pesquisas sobre síndromes**: relatos de casos. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

BRAVO, D. O. M.; ARAÚJO, M. P. A.; DRAGO, R. **Inclusão Escolar de um sujeito com síndrome de Moebius na educação de jovens e adultos**: um estudo de caso. Revista INTELLETO, 2019. Disponível em: <https://faveni.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2019/10/8-S%C3%ADndrome-de-Moebius-V4-N2-2019.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2018. Brasília, DF. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRAVO, D. O. M. Aprendizagem e desenvolvimento do sujeito com deficiência na escola comum à luz dos pressupostos sócio-históricos. **Revista Intellecto**, 2019. Disponível em: <https://faveni.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2019/12/1-sujeito-com-deficiencia-V4-N-especial-19.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.9, n. 54, 2001.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência e Educação**, v. 23, n. 1, Bauru. Jan./mar. 2017.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

DAL SOLTO, D. V. O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. Educere.

Curitiba: PUC – PR, 23 a 29/09/2013.

DIAS, I. R. **O Bebê com Síndrome de Down: Um Estudo no Centro de Educação Infantil CRIARTE-UFES**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

DOTTI, M. T. *et al.* Congenital oculo-facial paralysis (Moebius syndrome): evidence of dominant inheritance in two families. **Acta Neurol**. 1989; v. 11, p. 434-438.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação Política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: Inep, 2016.

DRAGO, R. (Org.). **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

DRAGO, R.: AZEVEDO, K. A. Linguagem para além da fala. In: DRAGO, R. (Org.). **Vigotski teoria e prática**. Rio de Janeiro: WAK, 2020.

DRAGO, R. Abrindo a temática: inclusão escolar de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento In: DRAGO, R. (Org.). **Estudos e pesquisas sobre síndromes: relatos de casos**. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

DRAGO, R.: SILVEIRA, L.V.; BRAVO, D.O.M. Síndromes: planejando ações pedagógicas inclusivas. In: DRAGO, R. (Org.). **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. 3ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2019.

EIZIRICK, M. F. Educação e construção de mundos: por onde passa a inclusão na escola regular? **Revista de Educação**, Porto Alegre, v.5, n.7, p. 2-8, out. 2003.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S. Brincar na educação infantil é coisa séria. **Atrópolis Umuarama**, v.12, n. 4, p.222 – 243, outubro/dezembro, 2004.

FONTENELLE, L.; ARAUJO, A. P. DE Q.C.; FONTANA, R. S. **Síndrome de Moebius: relato de caso**. 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X2001000500031&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X2001000500031&script=sci_arttext). Acesso em: 15 jul. 2019.

FREITAS, A. C. DE; NELSON-FILHO, P.; QUEIROZ, A. M. DE; ASSED, S.; SILVA, F. W. G. DE P. E. **Síndrome de Moebius: relato de caso clínico**. 2006. [http://www.cidadesp.edu.br/old/publicacoes/revista\\_odontologia/revista\\_odontologia\\_3/sindrome\\_moebios.pdf](http://www.cidadesp.edu.br/old/publicacoes/revista_odontologia/revista_odontologia_3/sindrome_moebios.pdf). Acesso em: 20 jul. 2018.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul. 2002.

FUJITA, I.; KOYANAGI, T.; KUKITA, J.; YAMASHITA, H.; MINAMI, T.; NAKANO, H.; UEDA, K. Moebius Syndrome with antiole hypoventilation and brainstem calcification: a case report. **Eur. Pediatr.** 1991. Jun.; v. 150, n. 8, p. 582-3.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. **Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas.** 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28282/30127>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. **Síndrome de Moebius: reações emocionais em crianças, nas dimensões prazer e alerta do International Affective Picture System (IAPS).** (Tese). 2007. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

GIL, A. C. **Estudo de Caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. da S. G. Adaptações Curriculares. **Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro.** Banco Mundial, 2003.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva). Acesso em: 30 jun. 2018.

GLAT, R., PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Rev. Benjamin Constant**, v.10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

GONZALEZ, C. H. et al. Congenital abnormalities in Brazilian children associated with misoprostol misuse in first trimester of pregnancy. **Lancet.** 1998; v. 351, p.1624-1627.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546, set. dez. 2006.

ICHIKAWA, C. S. **Estratégias de reparo utilizadas na substituição de segmento consonantal em portadores da Síndrome de Moebius: uma análise otimalista.** (Tese) 2008. São Paulo. Universidade Estadual de Paulista.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011. p. 385-395.

KRAMER, S. (org). **Com a pré-escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. 14ed. São Paulo: Ática, 2003b.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa. 7ed. São Paulo: Papyrus, 2003a.

KRAMER, S. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

KRAMER, S. et al. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP.: Papyrus, 1999. (coleção Prática Pedagógica) 2ª edição.

KRAMER, S. (Org.) **Currículo** de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. In: Kramer, S. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006, p. 19-56.

LAHORGUE, N. M.; FRIEDRICH, M.A.G.; LOCH, L.F. Association of misoprostol, Moebius syndrome and congenital alveolar hypoventilation: case report. **Arq. Neuropsiquiatr.** v. 57, 1999, p. 88-91.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONTIEV, A. N.. Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-56.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A., **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MAGALHÃES, M. et al. Early dental management of patients with Mobius syndrome. **Oral Dis.**, 2006, Nov, v. 12, n. 6, p.533-6.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: 2009.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Rev. Bras. Educ.** v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227169>. Acesso em: 04 abril 2020.

MARTINS, I. O. Prefácio. In: DRAGO, R. (Org.). **Síndromes: conhecer, planejar e incluir**. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 16-19. 2012.

MELO, A. P. N. de **“Que foi que tu tá olhando mainha/hum\*/\*(...)”**: Subjetividade e Multimodalidade na orquestração dialógica mãe-bebê com Síndrome de Moebius. (Tese). 2011. Paraíba. Universidade Federal da Paraíba.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, N.33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. **Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial**. In: Revista Integração. Vol. 24, ano 14; Brasília: MEC / SEESP, p. 12-17.2002.

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In: MENDES, E. G. **Inclusão marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa**. In: MICHEL, M.H. Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais. 2. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

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

MOREIRA, H., CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NUNES, A.; CARVALHO, M. R. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambu, **Anais... Caxambu**, 2007, p.1-26.

OLIVEIRA, I. A. de. A política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS. D. M. de. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico**. São Paulo: editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

PLAISANCE, E. **Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas.** 2015. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/faced/article/view/20049> Acesso em 22 fev. 2020.

PERINNI, S. T. **A apropriação da língua inglesa pelo aluno cego matriculado no ensino fundamental: um estudo de caso.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PEREIRA, D.; MÁRQUES, F. T. **Educação Especial e as Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva.** RPD, Uberaba-MG, v. 20, n. 44, p. 01-15, mai./ago. 2020.

PINO, A. **As marcas do humano.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PRUDÊNCIO, P. **A precoce escolarização na educação infantil.** 2012. 27p. Artigo submetido ao curso de especialização em educação infantil – Faculdade de Educação; Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130517/artespedinfplcha1ed020.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13 fev. 2019.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org). **Inclusão escolar.** São Paulo, Summus, 2006.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.** Vitória: PPGE/UFES, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 21 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.

REY, F. G. **La Investigacion cualitativa en psicología.** São Paulo: Educ., 1999.

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, P. L. dos. A imagem enquanto fonte de pesquisa: a fotografia publicitária. **Iniciação científica Cesumar**, Maringá, v. 2, n. 2, p. 63-68, ago./dez. 2009.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.** Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: CARVALHO, M. P., VILELA, R. A.; ZAGO, N. (orgs). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Bezerra, 2008.

SILVA, D. L. (Org.) **Síndrome de Treacher Collins**: Revisão de literatura. 2008. Disponível em: <http://www.arquivosdeorl.org.br/conteudo/pdf/orl/492.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Org.). **A Linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP; Papyrus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SOUZA, F. R. de. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. [dissertação]. Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – FAGED, 2004.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROILI, M. H. M. **O vínculo afetivo e a inclusão com sucesso**. In: SCOZ, B. *et al.* Psicopedagogia. Contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 46-50.

UNESCO. **Declaração de Guatemala**: convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Espanha, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais. Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscritos de 1929**. Edu. Soc. [on line], 2000, v. 21, n 71, p. 21-44.

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

VIGOTSKI, L. S. Sobre a dinâmica de formação do caráter infantil. **Linhas Críticas, Brasília**, v. 12, n. 23, p. 279-291, dez. 2006. Tradução: Zoia Prestes. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1615/1239>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de Vigotski**: Sobre os fundamentos da pedagogia. Org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKII, L. S. **La imaginacion y el arte en la infancia**. Madri: Akal, 1996.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. Ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: VIGOSTKY, L. LURIA, A. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VASCONCELOS, G. S. M.; et al. Entrevista com a Dra. Zoia Prestes. **ZERO-A-SEIS**: revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. v. 16, n. 30, p. 340-352, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/linhascriticas/download/1980-4512.../27698>. Acesso em: 17 ago. 2019.

ZITER, F. A.; et al. Three generations of a Moebius syndrome variant with chromosome translocation. **Arch Neurol**.1977; v. 34, p. 437-442.

# APÊNDICES

## APÊNDICES

### **A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (responsáveis pelas crianças)**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito e autorizo o nome real do meu filho na participação da pesquisa desenvolvida pela Professora Dirlan de Oliveira Machado Bravo, aluna do Doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Fui informada que esse projeto tem como objetivo **investigar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Moebius na Educação Infantil.**

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá utilizar de observações, pequenas entrevistas com as crianças, gravações, filmagens, imagens fotográficas de situações do cotidiano escolar. As fotografias e filmagens que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao uso e ao sigilo nominal de meu filho.

A participação de meu filho é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Sei que o estudo poderá fazer uso de observações, fotografias, gravações, filmagens e pequenas entrevistas junto ao meu filho, em diferentes momentos ao longo do ano, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização de fotos e filmagens poderá ser necessária. Sei que essa pesquisa pode contribuir para conhecermos sobre as relações, interações, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o que pode vir a qualificar o trabalho com elas. Por isso, autorizo a divulgação das imagens fotográficas, vídeos, observações e

entrevistas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Responsável legal pela criança: \_\_\_\_\_

Orientador Prof. Dr. Rogério Drago: \_\_\_\_\_

Pesquisadora Dirlan de Oliveira Machado Bravo: \_\_\_\_\_

Tel: 9985-67146.

Universidade Federal do Espírito Santo.

---

Assinatura do Participante - RG

Cariacica, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**B - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO** (educadores/funcionários da escola)

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa intitulada “A CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO” desenvolvida pela professora Dirlan de Oliveira Machado Bravo, aluna de Doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Fui informado (a) que esse projeto tem como objetivo investigar como tem ocorrido os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Moebius na educação infantil.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de gravações, imagens fotográficas, filmagens de situações do cotidiano escolar. As fotografias e filmagem que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à minha identificação nominal, bem como a das crianças das turmas por mim atendidas.

A minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, sendo possível, a qualquer momento, interromper a minha participação sem que essa decisão traga consequências para mim e para o âmbito de meu local de trabalho.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e a pesquisadora se colocou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Sei que o estudo poderá fazer uso de observações do cotidiano escolar, conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações e filmagens, entrevistas previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização de fotos e filmagens poderá ser necessária. Partimos do pressuposto que essa pesquisa pode contribuir para conhecermos sobre práticas pedagógicas significantes, as relações das crianças com seus pares, suas interações,

aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o que pode vir a qualificar o trabalho com elas. Por isso, autorizo a divulgação das observações, imagens fotográficas, filmagens e entrevistas geradas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Responsável legal pela criança: \_\_\_\_\_

Orientador Prof. Dr. Rogério Drago: \_\_\_\_\_

Pesquisadora Dirlan de Oliveira Machado Bravo: \_\_\_\_\_

Tel: (27) 9985-7146.

Universidade Federal do Espírito Santo.

Cariacica, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

### C - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (Diretora)

Eu \_\_\_\_\_,  
na condição de diretora do CMEI \_\_\_\_\_,  
autorizo a realização nesta instituição da pesquisa intitulada “A CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO” desenvolvida pela professora Dirlan de Oliveira Machado Bravo, aluna de Doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Fui informada que esse projeto tem como objetivo **investigar os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Moebius na Educação Infantil.**

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá se utilizar de gravações, imagens fotográficas, filmagens de situações do cotidiano desta escola. As fotografias e filmagem que serão geradas terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à minha identificação nominal dessa instituição, de seus profissionais, bem como das crianças das turmas observadas.

A minha participação desta instituição é feita por um ato voluntário, o que deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a escola, sendo possível, a qualquer momento, interromper a minha participação sem que essa decisão traga quaisquer consequências para a instituição.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa serão respondidas e a pesquisadora se colocou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Sei que o estudo poderá fazer uso de observações do cotidiano escolar, conversas com as crianças e adultos, podendo ocorrer gravações e filmagens, entrevistas previamente combinadas e consentidas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização de fotos e filmagens poderá ser necessária. Partimos do pressuposto

que essa pesquisa pode contribuir para conhecermos sobre práticas pedagógicas significantes, as relações das crianças com seus pares, suas interações, aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o que pode vir a qualificar o trabalho com elas. Por isso, autorizo a divulgação das observações, imagens fotográficas, filmagens e entrevistas geradas para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Responsável legal pela criança: \_\_\_\_\_

Orientador: Prof. Dr. Rogério Drago: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Dirlan de Oliveira Machado Bravo \_\_\_\_\_

Cariacica, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

**D - AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE NOME REAL**

Eu, \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização do meu nome verdadeiro na pesquisa de doutoramento intitulada “A CRIANÇA COM SÍNDROME DE MOEBIUS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO”, que será realizada pela pesquisadora Dirlan de Oliveira Machado Bravo.

Assinatura

Viana-ES, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

## **E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

- Horário de entrada e saída;
- Na sala de atividades junto à professora regente e a professora Colaboradora das Ações Inclusivas,
- Nas aulas de Artes e Educação Física;
- Nos momentos de brincadeira no pátio;
- Nos planejamentos com os professores que estão diariamente com a criança;
- Na sala dos professores;
- Nos planejamentos quinzenais;
- Nos eventos que ocorrerão no período da pesquisa.

## F - ROTEIRO DISPARADOR

Para entrevista semiestruturada com os profissionais que estarão cotidianamente com a criança (Professora regente, professor de Educação Física, professor (a) de Artes, professor (a) colaboradora das ações inclusivas e diretora).

- Formação inicial e continuada.
  - Tempo de serviço no magistério.
  - Tempo de atuação no nível de ensino estudado.
  - Tempo de serviço no local da pesquisa.
  - Forma de chegada ao cargo.
  - Fale sobre a perspectiva de inclusão. Você se vê professor (a) na perspectiva da inclusão?
  - Descreva a criança.
  - Como trabalha com a criança em suas aulas?
  - Você vê possibilidades e desafios na inclusão nas crianças? (Quais?)
  - Segundo sua compreensão, como você definiria a palavra deficiência?
  - Quais características o aluno deve apresentar para ser considerado como uma pessoa com deficiência?
  - Você conhecia a Síndrome de Moebius? Descreva seu cotidiano com a criança.

**G - ENTREVISTA COM A MÃE DO SUJEITO COM A SÍNDROME DE MOEBIUS**

- Como foi sua gestação?
- A partir de que dado/fato/acidente foi identificada a deficiência?
- Como foi feito o diagnóstico médico (que tipo de exames...)? Nessa época, seu filho tinha qual idade?
- Como foi receber o diagnóstico?
- Como é o dia-a-dia do seu filho em casa? Que tipo de atividades gosta de fazer?
- Como está sendo processo de inserção do seu filho na Educação Infantil?
- Como você vê/percebe o processo de inclusão escolar do seu filho?
- Como é o desempenho dele na escola?
- Seu filho(a) frequenta a APAE?
- Como é ser mãe de uma criança com uma síndrome rara?