

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

DAVIDSON NUNES RAYMUNDO

INDÍCIOS DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA  
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**VITÓRIA  
2010**

**DAVIDSON NUNES RAYMUNDO**

**INDÍCIOS DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA  
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do “Programa de Pós-graduação em Educação” do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa.: Dra: Sonia Lopes Victor

**VITÓRIA  
2010**

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

---

R273 Raymundo, Davidson Nunes, 1982-  
Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual :  
contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores  
de educação infantil / Davidson Nunes Raymundo. – 2010.  
210 f. : il.

Orientadora: Sonia Lopes Victor.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro  
de Educação.

1. Inclusão escolar. 2. Educação de crianças. 3. Crianças deficientes. 4.  
Deficiência mental. 5. Professores - Formação. I. Victor, Sonia Lopes. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**DAVIDSON NUNES RAYMUNDO**

**INDÍCIOS DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA  
ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do “Programa de Pós-graduação em Educação” do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 04 de Abril de 2010

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Dra. Sonia Lopes Victor  
Universidade Federal do Espírito Santo (Orientadora)

---

Dra. Maria Aparecida dos Santos Correa Barreto  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Dra. Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
Universidade Estadual Paulista Júlio de M. Filho

A Deus "Por tudo que tens feito, por tudo que vais fazer"

A minha mãe Daize por todo amor e dedicação

A minha querida orientadora

## AGRADECIMENTOS

Em especial a minha orientadora Dra. Sonia Lopes Victor, por aceitar o DESAFIO de me receber como seu orientando e pela paciência e competência com que me orientou, e também por ter me acolhido como bolsista do projeto de extensão "Brinquedoteca um mergulho no Brincar" pertencente ao Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) ainda durante a graduação. A você todo meu amor e carinho por ter confiado em mim e me oferecido a oportunidade de participar do programa e se constituir enquanto pesquisador aprendendo de forma clara, precisa, e comprometida a trabalhar com a diversidade. "Foge-me as palavras para dizer o quanto fico grato a você por me oportunizar essa vivência".

A professora Dra. Denise Meyrelles de Jesus pela competência e dedicação enquanto pesquisadora e educadora e pelas importantes contribuições oferecidas durante a qualificação do projeto, além da leitura cuidadosa da dissertação.

A professora Dra. Maria Aparecida dos Santos Correia Barreto, pela alegria contagiante, contribuições durante a qualificação e leitura da dissertação.

A professora Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, pela disponibilidade em compor a banca, além da leitura e considerações importantes oferecidas durante a defesa da dissertação.

A todos os parentes que torceram por mim, em especial a minha querida tia Almirene Alves Correa, por acompanhar satisfeita e realizada todo meu processo de formação.

Aos colegas do grupo de pesquisa "Infância, criança e subjetividade" Angela Cauly, Renata Susy, Fabiana Alvarenga, Vivia e Suelem pelas discussões e contribuições em relação a infância da criança com deficiência na educação infantil.

Aos amigos inseparáveis e inesquecíveis Izaionara Cosmea, Marcela da Silva, e Marilda Alves, pelas alegrias risadas e discussões acadêmicas. Amo vocês do fundo do meu coração.

A grande amiga, batalhadora, esforçada, querida, amada e muitos e muitos predicados Marileide Gonçalves França, pela força e incentivo durante todo o processo, torcendo, lutando e desejando com todas as forças a minha Vitória. A você meu carinho especial.

Aos amigos, Renata Imaculada, Wagner Caldas e Keila Belo pelo apoio e amizade.

Aos queridos amigos da Turma 22 em especial a Rosane Bernardo, Kátia Pinto, Julio Santos, Andreia Souza, Kaira Costa, Luciana, Margareth, Marcia e Sebastião pelo incentivo e por termos estado juntos nesta jornada.

A turma de Pedagogia/ Formandos 2006/01 em especial as amigas Elaine Dias, Andreia França e Patricia Conde. Sei que mesmo distante, estão torcendo por minha Vitória.

Aos amigos que passaram pelo NEESP, e que contribuirão para minha formação pessoal e acadêmica com as discussões as vezes intrigantes, mais que terminavam em risadas, Andressa, Izabelly, Eugênia e Juciara.

Ao professor, Dr. José Francisco Chicon, que também pode contribuir com meu processo de formação durante o período que coordenou o projeto da Brinquedoteca.

A todos os funcionários da Secretaria e professores do PPGE que puderam durante as disciplinas contribuir com minha formação acadêmica.

A Hugo pela leitura e correção cuidadosa do trabalho.

As funcionários do CMEI "Florisbela", que me receberam e me acolheram de braços abertos durante a realização da pesquisa.

A "Carolina e Verônica" que se tornaram meu xodó e com as quais aprendi o real significado da vida.

Aos amigos de balada, de viagem, de risadas, Hudson Araujo, Gilliard Ferreira, Gilliard, Valdeir Faustino, Gustavo, Jair, Walteones, Wallacê, Hugo, Thiago e Marcos Oliveira. **"EU TENHO DIREITO DE AMAR E VIVER LIVREMENTE"**

A CAPES pelo apoio financeiro,

A eterna Rosita que com seu carinho, nunca esquece de perguntar como estamos em nosso processo de formação.



Aos amigos, Leonardo, Vanessa, Raniely, Pâmela e demais colegas, conhecidos e desconhecidos que se disponibilizaram a estar presente nesta defesa .

A todos vocês meus sinceros agradecimentos...

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral compreender como acontece o processo de aprendizagem da criança com deficiência Intelectual na Educação Infantil numa perspectiva histórico-cultural pela via da formação continuada do educador. Entendendo que aliada a compreensão de Inclusão na Educação Infantil estão as concepções, práticas e conhecimentos sobre infância, criança com deficiência intelectual e seu processo de aprendizagem, tivemos como objetivos específicos: Buscar os indícios que demonstrassem a aprendizagem da criança com deficiência intelectual; Compreender através da formação continuada a aprendizagem da criança com deficiência intelectual pela via da pesquisa-ação colaborativa e investigar as concepções dos professores sobre deficiência intelectual e inclusão na Educação Infantil e suas implicações no processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. As principais referências teóricas deste estudo vem da abordagem Histórico-cultural que apresenta possibilidades e proposições de fundamental importância para a compreensão da aprendizagem desta criança. Tem como orientação metodológica a pesquisa-ação colaborativa e o estudo de caso. Os dados revelaram que os professores possuem uma concepção de criança e infância "romântica" e de conceito de deficiência intelectual "advindos da experiência ou de uma construção social". Essas concepções podem estar conduzindo a prática desses profissionais e conseqüentemente dificultando o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Os episódios de aprendizagem desta criança por nós aferidos demonstraram que de fato a aprendizagem acontece, faltando um olhar sensível do educador a esse processo. Contudo a formação continuada teve como objetivo discutir os episódios e os conceitos no intuito de

despertar no educador a necessidade de compreender esta criança em sua singularidade no espaço da Educação Infantil.

Palavras-chave: Inclusão na Educação Infantil, Aprendizagem da criança com deficiência intelectual e Formação de educadores de Educação Infantil

## ABSTRACT

This study aimed to understand how it does the learning process of children with intellectual disabilities in kindergarten in a historical-cultural perspective through the continuing education of educators. Understanding that combined understanding of Inclusion in Early Childhood Education are the concepts, practices and knowledge about childhood, children with intellectual disabilities and their learning process, we had the following objectives: Find the evidence showed that the learning of children with intellectual disabilities; Understanding through continuing education learning of children with intellectual disabilities through the collaborative action research and investigate teachers' conceptions about intellectual disability and inclusion in early childhood education and its implications in the learning process of children with intellectual disabilities. The main theoretical references of this study comes from the historical-cultural approach that presents possibilities and proposals of fundamental importance for understanding the learning of children. Its methodological approach to collaborative action research and case study. The data revealed that the teachers have a conception of children and childhood "romantic" and the concept of intellectual disability "arising out of experience or a social construction." These conceptions may be leading the practice of these professionals and therefore inhibit the process of development and learning of children with intellectual disabilities. The episodes of learning this child checked by us have shown that learning actually takes place, missing a sensitive educator in this process. However the ongoing training aimed to discuss the episodes and concepts in order to raise the need for educators to understand that child in its uniqueness within the Early Childhood Education.

**Keywords:** Inclusion in Early Childhood Education, Learning disabled children's intellectual and Training of educators from kindergarten

## SUMÁRIO

INDAGAÇÕES INICIAIS ACERCA DO ESTUDO	16
CAPÍTULO 1 - A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL	30
CAPÍTULO 2 - A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	41
CAPÍTULO 3 - O CONCEITO HISTÓRICO DE INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA OS ESTUDOS DA CRIANÇA E A COMPREENSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM	51
CAPÍTULO 4 - O QUE NOS DIZEM OS ESTUDOS: DESVELANDO A TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	63
CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA:	

COMPREENENDO A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ATRAVÉS DO PROCESSO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA	71
CAPÍTULO 6 - PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEANDO NOSSA PROPOSTA DE ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
6.1 - O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	90
6.1.1 - O espaço do centro Municipal de Educação Infantil "Florisbela": A recepção da pesquisa pelos educadores	90
6.1.2 - Mapeando os processos inclusivos no Município de Vitória no Espírito Santo: o caso do CMEI "Florisbela"	100
6.1.3 - Os participantes da pesquisa	106
6.2 - O CAMINHO PERCORRIDO DURANTE A COLETA DE DADOS: OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DO CMEI "FLORISBELA"	110
6.3 - SURGINDO DILEMAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE COLETA DE	

DADOS	124
6.4 - A CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	131
CAPÍTULO 7- SIGNIFICANDO OS DADOS: COMPREENDENDO A TESSITURA DAS REDES NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	136
7.1 - CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	137
7.2 - O SER/SENDO CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CASOS CAROLINA E VERÔNICA	151
7.2.1 - O caso Carolina	151
7.2.2 - O caso Verônica	156
7.3 - EM BUSCA DE INDÍCIOS DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANALISANDO OS EPISÓDIOS	163
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO	194

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO
---------------------------

198
-----



## INDAGAÇÕES INICIAIS ACERCA DO ESTUDO

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular tem aumentado pelo fato, das políticas públicas instituídas indicarem a garantia ao “acesso, a permanência e a aprendizagem” de todos os alunos na escola regular.

Diante disso, tem aumentado também, o número de crianças com deficiência, que estão sendo atendidas pelas escolas de Educação Infantil no país, principalmente após a redação do Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (SEESP, BRASIL, 1997) que reforçou a garantia de inclusão no ensino regular desse alunado. Segundo este documento (2007, p. 08),

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...].

Neste âmbito cresce o número de crianças com deficiência intelectual matriculadas nas escolas de Educação Infantil, tornando-se necessário pensar na formação de professores para atendê-las. Nesse sentido, essa formação também necessita abranger a discussão sobre os conceitos de criança e de infância que vêm embasando a prática desses profissionais e que interferem sobremaneira na sua ação pedagógica com todas as crianças e, em particular, com a criança que apresenta deficiência intelectual que, geralmente, tem o conceito de deficiência como carro-chefe de sua educação, não sendo percebida como criança que está na infância.

Dessa forma, o referencial curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI, 1998) no que tange a educação especial estabelece que a inclusão de crianças com NEE em creches é de suma importância pelo papel que a educação desempenha na

transformação de mentalidades, na formação de valores e na superação do preconceito. De acordo com esse documento (RCNEI,1998, p. 25),

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente promover o convívio com a diversidade, que é a marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um. Aprender a conviver com o diferente, relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais diferentes, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade.

No que se refere ao atendimento de crianças com NEE na faixa etária de 0 a 6 anos, o Referencial aponta alternativas que vão desde o atendimento em instituições especializadas até a completa integração em classes comuns. De acordo com o documento, a escolha da melhor alternativa para atendimento depende das seguintes variáveis (RCNEI, 1998, p. 26),

Grau de deficiência e as potencialidades de cada criança; Idade cronológica; Disponibilidade de recursos humanos e materiais existentes na comunidade; Condições socioeconômicas e culturais da região; Estágio de desenvolvimento dos serviços de educação especial, já implantado nas unidades federadas.

Porém há uma contradição no documento no que tange o atendimento do aluno com NEE. Quando falamos em inclusão escolar, pensamos na inserção do aluno no cotidiano educacional regular, funcionando a escola especial apenas como uma instituição de atendimento no contra turno quando houver necessidade. No entanto podemos perceber que o documento estabelece algumas medidas necessárias, para que o aluno seja incluído na Educação Infantil. Caso o aluno não se adeqüe a essas medidas será encaminhado a uma instituição especial. Como isso será avaliado e

encaminhado é que se constitui um problema para os profissionais da educação e, sobretudo para esse aluno.

Dentro desta lógica Prieto (2008), nos chama a atenção para o fato de que no plano de implantação das políticas educacionais de Educação Especial é preciso que o ambiente escolar garanta possibilidades de desenvolvimento de todos os alunos, possibilitando-lhes autonomia intelectual e social, além de garantias de exercitar sua cidadania.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394, 1996), fica estabelecido que o ensino infantil para crianças com NEEs, em creches e pré-escolas terá garantia legal. No entanto é notável que o número de crianças com NEE que tem acesso a essa modalidade de ensino na faixa etária de 0 a 6 anos ainda é inexpressivo.

Neste sentido, objetivando a garantia deste direito, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2008) estabelece que desde o nascimento até os três anos, o atendimento educacional especializado da criança com NEE se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

O referido documento destaca ainda que o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Segundo o PNEE (2008, p. 10),

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

Diante disso Oliveira (2006) nos faz pensar que a proposta da educação inclusiva na Educação Infantil, pressupõe um currículo referencial para todas as crianças e uma pedagogia centrada na equiparação de oportunidades, no sentido de que a escola possa oferecer a cada criança aquilo que ela necessita, disponibilizando, para isso, os recursos especializados e as estratégias de ensino necessários.

Dentro desta lógica o Município de Vitória, no estado do Espírito Santo, abarcando uma perspectiva inclusiva, por meio do setor de Educação Especial movimenta-se no sentido de cumprir as políticas instituídas primando por um ensino regular que atenda as demandas relacionadas à Educação Especial. Neste sentido, esse município tem engendrado esforços para garantir que todos os alunos com NEEs sejam atendidos nas escolas regulares e nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Diante disso, podemos notar um aumento expressivo do número de alunos com NEE presentes no cotidiano da Educação Infantil no referido município, principalmente os alunos com deficiência intelectual. Esse fato nos chama a atenção e desperta o nosso interesse para investigar os processos que perpassam a aprendizagem da criança com deficiência intelectual presente no contexto da Educação Infantil no município de Vitória.

Propomos então neste estudo suscitar a compreensão, reflexão e análise dos processos de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual no âmbito da Educação Infantil, tomando como pressupostos teóricos a abordagem histórico-cultural, que tem afirmado e comprovado as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos. Além disso, por meio do processo de formação continuada, nos propomos refletir sobre a aprendizagem dessas crianças, buscando pela via da mediação pedagógica entender as necessidades relacionadas aos processos de aquisição de conhecimento dessa criança.

O foco desse estudo foi compreender como acontece a aprendizagem dessas crianças, por meio da análise de episódios, que nos mostraram as diversas possibilidades de

aquisição de conhecimentos pela criança com deficiência intelectual quando a mediação entre a criança e o conhecimento era possibilitada pela professora ou pelo pesquisador.

Neste sentido, (re)pensamos os processos de mediação e a conduta da professora pela via da formação continuada. Segundo Alarcão (2007, p. 58),

As estratégias de formação referenciadas tem como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre eles agirem, não se quendendo apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos.

Diante disso, apoiando-nos em reflexões teóricas fundamentadas sobre a práxis pedagógica do/a professor/a na perspectiva da inclusão e tomando como base à construção do ser social, caracterizado na ação mediadora de Vygotsky, propomos por meio deste estudo suscitar algumas indagações e inquietações que surgiram durante nosso percurso acadêmico e a nossa atuação como professor de Educação Especial, culminando na proposição desta pesquisa.

O interesse nesta temática está vinculado a uma série de vivências que tivemos durante o curso de Pedagogia realizado na Universidade Federal do Espírito Santo. Nossa chegada a Universidade foi um tanto quanto desorientada, não possuíamos experiências em educação, mas um desejo enorme de estar atuando na área. Nosso primeiro contato com a Educação Especial se deu no começo do curso, fazendo parte de um projeto de extensão intitulado: Intervenção Pedagógica na casa de passagem “Maria da Penha Guzzo”, no qual desenvolvíamos um trabalho com crianças marcadas pela exclusão social.

Nesta trajetória, tocados pelo sentimento de inclusão, e ocupando o papel de educador dentro desta instituição, já que muitas crianças que ali se encontravam não

freqüentavam a escola, tínhamos que (re)pensar nossa prática enquanto professores no sentido de atender a heterogeneidade que se apresentava dentro da sala de aula que nós ocupávamos, pois a idade das crianças com as quais nós trabalhávamos, variavam de 4 a 12 anos, obrigando-nos a procurar novas formas de comunicação através de outras linguagens que facilitassem a mediação do conhecimento para que a aprendizagem dessas crianças fosse possibilitada. Segundo Reily (2008, p. 326),

[...] No paradigma da inclusão, a heterogeneidade é um desafio que se enfrenta e que, espera-se, promova um repensar de práticas pedagógicas calcadas na dimensão de conteúdos transmitidos primordialmente pela linguagem falada ou escrita. Não são apenas os alunos com deficiência que se beneficiam quando os conteúdos são apresentados e produzidos mediados por outras linguagens além da palavra. Para Vygotsky, a possibilidade do desenvolvimento cultural passa pelo uso dos signos.

Neste contexto nos víamos movido a pensar na aprendizagem destas crianças que sofriam de processos de exclusão. Digo processos de exclusão porque eram crianças que moravam em uma casa de acolhida, que apresentavam dificuldades durante o processo de aquisição de aprendizagem, problemas com os pais e muitos outros processos que por nós deveriam ser levados em conta no momento de planejamento e reflexão de nossas ações.

Neste sentido, Capellini (2008) nos faz pensar que o educador consciente da necessidade de um olhar inclusivo, preocupa-se e questiona-se se realmente está atingindo os objetivos da educação inclusiva, em busca do melhor caminho e desafios da educação. É necessário o comprometimento do educador, visando uma educação de qualidade para todos, e salienta que o educador compreende a necessidade da sua formação continuada, possibilitando uma realidade transformadora em sua vida escolar.

Paralelamente a esta ação, participávamos do projeto de extensão intitulado “Brinquedoteca um mergulho no brincar”, atendendo as crianças da Educação Infantil da rede pública municipal e estadual da Grande Vitória e de instituições não escolares

no espaço da Brinquedoteca pertencente ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial do Centro de Educação (NEESP/CE) da UFES.

Nesse projeto, atuávamos desenvolvendo um trabalho de mediação das/nas brincadeiras infantis, onde também juntamente com a coordenadora, pensávamos em processos de aprendizagem possibilitados por essa mediação que atendessem as necessidades lúdicas das crianças.

O nosso interesse em estudar os processos de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tem início, quando passamos a fazer a habilitação em Educação Especial no Curso de Pedagogia da UFES, e se tornou maior, a nosso ver, quando começamos a atuar como professor de Educação Especial na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A atuação nessa instituição de Educação Especial trouxe-nos inúmeros questionamentos e indagações referentes à aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que abordaremos mais a diante.

Durante o estágio obrigatório da habilitação em Educação Especial, que fizemos em uma escola localizada no município de Vitória que atendia muitos alunos com NEE, podemos perceber as dificuldades enfrentadas pelos professores e os demais profissionais da escola para lidarem com as questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Neste sentido, notamos que dentro do ambiente escolar os professores se encontravam perdidos diante de suas práticas em relação ao aluno com NEE, e demandavam por um estudo mais aprofundado sobre suas ações necessitando de formação continuada para atender à diversidade. Diante disso, Mazzotta (1993) trazendo contribuições de Saviani nos alerta da necessidade da formação de professores para a diversidade, dizendo que essa formação requer: fundamentação teórica, instrumentalização técnica e sensibilidade frente às implicações subjetivas que atravessam à diversidade.

Diante disso, passamos a nos preocupar com a questão da aprendizagem dos alunos que eram atendidos por esses professores nesse contexto, já que possuíamos uma formação inicial em Educação Especial e compreendíamos que a prática inclusiva deveria ser construída considerando as necessidades dos educandos e o trabalho dos profissionais da escola para esse fim. Neste sentido a busca pela compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com NEE presentes nesta escola através da mediação pedagógica dos conteúdos, tornou-se nosso foco de investigação e análise durante o estágio.

Outro fato que veio contribuir para fortalecer nosso interesse pelo estudo foi ter sido, professor da área de Educação Especial (professor de laboratório) na APAE logo após ter concluído nossa formação em Pedagogia, o que fez com que a partir de nossa atuação como profissional do ensino neste ambiente atendendo alunos com NEE na área de deficiência Intelectual repensássemos nossa prática pedagógica, e refletíssemos se seria esse ou não o melhor lugar para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

De acordo com Januzzi (2006), a escola especializada para alunos com deficiência intelectual, historicamente apresentou um papel significativo na educação desses sujeitos, pela luta da legitimação dessas instituições enquanto garantia de educação e por ser o único espaço durante o século XX propiciador de movimentos de socialização para pessoas com deficiência Intelectual. Esses espaços tiveram, e ainda têm, em muitas localidades sua importância na história educacional do atendimento de crianças jovens e adultos com deficiência intelectual, que não pode ser negada e posta ao esquecimento.

No entanto, a legitimação destes espaços como única instituição de educação de sujeitos com deficiência intelectual tem sido alvo de questionamentos. De acordo com Mantoan (2006), os ambientes especializados, não são compatíveis com o papel social e educacional das escolas comuns, lugar de preparação das gerações mais novas para



fazer a passagem do meio familiar, para o público, espaço social em que se encontram, indistintamente, alunos/pessoas, as/os mais diferentes, com e sem deficiências.

De acordo com a autora, as instituições especiais como única possibilidade de educação dos alunos com deficiência Intelectual, pouco tem a contribuir com o ensino-aprendizado de seus educandos ao passo que, promove a reclusão de pessoas em ambientes específicos e acolhedores de deficiências, privando esses alunos de viverem novas experiências e novos processos de aprendizagem com outros educandos “ditos normais”. Segundo Mantoan (2006, p. 25),

Temos o dever de oferecer escola comum a todos os alunos, [...], mas também de garantir-lhes um atendimento educacional especializado paralelo, complementar, de preferência na escola comum, para que não sejam consideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência. Em uma palavra, a escola comum não pode ser substituída pela escola especial, no que diz respeito ao ensino acadêmico, pois sua função é complementar o ensino escolar comum.

Dentro desta lógica, direcionamos nosso olhar para o espaço/tempo da escola, pois acreditamos, a partir de reflexões acerca da inclusão e do processo de aprendizagem dos alunos, que o espaço escolar tem muito a contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos com deficiência Intelectual.

O nosso interesse em estudar os processos de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil surge no final de nosso processo de formação quando fizemos estágio em um CMEI localizado no Município de Vitória. A partir de então começamos a aprofundar nossos estudos na área da infância buscando entender e compreender a criança com NEE, suas especificidades e, principalmente, seu processo de aprendizagem.

Após entrarmos no Programa de Pós-graduação em Educação, demos seqüência a nossos estudos sobre infância compondo um grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra Sonia Lopes Victor, denominado “Criança, Infância e subjetividade”,

onde podemos estudar, aprofundar e conhecer através das pesquisas que desenvolvemos aspectos relacionados a infância da criança com deficiência.

O fato de termos atuado na educação infantil como estagiário e observado como era direcionado o processo de aprendizagem da criança com deficiência Intelectual no contexto do CMEI nos suscitou alguns questionamentos que atravessaram nossa formação e atuação como professor de Educação Especial e, agora como pesquisador da área, culminaram no interesse por este estudo intitulado “Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de Educação Infantil”.

Este estudo torna-se necessário pelo fato de ainda serem ínfimas as pesquisas que buscam compreender o processo de aprendizagem desses sujeitos, nos apontando a urgência de estudos que se debrucem sobre esse processo que demonstra ser bastante complexo. Diante disso apontamos algumas questões que servem de dispositivo para o entendimento desse percurso:

- a) Como acontece o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil?
- b) Como a formação continuada pode contribuir com o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil pela via da pesquisa-ação colaborativa?
- c) Como a concepção dos professores sobre infância, criança e deficiência intelectual podem influenciar no processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil?

Diante disso, torna-se necessário analisar como vem sendo configurado nas escolas de Educação Infantil do município de Vitória que se propõe inclusiva, o processo de

aprendizagem da criança com Deficiência Intelectual e suas implicações na prática pedagógica do professor e no contexto da escola.

Neste sentido, nossa pesquisa dentro da escola de Educação Infantil escolhida, buscou se focar nas crianças com deficiência Intelectual, compreendendo seu processo de aprendizagem na intenção de contribuir com a ressignificação de práticas cristalizadas no contexto da Educação Infantil, buscando uma educação de qualidade que atenda a todos os sujeitos presentes neste ambiente, sobretudo, as crianças com deficiência intelectual pelo fato da presença dessas crianças nesse ambiente provocar tensões à prática pedagógica do/a professor/a que atua com elas. Diante disso, buscamos desenvolver um trabalho de colaboração juntamente com o educador por meio da mediação pedagógica do conhecimento, com vistas a promover a inclusão das crianças com deficiência Intelectual no contexto da Educação Infantil.

Na tentativa de refletir sobre as questões mencionadas anteriormente, tivemos como objetivo geral:

Compreender como acontece o processo de aprendizagem da criança com deficiência Intelectual na Educação Infantil numa perspectiva histórico-cultural pela via da formação continuada do educador e da pesquisa-ação colaborativa

E como objetivos específicos:

- a) Buscar os indícios que demonstrem como acontecem os processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação infantil tomando como base a abordagem histórico-cultural.
- b) Compreender através da formação continuada o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual pela via da pesquisa-ação-critico-colaborativo.

d) Investigar as concepções dos professores sobre deficiência intelectual e inclusão na educação infantil e suas implicações no processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Neste sentido, buscamos através da perspectiva histórico-cultural e da pesquisa-ação colaborativa, possibilidades para entender, compreender e analisar os indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual dialogando com os poucos estudos que discutem esse processo e a inclusão desses sujeitos no ambiente educacional. Acreditamos que conhecer como a criança com deficiência Intelectual desenvolve sua aprendizagem pode oferecer significativas contribuições a formação inicial e continuada de professores e um melhor entendimento do processo educacional dessas crianças.

O presente texto está organizado em sete capítulos. No Primeiro capítulo, abordaremos a trajetória histórica da construção do conceito de deficiência Intelectual e o processo de educação desses sujeitos no Brasil.

No segundo capítulo, traremos a perspectiva histórico-cultural, seus principais conceitos e suas implicações na aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

No terceiro capítulo discutiremos o conceito histórico de infância e as contribuições da sociologia da infância para os estudos da criança e a compreensão da criança com deficiência intelectual e seu processo de aprendizagem.

No quarto capítulo, trataremos de alguns estudos que se debruçaram sobre a investigação do processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual na perspectiva da inclusão e como nosso estudo se coloca nesse contexto

O quinto capítulo corresponde às reflexões em torno do processo de formação continuada e suas implicações para a aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

O sexto capítulo compreende os pressupostos metodológicos relacionados à pesquisa colaborativa, a descrição do contexto escolar, os sujeitos da pesquisa e o processo de formação continuada e suas contribuições à investigação da temática em foco.

O sétimo, capítulo corresponde à análise das entrevistas e dos episódios que demonstraram os indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Sendo que ao final tecemos algumas considerações a cerca do estudo e terminamos com as referências bibliográficas utilizadas durante a escrita do trabalho.

## CAPÍTULO 1 - A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E O PROCESSO DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

A categoria deficiência intelectual é heterogênea o que torna o conceito muito amplo. Neste sentido, muitos indivíduos com características diferenciadas estão localizados indiscriminadamente em um mesmo grupo para fins de estudos. De acordo com Mendes (1995) e Jannuzzi (1992) o conceito é influenciado por diferentes concepções baseados no senso comum e na ciência que são formulados por pessoas que têm contato com deficientes intelectuais em situações diversificadas. De acordo com Mendes (2005, p. 56), o conceito de deficiência Intelectual,

[...] É demasiadamente complexo e evasivo, e é produto de um processo histórico muito dinâmico que tem, em geral, dificultado a construção de uma concepção mais compreensiva e realista, por parte dos profissionais, sobre o que vem a ser a deficiência mental<sup>1</sup>.

Neste sentido, Mendes (1995) em seus estudos, nos chama a atenção para o fato da existência de confusões nas concepções de deficiência intelectual devido a amplitude e a complexidade de seu conceito, na forma como ele vem sendo definido. Segundo Mendes (1995, p. 03),

Uma simples análise ainda superficial da teoria, com base nas definições formalizadas por pesquisadores da área e nas definições legalmente adotadas, permite constatar que existe uma grande confusão nesta área, que tem

---

<sup>1</sup> Apesar de utilizarmos a nova nomenclatura (Deficiência intelectual), optamos por respeitar as citações retiradas dos textos originais que trabalham com o termo deficiência mental. Esse procedimento é seguido em todas as citações inseridas na dissertação.

dificultado seu avanço, ou no mínimo sua análise, como também as práticas educativas direcionadas à população referida como portadora dessa condição.

Diante disso, podemos notar que apesar dos estudos de Mendes (1995) terem sido desenvolvidos a uma década e meia atrás, ainda hoje, nos deparamos com uma dificuldade muito grande na conceituação da deficiência intelectual sendo, poucas as pesquisas que de fato se debruçam sobre esse problema. Dentre essas pesquisas podemos citar alguns estudos como os de Marquês (2000), Camargo (2000), Balduino (2006) e Carvalho (2007) que buscam através do delineamento ainda que complexo do conceito, compreender as concepções dos professores sobre deficiência intelectual e inclusão dessas pessoas no ensino regular. Esses estudos nos mostram que o conceito dos professores se mantém vago e impreciso e retratam uma construção social de um dado momento histórico vivenciado por esses sujeitos.

Dentro dessa lógica, buscando compreender os aspectos relacionados à dinâmica e evolução social da conceituação da deficiência intelectual, analisaremos historicamente a definição do conceito e o processo de escolarização desses sujeitos, buscando compreender suas mudanças no decorrer dos século XX, que influenciaram e ainda influenciam até os dias de hoje a prática dos professores que atuam com deficientes intelectuais.

Neste sentido, Mendes (1995) e Jannuzzi (1992), nos chamam a atenção para o fato de que nossas informações a respeito da deficiência intelectual foram modeladas ao longo do tempo e um retorno a evolução histórica poderia ser um auxílio na tarefa de abrir horizontes que pudessem explicitar as bases e fundamentos de nossa bagagem conceitual, interesses e perspectivas e mesmo para introduzir novas interpretações lingüísticas em relação à condição de deficiência intelectual e a educação desses indivíduos.

De acordo com Mendes (1995), Jannuzzi (1996) e Mazzotta (2003) a deficiência intelectual recebeu várias denominações ao longo de sua evolução histórica. O

deficiente intelectual era chamado de “retardado mental”, “subnormal intelectual”, “subnormal mental”, “estúpido”, “defeituoso mental”, “débil mental”, “tolo”, “imbecil”, “idiota”, “amente”, “oligofrênico”, “cretino”, etc. Essas classificações eram decorrentes de estudos dos termos e de suas definições na evolução do pensamento e do conceito que tinham e tem até os dias de hoje influências científicas, sociais e políticas.

A identificação desses sujeitos com base nessas classificações, de certa forma assustava a sociedade que acreditando na nocividade e até mesmo na periculosidade dos deficientes intelectuais, justificavam o afastamento desses indivíduos do meio social e como não apresentavam nenhuma “possibilidade de mudança” acabavam por serem confinados em manicômios.

Neste sentido, de acordo com Januzzi (1992) e Mendes (1995), na tentativa de sistematizar um estudo diferenciado sobre a deficiência intelectual, iniciou-se no século XIX, um estudo caracterizado separado e independente. Estes estudos começaram a traçar características próprias dos deficientes intelectuais separando-os em três grupos: “os idiotas, os imbecis e os débeis mentais” que perduraram até final do século XIX. Segundo Mendes (1995, p.54),

Tal critério esteve atrelado à atitudes conformistas e alarmista, que geravam baixas expectativas com relação às possibilidades de alterar o funcionamento dos portadores de deficiência mental e, conseqüentemente, favoreciam a crença na irreversibilidade, na ineducabilidade, na segregação e, enfim, acentuavam o sentimento de ameaça social.

Porém, na metade do século XX, surgiam atitudes mais otimistas em relação à deficiência intelectual. Buscavam-se definições sócio-educativas e revisão de teorias organicistas mais precisas que pudessem esclarecer os “fenômenos anormais” que acometiam determinados indivíduos.



Foi neste século que se incorporou a idéia de déficit intelectual passando a definir o deficiente intelectual em testes psicométricos que mediam a inteligência da criança. Tais testes fizeram com que surgisse uma nova categoria dentro da deficiência intelectual, além da idiotia e imbecilidade que foi denominada de debilidade mental. Os indivíduos diagnosticados como débeis mentais seriam aqueles cuja manifestação da debilidade mental ocorresse apenas durante a fase escolar.

Esses indivíduos não conseguiam avançar no processo de aprendizagem, por esse motivo eram retidos por vários anos na mesma série. Mas a partir da década de 70 estes testes foram fortemente questionados, devido ao alto número de crianças que eram diagnosticadas como sendo débeis mentais ocorrendo um enfraquecimento desse método como instrumento de avaliação e identificação da deficiência intelectual.

No entanto de acordo com Mendes (1995), não podemos negar que, a introdução da tecnologia de testagem intelectual no início do século XX permitiu reduzir a noção de defeito mental à déficit intelectual, operacionalizar tal conceito e introduzir um critério psicométrico que estabeleceu procedimentos de mensuração e comparações com as normas da população para embasar as classificações. No entanto essa forma de diagnóstico devido à polêmica que causou, não durou por muito tempo sendo substituída por uma nova forma de classificação.

Diante disso, de acordo com Jannuzzi (1992) e Mazzotta (2003) no final do século XX, surgiram três grupos de categorias genéricas que eram considerados para efeito de classificação da deficiência intelectual: “a leve, a moderada e a severa ou séria/profunda”. O desvio intelectual seria a principal característica da deficiência mental leve, quanto à moderada estaria associada a comprometimentos de habilidades pessoal, social, ocupacional e acadêmica. Já a séria/profunda apresentaria comprometimentos de linguagem, socialização, e na sua própria manutenção básica.

Portanto esta classificação não serviu para sistematizar as teorias sobre a deficiência intelectual e outros tipos de comprometimento e como indicador de soluções no âmbito

prático, mas sim como fator para diagnosticar e encaminhar um grupo a determinado tipo de atendimento.

Atualmente, os instrumentos utilizados para verificar e diagnosticar a pessoa com deficiência intelectual investigam habilidades que se contradizem e que não asseguram a apresentação de um quadro significativo que respondam seguramente as condições das pessoas com deficiência intelectual. Além disso, os estudos na área da Educação Especial ainda são ínfimos para a compreensão dos limites e habilidades que comprometem o deficiente intelectual.

Recentemente a busca pela compreensão do termo e aprofundamento nos estudos sobre esses limites e habilidades, substitui o nome deficiência mental, pela deficiência Intelectual, pelo fato de compreendermos em primeiro lugar que o intelectual refere-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. Em segundo lugar, consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que de acordo com Sasaki (2005) têm gerado confusão há vários séculos.

Para Sasaki (2005), há cinco décadas, especialistas se preocupam em explicar a diferença que existe entre os fenômenos deficiência mental e doença mental a exemplo disso cita alguns autores como: Laura Dittmann, 1959, p.5-6; Min. da Saúde e Bem-Estar Social do Canadá, in Lente, 1959, p.23-24; A.J.Malin, in J.Rehab. in Ásia, 1964, p.20, etc.

De acordo com o autor, deficiência mental e doença mental, são termos parecidos, que muita gente pensa significarem a mesma coisa. Diante disso, o autor nos alerta que também no campo da saúde mental (área psiquiátrica), está ocorrendo uma mudança terminológica significativa, que substitui o termo doença mental por transtorno mental.

Sasaki (2005) ressalta que em 2001, o Governo Federal brasileiro publicou uma “lei sobre os direitos das pessoas com transtorno mental” (Lei n. 10.216, de 6/4/01), na qual

foi utilizada exclusivamente a expressão transtorno mental. Nesta lei também se aplica o critério do número: pessoa(s) com transtorno mental e não pessoa(s) com transtornos mentais, mesmo que existam várias formas de transtorno mental.

De acordo com especialistas, o transtorno mental pode ocorrer em 20% ou até 30% dos casos de deficiência intelectual configurando-se aqui um exemplo de deficiência múltipla. O autor ainda nos alerta que a mudança no termo acontece em nível mundial como podemos observar no trecho abaixo (SASSAKI, 2005, p.10),

A Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Mental aprovou por unanimidade uma resolução substituindo a expressão “deficiência mental” por “deficiência intelectual”. Isto significa que agora a Confederação passa a ser chamada Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Intelectual (*Confederación Española de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual*). Esta organização aprovou também o novo Plano Estratégico de quatro anos para melhorar a qualidade de vida, o apoio institucional e os esforços de inclusão para pessoas com deficiência intelectual” (in Digital Disnnet Press Agency, *Digital Solidarity*, nº 535, Bogotá, 3/12/02).

Neste sentido, o termo deficiência intelectual, passa a ser utilizado por profissionais que atuam e desenvolvem pesquisas na área na tentativa de obter uma melhor compreensão sobre os fatores que acometem a aprendizagem desses indivíduos que de certa forma se refletem sobre seu processo de escolarização e educação. Porém trata-se de um movimento novo e ainda encontramos algumas pesquisas recentes que utilizam o termo deficiência mental como os estudos de Cardoso (2006), Campos (2008) e Balduino (2006) nos trazendo importantes contribuições sobre o desenvolvimento e processo de escolarização desses indivíduos.

Analisar o conceito de deficiência intelectual que evoluiu no decorrer dos séculos tendo seu marco científico e definição de acordo com o momento histórico e social de uma determinada população, nos remete a pensar na evolução do processo de escolarização das pessoas com deficiência intelectual. Esse processo assim como o conceito, foi evoluindo com o passar dos séculos acompanhando o movimento de

mudança do termo e conseqüentemente aumentando a possibilidade de educação sistematizada para esses sujeitos.

De acordo com Jannuzzi (1996,1992), o Brasil viveu um período de negligência em relação ao processo educacional dos deficientes intelectuais que se estende até início da década de 50 do século XX. Neste período de acordo com a autora, as teorias que versavam sobre a deficiência intelectual, pareciam estar confinadas exclusivamente nos meios acadêmicos surgindo poucas previsões educacionais sobre os deficientes intelectuais seu desenvolvimento e processo de aprendizagem.

Neste sentido, apenas a partir da década de 70 quando ocorre a institucionalização da Educação Especial no Brasil é que esforços são engendrados para que as políticas públicas se efetivem surgindo de fato a necessidade de um maior conhecimento e sistematização sobre a realidade de nosso país e do atendimento aos alunos com deficiência intelectual.

No entanto a preocupação e os debates sobre a necessidade de educação desses sujeitos começam a acontecer em meados da década de 20. De acordo com Jannuzzi (1992) em estudos desenvolvidos sobre a educação dos deficientes intelectuais até 1935, nos aponta que: não houve solução escolar para estas crianças; os conceitos de deficiência intelectual eram imprecisos, divergentes variando de acordo com o momento histórico vivido; a concepção em sua natureza duvidosa e complexa englobava diferentes tipos de crianças em diferentes contextos que contribuíam para dificultar o atendimento e acompanhamento desses indivíduos. Os procedimentos utilizados vindos de outros países como França e Estados Unidos não condiziam com a realidade brasileira e acabavam sendo meros reprodutores de fracassos escolares.

Neste sentido, a utilização de recursos dos mais variados na educação desses sujeitos era defendida pelo governo devido ao fato de polpar os cofres públicos de despesas consideradas de alto custo e desnecessárias na manutenção de manicômios, asilos,

penitenciárias e demais estabelecimentos utilizados para tratamento de deficientes intelectuais.

No entanto de acordo com Mazzotta (2003), durante as décadas de 40, 50 e 60 a preocupação com os custos dos manicômios, asilos e penitenciárias dominava o panorama mundial e conseqüentemente refletia sobre o nosso país que procurava investir nas instituições particulares e assistencialistas como APAEs e Pestalozzis na tentativa de se livrar dos gastos.

Neste sentido, Jannuzzi (1992) nos diz que em 1949 existiam, cerca de 40 estabelecimentos para o ensino de deficientes intelectuais no país. Desses serviços, dois terços eram encontrados em escolas regulares e o restante eram instituições especializadas. A mesma proporção era observada em relação à natureza dos serviços de atendimentos sendo dois terços público e um terço privado.

No período que compreende de 1950 a 1959 ocorre um grande aumento no número de estabelecimentos para o atendimento ao deficiente intelectual, sendo que ao final dessa década de acordo com Jannuzzi (1992) e Mazzotta (2003) existiam no Brasil cerca de 190 estabelecimentos espalhados por todo país. A maioria era de cunho público sendo que nesse período observa-se um crescimento acentuado dos serviços públicos de atendimento a esses indivíduos em detrimento das instituições especializadas e privadas.

A sociedade Pestalozzi do Brasil foi criada em 1945 e nesse período contava com 16 unidades espalhadas por todo país. Já a APAEs foram criadas em 1954 e também contavam com o mesmo número de instituições para o atendimento desses indivíduos. A primeira escola especial da Associação de pais e Amigos dos Excepcionais foi fundada no Rio de Janeiro pelos casais norte-americanos Beatrice e George Bemis, que eram membros da National Association for Retarded Children (NARCH).

Sete anos depois de sua fundação, foi criado em 1963 o órgão normativo e representativo em nível nacional, a Federação Nacional das Apaes (FENAPAES), que realizariam o primeiro congresso nacional em 1964. Neste sentido, começa a se fortalecer as iniciativas de cunho privado, de natureza filantrópica sem fins lucrativos com incentivo dos órgãos públicos forçando a população a procurar atendimento especializado nessas instituições principalmente para os casos mais profundos da deficiência intelectual.

De acordo com Mendes (1995), a partir de 1958, o ministério da educação começa a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas e lança as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Essa campanha denominada de Campanha Nacional de Educação e reabilitação do deficiente Mental (CADEME) ocorreu em 1960.

No entanto, durante esse período, os serviços de ensino especial se processaram através de modalidades segregadoras, com a implantação das classes especiais nas escolas regulares para o atendimento de deficientes intelectuais leves e de escolas especiais privadas sem fins lucrativos para o atendimento aos casos mais graves de deficiência intelectual.

De acordo com Jannuzzi (1992, 1996), na década de 60 ocorre à maior evolução dos serviços de atendimentos a alunos com deficiência intelectual. No ano de 1969, havia em nosso país 800 estabelecimentos para deficientes intelectuais representando mais que o triplo de vezes de estabelecimentos que eram encontrados no início da década de 60.

Mazzotta (2003) nos diz que em 1986 foi criada a Secretaria de Educação Especial (SEESP) no Brasil. Inicialmente podia ser observado que esse órgão da educação especial vinha sendo marcado pela política de centralização do poder de decisão e execução por uma atuação tipicamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado nas instituições especializadas.

No entanto sabemos que hoje (2010) com a evolução das políticas públicas em torno dos processos inclusivos esse órgão vem primando por uma educação do deficiente intelectual em escolas regulares de ensino recebendo o aluno e o professor apoio do professor de educação especial.

Já em 1980 de acordo com Jannuzzi (1992) ocorre o I encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, a partir do qual se consolidam vários órgãos representativos das categorias de pessoas com NEE. Em 1985 foi criado no governo federal um comitê com vistas a planejar, fiscalizar e traçar políticas públicas de educação especial juntamente com outros órgãos da Educação Especial na tentativa de desenvolver uma ação conjunta e complementar.

Nos anos compreendidos entre 1990 a 2009, observa-se um crescimento acentuado do atendimento ainda que incipiente dos alunos com deficiência intelectual na escola regular. No entanto, o processo inclusivo desse sujeito nesse ambiente permanece a desejar, pelo fato das políticas públicas de Educação Especial não serem garantia de que de fato esse aluno será compensado dentro do contexto escolar em suas dificuldades e limitações. Nesse sentido Cardoso (2006, p.25) a partir de uma pesquisa sobre a inclusão e educação de deficientes intelectuais no ensino regular conclui que,

Infelizmente, o que pudemos constatar em termos gerais, sem querer adentrar nos itens observados pela pesquisa consignados nas conclusões finais deste trabalho, foi de mais uma vez darmos sentido à observação de Anísio Teixeira quando dizia da enorme distância que existia na nossa educação escolar entre o proclamado e o realizado. Qual ou quais as causas deste distúrbio, que pela sua persistência na história do país, especialmente na educação pública, parece persistir indefinidamente? Estaríamos diante de um problema mais sério inscrito inclusive pela sua persistência como um defeito de cultura? Ou, simplesmente, diante de uma sociedade estruturada para proclamar para muitos, mas só realizar para poucos? Uma sociedade injusta e de classe? Enfim, seja como forem as respostas a estas indagações, a realidade do atendimento às crianças com deficiência mental nas redes públicas de ensino, tomando por base o campo empírico em que colhemos as informações para o presente projeto, deixam muito a desejar. Dão-nos a impressão inclusive de uma realidade oposta, de “não-avanço”, onde tudo parece praticamente por se fazer.

Estudos como os de Carvalho (2004), Camargo (2000) e Borges (2007) apontam o mesmo dilema. Nesse sentido percebe-se que apesar das pesquisas desenvolvidas e dos avanços observados no decorrer da evolução histórica do conceito de deficiência intelectual e na educação sistematizada desses sujeitos, muito ainda se tem a pensar sobre esses processos diante dos problemas que eles apresentam nos variados contextos educacionais analisadas por pesquisadores nas diferentes regiões de nosso país.



## CAPÍTULO 2 - A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL, SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tomamos como referências principais para desenvolver esta pesquisa autores que trabalham em uma abordagem histórico-cultural por compreendermos que, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência intelectual acontecem por meio dos processos de mediações sócio-culturais entre os indivíduos e o mundo. Segundo Góes (2008, p.37),

No campo da educação para sujeitos com deficiência, nunca se falou tanto como hoje das possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social. A preocupação com esses temas é manifestada por autores de diferentes perspectivas teóricas, mas julgo que a abordagem histórico-cultural tem um lugar privilegiado no cenário das contribuições a esse respeito, por permitir uma compreensão muito mais consistente da interdependência dos termos referidos – possibilidades e responsabilidades.

Diante disso, a autora nos alerta para o fato de que, no que cerne as teses gerais, a abordagem histórico-cultural, tem permitido avanços nos conhecimentos e nas derivações propositivas para a Educação Especial pela visão que assume sobre o desenvolvimento do indivíduo e o meio em que ele se desenvolve.

Para Carvalho E.N.S. (2007), a perspectiva sistêmica e a noção de intersubjetividade são elementos teóricos básicos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano. Segundo a autora, a inovadora contribuição de Vygotsky e de seus colaboradores à psicologia evolutiva e à aprendizagem fundamenta-se na explicação sócio-genética, do desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico.

Diante disso, Vygotsky realiza uma análise crítica sobre as teorias da psicologia que prevaleciam na sua época. Através da superação dos paradigmas, o referido autor constrói um novo modelo explicativo para o desenvolvimento humano com base na agregação do orgânico-biológico à construção de funções psicológicas superiores. Diante disso, de acordo com Carvalho E.N.S (2007), Vygotsky (1931/1987) em sua obra *História dell desarrollo de la funciones psíquicas superiores* identifica duas funções psicológicas: elementares e superiores.

Neste sentido Oliveira M.K. (1992), nos diz que as funções psicológicas elementares originam-se biologicamente a partir da interação direta e imediata entre sujeito e meio ambiente. Essas funções não desaparecem com o surgimento das funções psicológicas superiores, mais se relacionam de forma renovadora e transformadora.

Já as funções psicológicas superiores de acordo com a autora são indiretas e semioticamente mediadas, sendo construídas nas relações dos sujeitos com seu meio cultural de forma que a natureza histórica e social dessas funções estão associadas aos processos de linguagem, formação de conceitos, memória lógica, atenção voluntária entre outros. Segundo Oliveira M.K.(1992, p.24),

As concepções de Vygotsky, sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua idéia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria suas formas de ação que o distinguem de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso. Vygotsky rejeitou, portanto, a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Neste sentido, ao tomarmos a abordagem histórico-cultural como fundamento para compreendermos a aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil partimos da premissa que esse sujeito em seu desenvolvimento cerebral

apresenta, como mencionado por Vygotsky, capacidades de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores por se tratar de um sujeito que também apresenta grande plasticidade cerebral se a ele forem oferecidos conhecimentos mediados de acordo com suas necessidades e limitações. Neste sentido, a relação com outro se constitui como fator fundamental nesse processo, pois de acordo com Vygotsky, o “ser humano se constitui enquanto tal na relação com o outro social” (OLIVEIRA M.K., 1992, p. 24).

Dentro dessa lógica, buscando compreender os processos relacionados à aprendizagem desses sujeitos, Vygotsky, contrariando teses de sua época considera que o desenvolvimento e aprendizagem são distintos e interdependentes. Neste sentido, buscou através de experimentações que utilizaram à leitura, escrita, gramática e à aritmética investigar a complexidade das relações entre esses processos.

O resultado dessas investigações foi a constatação de que “a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o provoca” (CARVALHO E.N.S., 2007, p. 17). Neste sentido, a investigação desses processos levou à formulação de sua tese da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) que de acordo com Carvalho (2007), neste conceito, a aprendizagem pode ser realizada mediante processos psíquicos ainda imaturos, beneficiando-se da influência do interlocutor mais competente – adulto ou criança – para impulsionar o desenvolvimento.

Delineando esta linha de pensamento, Vygotsky (1998), destaca que existem dois níveis de desenvolvimento da criança: o real, que se refere aos conhecimentos já adquiridos e que são desenvolvidos de maneira independente e o potencial que são as habilidades adquiridas pela criança por meio da mediação e da cultura socialmente construída. De acordo com Oliveira M.K. (1992) a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial se caracteriza como ZPD. Segundo Vygotsky (1998, p 97),

[...] A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mais que estão presentemente em estado embrionário. Afirma que o conhecimento daquilo que a criança alcança fazer com a ajuda dos outros poderia ser muito mais indicativo do seu nível de desenvolvimento do que aquilo que ela consegue realizar de forma solitária.

Neste sentido, a ZDP, nos permite a compreensão dos aspectos relacionados à aprendizagem da criança na medida em que possibilita o delineamento das condutas de desenvolvimento imediato. Segundo Anache (2008, p. 53),

A Zona de Desenvolvimento Proximal é um espaço de relação onde ocorrem as manifestações do aprendido, do que se pode aprender/do que se ensina e do que se pode ensinar. Ela não está localizada especificamente em nenhum lugar do cérebro, mas refere-se exclusivamente as possibilidades de investimento em um outro modelo de sociedade, de ambiente, de relações que sejam mais profícuas para o desenvolvimento da coletividade.

Diante disso, podemos dizer que a mediação se caracteriza como um dos responsáveis pelo surgimento da ZDP. De acordo com Vygotsky (2001), a mediação, deve estabelecer a imersão da criança na cultura socialmente construída e acumulada.

Neste sentido, o conceito de mediação proposto por Vygotsky, se constitui como um dos elementos centrais da teoria histórico-cultural, permitindo-nos compreender que o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano não acontece de forma individualizada, mas compartilhada. Em sentido amplo Pino (apud MOURA, 2001, p.168) define mediação como "[...] toda a intervenção de um terceiro elemento que possibilita a interação entre os termos de uma relação".

De acordo com Vygotsky (2001) o processo de mediação acontece de duas formas principais que estão inter-relacionadas: a mediação por instrumentos e a mediação semiótica. A mediação por instrumentos é caracterizada pela apropriação de objetos culturais que permitem o indivíduo, de forma indireta, ampliar suas ações sobre o mundo.

A mediação semiótica é caracterizada pelas formas de significações existentes. Os signos auxiliam os processos psicológicos superiores e são definidos como os elementos que representam os objetos, eventos e situações que podem também estar distantes do momento vivenciado. Nesse processo a linguagem ocupa um papel principal ao permitir a generalização e a transmissão da cultura socialmente acumulada. De acordo com Oliveira M.K.(1992, p.34),

A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento é um dos temas centrais das investigações de Vygotsky.

Diante disso, a autora nos alerta para o fato de que, se utilizando da linguagem a criança nomeia, designa objetos, transmite conhecimentos culturalmente acumulados que permitem significar a realidade de forma mediada pelo grupo social de pertença.

Neste sentido, Vygotsky (2001), enfatiza que a linguagem é um sistema mediador por excelência, ao mesmo tempo em que ressalta a importância de suas funções comunicativa e social, enfatizando a influência determinante da linguagem no desenvolvimento do pensamento e da consciência. Essa tese de Vygotsky de acordo com Carvalho E.N.S. (2007) remete a função mediadora da linguagem como instrumento de comunicação humana e ao efeito de sua utilização no funcionamento cognitivo. Embora também admita a participação de outros instrumentos e signos nesse processo.

Diante disso, a autora nos alerta que a produção científica de Vygotsky e seus colaboradores revelam a influência positiva da cooperação, indução, sugestão, imitação, demonstração e modelação no desenvolvimento infantil. Ressalta ainda que este conhecimento tem significado expressivo para as práticas escolares, chamando a atenção para a diversidade entre as crianças da escola, e conseqüentemente as diferentes possibilidades de atuação e resultados acadêmicos.

Neste sentido, Carvalho E.N.S. (2007), nos faz pensar que os conceitos propostos por Vygotsky, foram centrais nas discussões científicas da Rússia no início do século XX contemplando tanto os processos de aprendizagem e desenvolvimento quanto à práxis educacional, tendo principalmente se preocupado com a educação de crianças com deficiência, especificamente deficiência intelectual.

A deficiência intelectual se constituiu objeto de estudo para as teses elaboradas por Vygotsky sobre defectologia<sup>2</sup>, mantendo vigorosas indagações que são estudadas por pesquisadores cotidianamente apontando novos questionamentos sobre os processos educacionais e de aprendizagem desses indivíduos.

Na perspectiva de Carvalho E.N.S. (2007) a noção de deficiência intelectual de Vygotsky se difere das noções fatalistas e naturalistas presente em sua época. Para a autora, a perspectiva historico-cultural desenvolvida por Vygotsky superou a abordagem organicista destacando a cultura como elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Neste sentido alguns de seus postulados serviram para compreender a natureza da deficiência e sua interferência na formação da personalidade da criança, abrindo espaço para a reflexão e mudanças nas práticas escolares.

Objetivando a compreensão desses postulados, segundo a autora, torna-se importante diferenciar desenvolvimento biológico de desenvolvimento cultural da criança, no entanto guardando entre si uma relação de interdependência. Neste sentido, os processos naturais, estão relacionados ao desenvolvimento biológico enquanto que o desenvolvimento cultural está relacionado aos processos semioticamente mediados caracteristicamente humanos. “No entanto, entre os dois planos de desenvolvimento o biológico (maturação, crescimento) sustenta o cultural” (CARVALHO E.N.S., 2007, p.22).

---

<sup>2</sup> Campo dedicado ao estudo das pessoas que apresentam algum tipo de “deficiência” – aqueles que não se enquadram nos parâmetros da normalidade. Seja sob uma condição física, seja sob uma condição psicológica.

De acordo com Carvalho E.N.S. (2007) Vygotsky, chama nossa atenção para a situação particular da criança com deficiência intelectual, no qual o funcionamento entre os dois planos de desenvolvimento não ocorre normalmente, devido à interferência da deficiência. Nesse sentido, Vygotsky sistematiza seu conceito de deficiência ao mesmo tempo em que revela uma visão promissora dos processos que possibilitam a compensação do defeito pelas ações mediadoras das práticas sociais. Nesse sentido, promove um novo tipo de desenvolvimento que passa a ocorrer por meio de processos compensatórios como reação a deficiência. Diante disso, propõe uma análise qualitativa, buscando categorizar o que existe de específico e peculiar no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, tentando entender o funcionamento da mente humana através dos processos de compensação.

De acordo com o autor, ao mesmo tempo em que a deficiência intelectual cria dificuldades para o indivíduo, ativa movimentos de forças compensatórias, que intensificam e superam as conseqüências do orgânico da deficiência, oportunizando possibilidades de desenvolvimento para a criança.

A idéia de compensação constitui o núcleo dos estudos de Vygotsky sobre deficiência Intelectual. Ele questiona a idéia de que a base única dos processos de compensação é a interiorização da deficiência pela criança, ou seja, é da consciência da própria limitação que surge uma reação do sujeito. Segundo Góes (2008, p. 40),

Essa proposta de que a deficiência pode ser superada por meio do processo de compensação é um conceito circulante na época de Vygotsky e que ele procurou elaborar com novos matizes. Embora reconheça que este processo está em toda matéria viva e que, no ser humano, pode ocorrer no plano orgânico, o autor privilegia a compensação sócio-psicológica ou cultural. Devido a plasticidade dos processos do indivíduo, a deficiência não possui somente o caráter de obstáculo porque é também um desencadeador do desenvolvimento, se o grupo social propiciar caminhos especiais, muitas vezes por vias alternativas, para sua superação.

O conceito de compensação está intimamente ligado ao meio social, dependendo do tipo de experiências vivenciadas pela criança com deficiência intelectual. Dentro desta lógica, quando não acontecem situações ligadas ao meio social desafiadoras, os processos compensatórios não são acionados.

De acordo com Carvalho E.N.S. (2007) nem sempre é possível corrigir os defeitos mediante os processos de compensação. No entanto de acordo com a autora, podem ser eliminadas dificuldades geradas por ele. Porém, sentimentos de menosvalia, resultante da posição ocupada pela criança nas relações sociais podem prejudicar os processos de compensação, tendo em vista sua ação mediadora na relação defeito compensação.

No entanto Vygotsky (1989) visualiza a dificuldade de análise desse processo e compreende que o conceito de deficiência intelectual é o mais difícil e impreciso da Educação Especial. Neste aspecto, a grande dificuldade em relação ao desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, é por se considerar a deficiência como algo já determinado e, não como um processo. Daí a proposta de um estudo conjunto das diversas vias do desenvolvimento com o objetivo de propor alternativas na educação destas crianças.

Para Vygotsky (2001), a avaliação da aprendizagem da criança com deficiência intelectual deve ser feita baseado na avaliação qualitativa e não em aspectos quantitativos. Além disso, deve ser fundamental a observação prolongada, no experimento pedagógico, no estudo dos produtos da criação, e de todos os aspectos da conduta infantil.

De acordo com Vygotsky (1989), a educação tradicional da criança com deficiência intelectual partiu do princípio que a deficiência era a responsável pela limitação ou ausência de funções presentes no indivíduo. Portanto, passou-se a ensinar a criança funções elementares que direcionassem até o ponto mais próximo destas funções superiores.



Dessa forma, a ênfase em atividades que priorizavam as funções elementares, se originava do pensamento de que as dificuldades da criança se encontravam diretamente ligadas a sua condição orgânica. Contrapondo-se, acreditava que a educação de crianças com deficiência intelectual devia ser baseada nos processos de construção de funções psicológicas superiores e não em elementares.

De acordo com Carvalho N.E.S. (2007), os conceitos de Vygotsky revelam ainda que a linguagem como componente fundamental de desenvolvimento humano exercem na criança com deficiência intelectual o desenvolvimento de suas funções superiores, que são delineadas pela capacidade de análise, categorização, generalização, abstração, dentre outras capacidades cognitivas complexas. Através de pesquisas realizadas com Ach (criança surda) e Bacher (criança com deficiência intelectual) Vygotsky (2001) conclui que a criança com deficiência intelectual não faz uso da palavra como instrumento para a formação de conceitos. Nesse sentido fica entendido o primitivismo das funções psicológicas superiores da criança com deficiência intelectual, impedindo o alcance de formas superiores de atividade intelectuais que são responsáveis por capacitá-las para a utilização de conceitos abstratos.

A explicação de Vygotsky (2001), para o pensamento concreto da criança com deficiência intelectual e sua dificuldade de abstração é que não se deve diretamente a deficiência intelectual, mais a sua falta de domínio da palavra. Tal fato coloca a criança na dependência das impressões visuais e concretas em prejuízo do pensamento abstrato. Um ensino pautado na eliminação de recursos visuais de acordo com Vygotsky (2001) seria o recomendado já que o excesso de visualização prejudica o desenvolvimento do pensamento abstrato nessas crianças.

Desse modo, acreditamos que para além da eliminação de recursos visuais, outras vias privilegiadas de conhecimento precisam ser pensadas e refletidas pelo educador com o objetivo de que a criança com deficiência intelectual atinja estas funções no contexto da Educação Infantil. Essas reflexões necessitam ser planejadas através do acompanhamento e observação da criança na sala de aula.

No entanto, é fato que as crianças com deficiência intelectual não aprendem com a mesma facilidade que as crianças com desenvolvimento típico. Porém, é necessário que caminhos alternativos sejam ofertados a essas crianças no intuito de enriquecerem sua aprendizagem.

Neste sentido, Anache (2008) nos faz pensar que a criança com deficiência Intelectual ou não necessita de mediadores externos. Portanto é no coletivo que aprende a conhecer, conceituar, elaborar e a significar o mundo. Assim, dependendo do modo como a pessoa que conduz o processo de ensino realiza as mediações na participação dos alunos, pode-se viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem, uma vez que a abstração constitui-se enquanto função intelectual no contexto das práticas.

Portanto, nos apoiamos na abordagem histórico-cultural como dispositivo para o desenvolvimento do referido estudo, por acreditarmos que as funções da aprendizagem não são funções específicas limitadas a aquisição de habilidades sendo possível à criança com deficiência intelectual desenvolver-se se a ela for oferecido um ensino adequado as suas necessidades educacionais. Diante disso, concordamos com Anache (2008) quando diz que as funções da aprendizagem contêm uma organização intelectual que permite a transferência de um princípio geral, descoberto durante a solução de uma situação para outras tarefas ou situações.

### CAPÍTULO 3 - O CONCEITO HISTÓRICO DE INFÂNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA OS ESTUDOS DA CRIANÇA E A COMPREENSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

São poucas as pesquisas que de fato analisam a infância da criança com deficiência, o que nos impõe um desafio, já que os estudos na sua maioria se atêm a escolarização desta criança. Neles os pesquisadores acentuam a deficiência em detrimento da infância da criança com deficiência.

Dentro desta lógica, Plainsance (2005) nos diz que a representação da criança com “deficiência” é dominada pela representação da deficiência, mais do que pela representação da criança como criança, com suas particularidades eventuais. Além disso, nos diz que a alteridade “comum” da criança com relação ao adulto é redobrada no caso da criança deficiente e torna ainda mais ambíguas a enunciação e a aplicação, a seu respeito, da ideologia moderna dos direitos da criança.

Neste sentido, traçamos um percurso provocativo quando nos propomos a entender esse contexto e ao mesmo tempo compreender os processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual no âmbito da Educação Infantil. No entanto esse processo é de suma importância, pois na busca da compreensão da subjetividade desses sujeitos se faz necessário analisar sua infância de forma diferenciada da categoria maior da deficiência, no intuito de juntamente com os professores entender seu percurso de aprendizagem e os possíveis indícios que de fato demonstrem a concretização desses processos.

Diante disso, algumas pesquisas como as de França (2008), Oliveira R.I. (2006), Silva (2009), Victor (2009) e o nosso próprio estudo buscam através de uma pesquisa mais aprofundada entender as especificidades que perpassam a infância da criança com deficiência. Esta infância possui as suas particularidades que necessitam de estudos mais centrados que de fato busquem compreender suas singularidades dentro do espaço da Educação Infantil.

Segundo estes estudos, a infância da criança com deficiência merece um olhar específico e diferenciado que analise os processos de desenvolvimento tanto individuais quanto coletivos desses sujeitos que se encontram em uma categoria de infância diferenciada. De acordo com Kramer (2003), na atualidade não falamos em infância e sim em infâncias de diferentes modos e formas que variam de acordo com a categoria e classe, com o tempo e espaço em que a criança se encontra inserida.

Numa perspectiva semelhante, Araújo (1996) [...] contrapondo-se a uma visão reducionista e idealizada de criança, afirma que não existe um único tipo de criança, mas criança conforme a classe social que ela pertence. Neste sentido, ser criança e ser deficiente reflete uma especificidade que deve ser analisada levando em consideração os aspectos presentes que diferenciam a infância desta criança, já que falamos em infâncias e não em infância, sendo a deficiência mais um elemento a ser somado a estes aspectos que contribuem para que a criança tenha uma condição de infância diferenciada.

Plainsance (2005) nos alerta sobre a necessidade de desenvolver estudos que se preocupem em compreender essa especificidade, pois a colocação da criança com deficiência em uma categoria geral de estudo da deficiência, faz com que se perca as diferenças e peculiaridades desta criança, já que ser criança e ser deficiente, a coloca em uma condição diferenciada de infância dentro da Educação Infantil.

Porém, de acordo com o autor, a escassez de estudos nessa área pode ser explicada por não existir pesquisas que retratam esta infância fazendo com que os pesquisadores tenham dificuldade em estar desenvolvendo pesquisas sobre este assunto.

Dentro dessa lógica, nosso estudo se coloca na condição de investigador desses processos buscando compreender a aprendizagem da criança com deficiência intelectual através da problematização da infância da criança com deficiência na busca da interação e interpretação dos fatores que indicam um possível desenvolvimento desta criança, visto que a compreensão dessa infância na sua subjetividade e singularidade se faz necessário em nosso estudo e na compreensão desse percurso.

Nesse sentido, as pesquisas apontadas podem ser caracterizadas como os primeiros passos na busca da compreensão da infância da criança com deficiência partindo do princípio que existe uma especificidade que precisa ser analisada e compreendida de maneira diferenciada. De acordo com Victor (2009, p. 11),

De toda forma, parece que a infância da pessoa com deficiência não escapa aos preceitos morais, religiosos e ainda científicos de cada época, preceitos que são igualmente engendrados na realização da infância das crianças que não apresentam deficiência. O que difere essas infâncias, então? O isolamento dos sujeitos é um dos aspectos que temos encontrado em todos os estudos por nós analisados.

Diante disso, levando em consideração os aspectos relacionados à infância da criança com deficiência intelectual e o desenvolvimento da sua aprendizagem e a necessidade de se compreender a criança com deficiência em sua especificidade, é que tomamos como pressupostos para o desenvolvimento de nosso estudo a sociologia da infância. Essa abordagem tem por propósito analisar as características infantis tomando como ponto de partida a criança como ser independente que modifica a história, e é construída socialmente e ao mesmo tempo é modificada por esta história da qual faz parte.

A sociologia da infância busca fazer frentes aos movimentos da infância romântica que vê a criança como ser impotente que precisa ser cuidada e amparada, pois segundo esse conceito a criança é vista como um ser frágil sem vontade própria devendo estar preparada para enfrentar os momentos da vida adulta.

Neste sentido, Sarmiento (2005) nos diz que o propósito da sociologia da infância em sua caracterização é buscar a constituição da infância e da criança como um objeto de estudo sociológico, desgarrando-se das idéias biologizantes e psicologizantes que reduzem a criança e a infância a aspectos de maturação e desenvolvimento, respectivamente.

Diante disso, ao pensarmos na infância da criança com deficiência intelectual e seu processo de aprendizagem levando em consideração os pressupostos apregoados pela Sociologia da Infância, estamos promovendo movimentos que pensem a criança, entendendo seus processos constitutivos enquanto criança que é capaz de se desenvolver se a ela forem oferecidos processos mediáticos que pensem em sua especificidade.

A contribuição da sociologia da infância em nosso estudo visa um melhor entendimento e compreensão da criança com deficiência intelectual como um sujeito capaz de obter determinado conhecimento já que tal concepção nos faz compreender que a criança é um sujeito constituído no mundo que também se constitui a partir dela.

Dentro desta lógica, Sarmiento (2005) nos alerta para o fato da sociologia da infância ser caracterizada por fatores que buscam estudar a criança e a infância a partir de aspectos sociais que representam sua condição e existência como ser socialmente construído e modificado pela história.

Para, além disso, a sociologia da infância toma como referência na condução de seus estudos a interrogação da sociedade que apresenta a criança como um sujeito de

investigação sociológica por si mesma, criando métodos e formas de produção de individualidades que possam expressar sua dependência social e cultural.

Neste sentido, Delgado (et. al, 2005), nos diz que o campo da sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, por propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos. Falar das crianças como atores sociais é algo decorrente de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia.

Dentro desta lógica, Sarmiento (2005) nos chama a atenção para o fato da sociologia da infância nos propor como desafio pensar a criança tomando como construto teórico os aspectos relacionados à geração, alteridade e diversidade, que buscam desvelar as relações complexas denominadas pelo autor de “jardins ocultos”, no qual as crianças foram colocadas pelas teorias tradicionalistas do conceito de infância e que se constituem de maneira fundamental para entender os processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Neste sentido, compreende-se o estudo da geração como, aspectos voltados para o momento histórico de vida de uma criança, que definem os tipos de brincadeiras e a sua condição de existência no mundo. Para exemplificar, podemos relacionar esse conceito a diferentes infâncias em diferentes épocas, pois a infância de nossos pais foi completamente diferente da atual infância, pois correspondem a outro momento histórico.

Por diversidade entende os aspectos referentes à condição social da criança. De acordo com o autor, uma criança que vive em condições sócio-econômicas precárias terá uma infância totalmente diferenciada de uma criança de classe média. De acordo com Sarmiento (2005, p. 368),

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de

autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Buscando definir alteridade como um dos fatores de proposição para se estudar a infância e a criança como objeto de investigação sociológica, Sarmiento (2005), caracteriza esse momento como a busca do entendimento da criança como ser que possui uma independência e uma cultura própria que deve ser valorizada e pesquisada, pois são imprescindíveis para se compreender o mundo infantil. Parte do princípio de que a criança possui uma identidade própria e individualizada que deve ser estudada e representada através de novas perspectivas de interpretação da ação infantil.

Para Sarmiento (2005), estudar a criança dentro da Sociologia da infância tomando como base estes aspectos é fundamental, porém trata-se de um desafio que vem sendo compartilhado com outras ciências como a antropologia, as ciências da educação e a psicologia.

Delgado (et al, 2005) nos faz refletir sobre os aspectos presentes no novo conceito de infância que desafiam os estudos propostos pela sociologia da infância. Esse conceito parte do princípio de que a criança inserida em um mundo globalizado possui especificidades e características individualizadas, próprias do movimento de globalização e do capitalismo.

Neste sentido, nosso estudo baseado nos preceitos da sociologia da infância busca entender a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, através da compreensão dos sujeitos levando em consideração suas condições sociais, econômicas e culturais tendo em vista uma sociedade capitalista dentro de um mundo globalizado. Essas condições são consideradas imprescindíveis para a compreensão de seu desenvolvimento no âmbito da Educação Infantil.



Entender esses processos que perpassam a criança exige do pesquisador e da sociologia da infância a sensibilidade para compreender os aspectos presentes no mundo e a influência que esses fatores exercem na criança e na infância. De acordo com Delgado (et al, 2005, p 326),

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interacções entre crianças e nas interacções entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

Neste sentido, Sarmiento (2005) noz diz que as novas tecnologias (jogos digitais, vídeos e a informática) alteraram significativamente o tipo de brinquedos e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças, gerou novas linguagens e desenvolveu apetências de consumo, que não podem deixar de ser considerados na análise contemporânea das culturas e das relações e pares das crianças, nomeadamente pelos efeitos no aumento da assimetria do poder de compra e nas desigualdades sociais, com impactos na composição de uma “infância global”, consumidora dos mesmos produtos, sobretudo os emanados da indústria cultural para a infância, mas com profunda heterogeneidade interna.

Diante disso, o desafio que é proposto à Sociologia da infância enquanto ciência que tende a desvelar o mundo infantil está ligado ao fato da busca da compreensão da criança em seus aspectos sociais culturais e individualizados, postos pela evolução do conceito de infância em determinada época e condição social da criança e da cultura globalizada.

No entanto, a preocupação da sociologia da infância em entender a criança em suas particularidades e singularidades é um movimento novo, pois de acordo com a história da infância o conceito teve uma trajetória marcada por evoluções na teorização e compreensão da criança enquanto ser/estar no mundo que foram se modificando e evoluindo com o passar dos séculos e com a necessidade de se entender a criança em sua subjetividade.

Neste sentido, no período compreendido por Ariès (1986) de grandes transformações históricas que vai do século XII ao XVII, a infância toma diferentes conotações que variaram de acordo com o momento histórico econômico e político de cada época. De acordo com o autor, a criança era vista como um ser substituível, produtiva e que tinha uma determinada utilização para a sociedade. Isso acontecia, porque ao atingir os sete anos de idade, a criança era inserida na vida adulta tornando-se utilitária na economia da família, realizando tarefas domésticas, imitando os adultos e cumprindo seu papel enquanto um adulto em miniatura.

Desse modo, de acordo com Ariès (1986), partindo de relatos de textos dos séculos XII e XVIII, conclui-se que as pessoas definiam as idades das crianças como “a primeira idade” e a “infância que planta os dentes”, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, porque não pode falar bem, nem formar perfeitamente as palavras.

Diante disso, a fase da infância que ia do nascimento até os sete anos de idade, seria caracterizada como a ausência da fala e a manifestação de comportamentos “irracionais”, pois os comportamentos “racionais” seriam encontrados somente nos adultos, identificando o adulto como um ser que pensa, capaz de provocar mudanças no mundo que o cerca, sendo a criança desprovida de pensamento e de tal capacidade.

Neste sentido, de acordo com Ariès (1986) a passagem da vida infantil para a vida adulto, seria uma fase a ser superada pela criança, a passagem da criança pela família

e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. A infância nesse contexto seria comparada à velhice, pois se, de um lado, temos a infância constituída pela falta de razão, por outro, teríamos a velhice marcada pela senilidade, porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam em sua velhice.

Rocha (2002) nos aponta que os escritos de Ariès, nos demonstram que a juventude e a vida adulta, caracterizar-se-iam pela sua força, virilidade e principalmente pelas funções produtivas dentro da vida social e coletiva em detrimento da infância e da velhice desvalorizada, podendo-se assim concluir que foi uma época voltada ao poder da juventude. Desse modo levando em consideração essa questão, a autora nos leva a refletir que, ainda hoje, na nossa sociedade, essa situação é recorrente, à medida que há uma ênfase na valorização do indivíduo produtivo, excluindo-se crianças e idosos de diversos setores e espaços sociais.

Neste sentido, de acordo com Ariès (1986), o sentimento de infância não existia, as crianças eram vistas como adultos em miniatura. Isso acontecia devido ao grande número de crianças que faleciam antes dos dois anos de idade, fazendo com que os adultos pouco se importassem com a vida dos infantes que de acordo com Ariès serviam apenas como diversão para os adultos que as tratavam como se fossem animais. De acordo com Rocha (2002, p. 55) descrevendo palavras do autor,

[...] foram séculos de altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio. As crianças eram jogadas fora e substituídas por outras sem sentimentos, na intenção de conseguir um espécime melhor, mais saudável, mais forte que correspondesse às expectativas dos pais e de uma sociedade que estava organizada em torno dessa perspectiva utilitária da infância. O sentimento de amor materno não existia, segundo o autor, como uma referência à afetividade. A família era social e não sentimental. Nessa passagem, é possível apreender tal idéia: ...uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco .pestes., e que acabara de dar à luz: Antes que eles te possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos..... (ARIÈS, 1981, p. 56). Assim, as crianças sadias eram mantidas por questões de necessidade, mas a mortalidade também era algo aceito com bastante naturalidade. Outra característica da época era entregar a criança para que outra família a educasse. O retorno para casa se dava aos sete anos, se

sobrevivesse. Nesta idade, estaria apta para ser inserida na vida da família e no trabalho.

Diante disso, podemos dizer que a vida adulta das crianças começava muito cedo, neste aspecto ao atravessarem pelo assombro da mortalidade infantil, eram preparadas para a vida adulta e passavam a compartilhar os mesmos espaços e a ter os mesmos direitos dos adultos. As crianças não eram privadas de nenhum tipo de segredo e com elas eram compartilhadas todos os sentimentos e desejos da vida adulta, pois se casavam muito cedo, principalmente as meninas que deveriam ser preparadas para a vida e para o casamento. Segundo Caldeiras (2007, p.1),

No século XIII, atribuíram-se à criança modos de pensar e sentimentos anteriores à razão e aos bons costumes. Cabia aos adultos desenvolver nelas o caráter e a razão. No lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta.

Em uma perspectiva semelhante, Rocha (2002) aponta que os adultos se relacionavam com as crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isto ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pueril, ou na diferença de características entre adultos e crianças: “no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1986, p. 51).

Segundo Ariès (1986), as crianças não tinham vestimenta própria para sua idade, ao atingir os três anos eram vestidas como se fossem adultos em miniatura, prova disso são as pinturas desenvolvidas durante os séculos XIV, XV e XVI que infantes, estão totalmente caracterizadas como adultos. Como exemplo cita as pinturas de 1623 do pintor oficial da corte espanhola Diego Velásquez em que retrata a pequena Margarida

filha do Rei Filipe em trajes imponentes de uma pessoa adulta. De acordo com Rocha (2002, p. 55) isso acontecia porque,

Dessa forma, as crianças eram submetidas e preparadas para suas funções dentro da organização social. O desenvolvimento das suas capacidades se dá a partir das relações que mantêm com os mais velhos. Portanto, percebe-se uma distância da idade adulta e da infância em perspectiva cronológica e de desenvolvimento biológico, pois a infância é retratada pelas afinidades que o adulto estabelece com a criança, ou seja, tudo era permitido, realizado e discutido na sua presença.

Diante disso, a necessidade de se cuidar da criança só surgirá em meados do século XVI, quando a igreja resolve ser contra o infanticídio que até então ocorria de forma nivelada e era tolerada pela igreja. Com a oposição religiosa a esse tipo de prática considerada pecaminosa proveu se o olhar para a criança que agora deveria ser cuidada e educada, já que a partir de então a criança adquiria alma ligada a uma cristianização mais profunda que passava a representar a criança em seus templos como anjos enviados por Deus. Segundo Rocha (2002, p. 56),

A representação da criança mística, aos poucos, vai se transformando, assim como as relações familiares. A mudança cultural, influenciada por todas as transformações sociais, políticas e econômicas que a sociedade vem sofrendo, aponta para mudanças no interior da família e das relações estabelecidas entre pais e filhos. A criança passa a ser educada pela própria família, o que fez com que se despertasse um novo sentimento por ela. Ariés caracteriza esse momento como o surgimento do sentimento de infância, que será constituído por dois momentos, chamados por ele de *paparicação* e *apego*.

A *paparicação* é compreendida por Ariés (1986) como um sentimento despertado pela beleza, ingenuidade e graciosidade da criança que fazia com que os pais se aproximassem mais dos filhos atribuindo-lhes gracejos. Já o *apego*, surgiria no século XVII como uma manifestação da sociedade contra a *paparicação* da criança, e propondo a separação do adulto para educá-la nos costumes e na disciplina, dentro de uma visão mais racional.

Neste momento, a escola assumirá um papel primordial na educação das crianças passando a proteger o infante e a resguardá-lo dos “pecados” da vida adulta. A partir daí, a criança é vista como ser frágil que precisa ser cuidada e amparada, nascendo à visão romântica da infância. Segundo Ariès (1986, p. 12),

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

Diante disso, o conceito romântico da infância, via a criança, como ser incapacitado, que precisava de cuidados, ingênua e incapaz de se desenvolver sem apoio de um adulto. Esse conceito perpassou os séculos XIX e XX e foi o principal condutor de práticas na Educação Infantil, voltando o olhar para a criança que deveria ser cuidada, já que seus pais trabalhavam. Neste contexto, desenvolve-se o sentido do ser necessário fazer com que a criança se sentisse acolhida na escola que seria uma extensão do lar.

Porém, com as reflexões desenvolvidas em torno da infância e principalmente da sociologia da infância como podemos perceber anteriormente, busca-se romper com esses conceitos historicizados, provendo um olhar para a criança como ser de direito construída histórica e socialmente com capacidades de modificar e ser modificada pela história.

Neste sentido, buscamos por meio das reflexões suscitadas sobre criança, infância e deficiência e tomando como base a sociologia da infância compreender a aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto da educação infantil de maneira que tais reflexões possam nos auxiliar nas tomadas de decisões durante os processos de mediações da prática pedagógica relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência intelectual nesse contexto.

## CAPÍTULO 4 - O QUE NOS DIZEM OS ESTUDOS: DESVELANDO A TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nos dias atuais, a discussão em torno da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual tem despertado o interesse de alguns pesquisadores pelo fato de serem poucos os estudos que se debruçaram na tentativa de compreender esse processo que nos parece bastante complexo e polêmico. A dificuldade começa pelo sentido variado que define o conceito como podemos perceber no capítulo 1, dificultando a compreensão dos professores e conseqüentemente podendo (ou não) limitar a prática do educador juntamente ao aluno que apresenta deficiência intelectual.

Neste sentido, aqui temos como finalidade, apresentar algumas pesquisas que direcionaram seus olhares para esse processo na tentativa de analisá-lo e compreendê-lo dentro das diversas redes de significações que interagem no contexto escolar e que perpassam o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Faz-se necessário ressaltar que a importância da contextualização desses estudos está presente no fato de podermos refletir sobre a constituição do processo de aprendizagem desses sujeitos nos diferentes espaços/tempos, buscando destacar e compreender a importância de nosso estudo no contexto da Educação Infantil.

Dentro dessa lógica, estudos como os de Carvalho (2004), Luz (1999), Ferreira (1994) e Padilha (2000), buscam desvelar os caminhos ocultos que perpassam a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, desmistificando crenças, valores e métodos que inferiorizam esses indivíduos desclassificando suas possibilidades de aprendizagem, através da imposição de obstáculos que não existem em seu contexto. Todavia concordamos com Meirieu (2002) quando nos diz que, é necessário o “fazer diferenciado”, desobstruído pelos rótulos, valores, limites entre o dizer e o fazer do

professores encontrados na “coragem de começar...”. Segundo Meirieu (2002, p. 112), o ato de educar a criança supõe,

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

O autor ainda nos faz refletir que a pedagogia diferenciada “não coloca a sondagem psicológica do aluno” para além de toda atividade pedagógica, pelo contrário essa pedagogia estabelece um encontro de variados dispositivos que permitiram ao aluno tornar-se sujeito de suas aprendizagens. Esse ato conscientizará o aluno que não é apenas importante fazer novas descobertas, mas enriquecer-se pelas trocas, sondagem, avaliação e atividade coletiva realizada na sala de aula.

Diante disso, faz-se necessário ao educador compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual através de uma pedagogia diferenciada atentando para os seus progressos e avanços. O fato de algumas limitações se fazerem presentes causados pela deficiência, não significam que a criança com deficiência intelectual não poderá aprender. As limitações devem ser trabalhadas no contexto da escola no sentido de que a criança através da superação de seus limites consiga adquirir conhecimento de uma forma diferenciada e mediada de acordo com sua capacidade intelectual e cognitiva.

Neste sentido, com o objetivo de compreender esse processo Carvalho (2004) desenvolve um estudo no qual investiga as possibilidades de relação com o conhecimento vividas por jovens e adultos com deficiência intelectual. De acordo com a autora que toma a abordagem histórico-cultural como dispositivo para desenvolver seus estudos, nos alerta para a dificuldade enfrentada pelos professores para atuarem com esses alunos frente a uma concepção de deficiência intelectual como condição



definidora da capacidade do indivíduo ocasionando obstáculos para o desenrolar da prática pedagógica.

Assim como nos é demonstrado pelos estudos de Carvalho (2004), nosso estudo também nos apontam que o educador que trabalha com alunos com deficiência intelectual ainda possuem uma concepção de deficiência que incapacita o aluno frente às possibilidades que poderia vir a ter no seu processo de aprendizagem. Esse fato nos alerta para a necessidade de um trabalho de formação continuada visando compreender o conceito e (re)significar a prática do educador no contexto da sala de aula.

Os resultados dos estudos de Carvalho (2004) apontaram para dificuldades vividas por deficientes intelectuais ao serem identificados como jovens e adultos, loucos, privado de viver a sexualidade e por outro lado demonstraram seus esforços na tentativa de superar tais denominações desejando ampliar sua participação na sociedade. Diante disso, Carvalho (2004) nos chama a atenção para o papel das práticas educativas que deveriam ser constitutivas de possibilidades dentro da complexa relação estabelecida por esses sujeitos em suas condições adversas de constituição da sua subjetividade.

Em perspectiva semelhante, Luz (1999) realiza um estudo em que tomando como base a perspectiva histórico-cultural, busca compreender como acontecem os processos de abstração<sup>3</sup> do conhecimento em jovens com deficiência intelectual levando em consideração o desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com a autora, a abstração em deficientes intelectuais tem sido caracterizada pela não manifestação. Neste sentido, a pesquisadora busca por meio do estudo, comprovar que este processo acontece se a esses indivíduos forem oferecidas possibilidades para que a abstração ocorra.

---

<sup>3</sup> De acordo com Luz (1999) a função da abstração é obter idéias gerais através de uma operação mental estreitamente ligada com a função semiótica da linguagem, e não com uma operação metafísica. Berkeley argumenta que não se pode ter uma “faculdade de abstração” sem levar em conta a percepção do real, “se pode imaginar algo que se move, porém não o movimento” (Mora, 1998).

Os resultados aferidos por Luz (1999) nos fazem refletir que o processo de abstração em indivíduos com deficiência intelectual será possível através do trabalho coletivo, pois segundo a autora é no coletivo que deficientes intelectuais podem conhecer, conceituar, elaborar e significar o mundo.

De acordo com Luz (1999), Vygotsky é bastante enfático ao falar do funcionamento mental destes sujeitos, sustentados pelo outro. Dessa forma, argumenta sobre os processos compensatórios, ou sobre os modos do sujeito se organizar, que “compensem” suas deficiências. De acordo com essa pesquisadora, o autor caracteriza dois modos principais dos sujeitos “enriquecerem o processo de desenvolvimento”: o primeiro é o sistema de mediação da linguagem e, o segundo, é a mediação do outro nas relações sociais. Neste sentido, conclui que no coletivo esses processos são ativados contribuindo para o desenvolvimento da abstração em alunos com deficiência intelectual.

Em uma perspectiva semelhante, buscando compreender os processos de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, Ferreira (1994) e Padilha (2000) desenvolvem estudos visando investigar perspectivas e possibilidades que perpassam o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos e a constituição de sua subjetividade enquanto ser social inserido em uma sociedade.

Para Padilha (2000), a aprendizagem se constitui a partir de possibilidades e oportunidades. A inserção da aluna com deficiência intelectual nas atividades coletivas que se utilizavam da linguagem como jogos, narrativas, desenhos e dramatizações possibilitou seu desenvolvimento até então desacreditado pela gravidade de seus comprometimentos.

Já Ferreira (1994), nos diz que as conclusões aferidas a partir de sua pesquisa foi que a prática educacional do professor em relação à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual se mostrou fragmentada e artificializada, enfatizando o treino de funções elementares que restringiam as possibilidades de formas culturais maduras de

atividade humana que acabavam por prejudicar o desenvolvimento cognitivo dos alunos que apresentavam deficiência intelectual.

Diante dos estudos expostos, podemos dizer ancorados na abordagem histórico-cultural que perpassa todas as pesquisas apresentadas que a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual de fato acontece se a eles forem oferecidos conteúdos mediados que levem em consideração sua limitação e seu desenvolvimento cognitivo.

O fato das pesquisas apresentadas já ter sido realizado há alguns anos, nos faz levantarmos alguns questionamentos, por encontrarmos ainda hoje idéias e práticas errôneas dentro do contexto da escola em relação ao aluno que apresenta deficiência intelectual tornando tais pesquisas bastante atuais.

Esse fato nos alerta para a necessidade de estudos mais centrados a fim de discutirem o papel da instituição educativa na educação desses sujeitos, buscando categorizar esses princípios através do (re)pensar o papel da escola e do professor perante esses alunos. Neste âmbito nosso estudo se coloca como dispositivo na tentativa de analisar refletir e categorizar os processos relacionados à aprendizagem da criança com deficiência intelectual no âmbito da Educação Infantil.

Levando em consideração os aspectos discutidos, nosso estudo levanta algumas indagações a respeito da criança com deficiência intelectual e seu processo de aprendizagem: Onde estaria a criança com deficiência intelectual no contexto da sala de aula da Educação Infantil? Seria este um sujeito presente, porém invisível para o professor diante de suas práxis e no espaço da sala de aula? Como o educador estaria compreendendo o desenrolar do seu processo de aprendizagem?

Neste sentido, baseado em algumas considerações feitas por Boaventura (2002) no que tange a sociologia das ausências e sociologia das emergências é que buscamos categorizar esta criança e sua aprendizagem.

De acordo com Boaventura (2002), a sociologia das ausências busca fazer com que os sujeitos que estão ausentes se tornem presença e façam parte do contexto do qual pertencem e que devidos aos processos de exclusão se encontram à margem dele. Neste sentido, Boaventura (2002, p. 20) assim define a sociologia das Ausências,

Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes.

Diante disso, nos concentramos no fato de fazer com que estas ausências que estão presentes na sala de aula se façam presenças, buscando trazer a criança com deficiência Intelectual que está presente na Educação Infantil para o contexto do real, através da reflexão da práxis pensando a aprendizagem dessa criança no contexto da Educação Infantil. Segundo Boaventura (2002, p. 20),

[...] O exercício da sociologia das ausências é contra-factual e tem lugar através de uma confrontação com o senso comum científico tradicional. Para ser levado a cabo, exige imaginação sociológica. Distinguo dois tipos de imaginação: a imaginação epistemológica e a imaginação democrática. A imaginação epistemológica permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas. A imaginação democrática permite o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais. Tanto a imaginação epistemológica quanto a imaginação democrática tem uma dimensão desconstrutiva e uma dimensão construtiva.

Neste sentido, buscamos através de uma imaginação epistemológica e democrática, refletir sobre a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, a postura e o envolvimento do professor no âmbito da diversificação de saberes no contexto da Educação Infantil priorizando as reais necessidades da criança com deficiência intelectual.

Diante disso, refletindo sobre o conceito de sociologia das emergências, poderíamos dizer que a compreensão do processo de aprendizagem da criança com deficiência

intelectual seria a investigação das alternativas que cabem no campo das necessidades concretas das oportunidades e esperanças a partir do fato de acreditarmos nas possibilidades de aprendizagem da criança. Segundo Boaventura (2002, p. 24),

A sociologia das emergências, consiste em proceder uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências do futuro (o ainda-não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação a probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica que visa um duplo objetivo: por um lado conhecer melhor as condições de possibilidades da esperança, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições.

Nesse aspecto, partindo desses pressupostos, podemos ressaltar que o processo de reflexão-ação da prática pedagógica em nossa pesquisa, foi observada com mais intensidade no espaço da Educação Infantil especificamente no espaço da sala de aula, enviesada pelo movimento da construção de práticas pedagógicas através da formação continuada que favorecessem a aprendizagem da criança com deficiência intelectual na escola. De acordo com Meirieu (2002, p. 123),

[...] o professor deve investir , lançando mão do que chamamos várias vezes de uma salutar “obstinação didática”, prospeção incansável de formulações que permitam apreender aquilo que se quer transmitir. Ele deve inventar permanentemente novas situações de aprendizagem, investir sua energia na busca de demonstrações eficazes e mediações que permitam ao aluno ter acesso só a cultura que o livrará de seus preconceitos e que lhe oferecerá os meios de se pensar no mundo. (VEJA O ORIGINAL DA CITAÇÃO)

O autor ainda nos diz que é preciso que o educador transfira sua autoridade da relação direta para a organização de situações “pré-reguladas” de modo que a liberdade da criança seja ao mesmo tempo destituída e respeitada: a criança não poderá recusar o que lhe é proposto justamente porque a situação possibilitará agir “conforme suas próprias leis”. Neste sentido, a educação como apresentada a criança é preservada, da

mesma forma que o respeito pela criança realiza por si só, a sua maneira, as aprendizagens que lhe convém.

Neste âmbito, torna-se necessário que o professor permita a criança com deficiência intelectual desde o início de sua vida acadêmica, que o aluno se assuma como sujeito da produção do saber. A responsabilidade atribuída ao professor quanto à formação e aprendizagem da criança é muito grande ao passo que se faz necessário que a educação contemple as mudanças sociais, a criticidade e o exercício da cidadania.

Diante disso, acreditamos que nossa pesquisa é de extrema relevância para o contexto educacional, no tocante a parceria entre conhecimento e prática, objetivando suscitar a reflexão do processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, pois como nos diz Jesus (2006) “(...) é a partir das pequenas ações que as grandes coisas são construídas”.

## CAPÍTULO 5 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: COMPREENDENDO A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ATRAVÉS DO PROCESSO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA

Atualmente as pesquisas sobre formação de professores no Brasil, têm assumido uma grande expressividade, tanto nas produções científicas da área da educação que tem se preocupado com a postura dos professores diante de sua prática pedagógica relacionadas ao ensino-aprendizagem do aluno, quanto às legislações brasileiras que priorizam ações que viabilizem a formação de professores críticos-reflexivos capazes de (re)pensar a todo o momento sua prática. Segundo Alarcão (2007, p. 46),

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver os dilemas e problemas.

Neste contexto, faz-se necessário analisar a formação do profissional da Educação Infantil para este fim, a partir da compreensão que a reflexão da prática é um elemento necessário e fundamental a ação docente e deve acontecer de forma consciente e renovadora a fim de atender as diferenças dos alunos.

Segundo Alarcão (2007, p.83) o conceito de escola reflexiva seria a da “Organização que continuamente se pensa a si própria na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.”

Neste aspecto a autora, nos chama a atenção para o fato de trabalhar com o sentido da escola reflexiva como um construto social, que se encontra em constante modificações, mediada pelos sujeitos que nela se encontram e que de uma forma ou de outra contribuem para a dinâmica dos movimentos de mudanças na escola. O professor reflexivo seria aquele que reage a situação, interagindo na prática e refletindo sobre sua ação na dinâmica do contexto escolar criando novas possibilidades de ação e reflexão da prática. Segundo Alarcão (2007, p. 44),

O professor reflexivo não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

Alarcão (2007) nos faz refletir nas potencialidades que nos oferecem a proposta de formação do professor reflexivo. Em seu país (Portugal), reconhece nesta formação um potencial pelo fato de ajudarem os professores na tomada de consciência de sua identidade profissional. Somente esta formação, nas perspectivas da autora pode levar a descobertas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua visão holística, interativa e ecológica. Neste sentido, a autora reconhece, porém a necessidade de proceder novas formas de aprofundamento e de, acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente.

No entanto o processo da reflexão não é uma tarefa fácil e exigirá do professor persistência e objetivo na condução de suas práxis no contexto da sala de aula. Segundo Alarcão (2007, p. 45),

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em



pôr em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.

A formação voltada para a reflexão não é uma tarefa simples, cabendo a cada educador mediar e promover o processo de reflexão. Ser reflexivo é “mapear ações que atendam a diversidade que se apresentam no contexto escolar como um todo” (Alarcão, 2001), portanto, faz-se necessário ao educador pensar às condições reais de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no contexto da Educação Infantil e em todo contexto educacional.

Quando falamos em pensar práticas educacionais inclusivas no âmbito da educação infantil, estamos nos indagando sobre qual formação seria necessário a este educador para que de fato atue neste segmento de ensino de forma a atender as demandas diferenciais que se apresentam na escola de Educação Infantil. Quando falamos em demandas diferenciais estamos fazendo menção aos diferentes tipos de sujeitos que são atendidos na escola, devendo o profissional da Educação Infantil (re) pensar sua postura, seus valores, seu envolvimento frente a essa diversidade.

De acordo com Faria (2007), nossa cultura estrutura nossa maneira de agir e reagir socialmente. Isso também nos é dito pela perspectiva histórico-cultural. Neste sentido, de acordo com a autora, duas ideologias estão implícitas no pensamento social a respeito dos Centros de Educação Infantil. O primeiro diz respeito ao lugar que ocupa a creche no seio social, como o local que deve substituir o lar da criança e o segundo é que a educação na escola e na creche não se diferencia.

Neste sentido, o educador da Educação Infantil consciente do seu papel, precisa descaracterizar essa ideologia social fazendo distinção entre o papel maternal e o pedagógico no intuito de se fazer prevalecer suas condições como educador em um

ambiente de Educação Infantil. De acordo com Faria (2007, p. 43) é necessário ao professor que atua com crianças,

Vencer as rédeas da cultura e pensar nos objetivos que deve ter o educador, nas necessidades específicas dos educandos, entendendo a infância como um movimento importante da história de cada ser humano, um momento a ser vivido e desenvolvido, explorado, conhecido e não uma fase a ser superada, é o papel da educação infantil.

A autora ainda salienta que, uma das especificidades dessa área é a crença de ser este um conhecimento advindo do senso comum, sendo assim, conclui seu pensamento dizendo que em uma formação continuada não é raro ouvir afirmações tais como: “sempre foi do outro jeito e sempre deu certo”, “já criei filhos e netos e sei do que falo”, “na prática a teoria é diferente”.

Neste sentido no entendimento e enfrentamento de indagações como essas presentes também no cotidiano do CMEI na qual desenvolvemos a pesquisa é que ganha especial atenção a formação continuada como parte integrante de nosso estudo no intuito de entender as especificidade referentes a aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Diante disso, levando em consideração esses fatores, a formação do profissional da Educação Infantil, vem se tornando uma questão indagadora e a ser pensada, pelo fato desse professor está oferecendo a criança os primeiros contatos com o mundo da leitura e escrita além de promover a mediação dos primeiros processos de aprendizagem relacionados à socialização secundária.

Aliado a isso está o fato da Educação Infantil ter alcançado um grande avanço em relação às políticas públicas voltando seu olhar para a formação dos profissionais, visto que este segmento muito tem a contribuir para o desenvolvimento da criança desgarrando-se da função de somente cuidar, para ir à busca de um olhar que esteja também focado no educar na infância. Segundo Kramer (et al, 2003, p. 13),

O tema da infância e da adolescência tem estado presente no Brasil há pelo menos duas décadas, não só nas discussões teóricas que orientam a pesquisa acadêmica, mas também nas políticas públicas e nas lutas dos movimentos sociais. Recentemente, tem havido sem dúvida conquistas no plano legal – o estatuto da criança e do adolescente, a lei de diretrizes e bases da educação nacional, a lei orgânica da assistência social -, embora nem sempre acompanhadas pela alocação dos recursos que são imprescindíveis e pelas ações concretas necessárias para tornar fato o preceito constitucional: crianças e adolescentes são cidadãos de direitos.

Neste sentido, a educação da criança deve ser (re)pensada e com ela a formação dos professores de Educação Infantil, já que segundo o conceito de infância esses sujeitos são cidadãos de direito que constroem e são construídos pela história. De acordo com Faria (2007),

[...] a reflexão sobre a formação do professor de Educação Infantil torna fundamental, no sentido de esclarecer as contradições e conseqüentemente, as dificuldades encontradas no desenvolvimento educacional que efetivamente, desenvolva nas crianças oportunidades de experiências formativas que lhes possibilitem conhecer o mundo e a si próprias, formando uma personalidade capaz de resistir ao processo irracional de barbarização, que cada vez mais refinada e acentuada, banaliza a vida humana.

Quando falarmos de formação de professores de Educação Infantil para a diversidade nos remetemos a pensar nos variados sujeitos que compõem o cotidiano escolar da infância. É pensar nos sujeitos que de alguma forma foram excluídos do contexto escolar e do social e que precisam dentro da escola de Educação Infantil se sentirem acolhidos, pois cuidar e educar na infância são dois adjetivos que necessitam caminhar juntos.

Diante disso, nos referimos a uma formação que reflita sobre as ações da criança e com a criança e que contemple os sujeitos da Educação Infantil na sua diversidade. Segundo Alarcão (2001), a profissionalização docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa.

No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações dos aspectos político, administrativo, curricular e pedagógico. Isso faz com que o professor enquanto ator social tenha o dever de pensar nas formas de atendimento e compreensão da diversidade no ambiente da Educação Infantil.

Neste sentido, Faria (2007), nos faz pensar que, a formação de professores de Educação Infantil deve conter sonhos e utopias. A criança deve ser considerada como um ser indivisível, oportunizando-lhe melhores condições de desenvolvimento de uma consciência verdadeira para que se constituam como indivíduos emancipados. Concluindo seu pensamento a autora nos diz que para que esse processo de emancipação de fato ocorra é necessário que os professores busquem serem indivíduos emancipados, sendo necessário repensar, examinar e refletir constantemente o seu trabalho enquanto professor de Educação Infantil.

Neste entremeio, também entram para o processo de reflexão a formação do profissional de Educação Infantil e suas condições de trabalho, com o intuito de se pensar alternativas possíveis no enfrentamento dos desafios postos a prática docente desse profissional da educação.

Diante disso, o nosso propósito de promover uma formação continuada que pense na diversidade do cotidiano da Educação Infantil, teve como objetivo promover reflexões do cotidiano da escola de forma que os professores avaliassem suas práticas e ações, contribuindo para que de fato acontecesse o processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual no âmbito da Educação Infantil.

Neste sentido, a formação de profissionais da Educação Infantil para a diversidade deve ser pensada a partir da criança com ou sem NEE em sua especificidade, buscando traçar metas junto aos profissionais para que os objetivos propostos de fato se efetivem. De acordo com Faria (2007, p.81),

[...] trabalhar na Educação Infantil parece se constituir em um “remar contra a corrente”. É pertencer a faixa menos prestigiada e mais discriminada do magistério, e não admitir trabalho por sacerdócio. É pertencer a uma categoria profissional na qual o senso comum afirma não existir formação, mais pura e simples extensão do aprendizado materno. E, a despeito de todas essas angústias, é pertencer a uma categoria profissional em busca de sua auto-estima de sua valorização, reconhecimento e emancipação.

Diante disso, buscamos analisar a formação do profissional da Educação Infantil pensando no seu processo de profissionalização e condições de trabalho pelo fato desses elementos interferirem na prática docente no contexto da sala de aula e conseqüentemente no processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

KISHIMOTO (apud Faria, 2007, p. 28) identifica que “princípios como a maternagem que acompanharam a história da Educação Infantil, desde seus primórdios, segundo o qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram, a profissionalização da área”.

No entanto, podemos reconhecer que se por um lado a maternagem, foi prejudicial à profissionalização docente, por outro foi ela a responsável pela entrada da mulher no mercado de trabalho e no exercício de um cargo público exclusivo apenas para pessoas do sexo masculino.

Nesse sentido, torna-se necessário buscar na história elementos que fundamentam o trabalho docente e se caracterizam na sua desvalorização que tem raiz histórica desde a criação do Curso Normal em que a profissão docente era uma profissão feminina, no entanto digna de baixos salários e de desvalorização.

Segundo Oliveira D.A. (2004), a década de 90, pode ser caracterizada como a era das reformas na educação. Buscava-se implantar reformas em todos os níveis de ensino o que nos faz dizer que reforma não existia, e sim reformas, porque em todos os níveis municipal, estadual e federal, buscavam revigorar suas leis atingindo todos os aspectos

educacionais. Dentre esses aspectos podemos citar as formas de avaliação, de planejamento e administração do cotidiano da escola.

Neste contexto, surgem às controvérsias relacionadas ao trabalho, a profissionalização docente e a formação inicial e continuada dos professores dentro do contexto das reformas e da globalização. A pergunta feita é se as reformas educacionais dentro da lógica da gestão democrático-populares, dentro das exigências que foram alegadas aos professores, não seriam fatores que podem causar uma desprofissionalização do trabalho docente dentro das más adequações das condições de trabalho que lhe são impostas.

Porém, um fator não pode ser negado, de que as reformas educacionais têm interferido sobremaneira nas questões curriculares e na organização escolar trazendo novas formas de ensinar e avaliar os educandos. Essas mudanças ocasionam uma maior dedicação do professor que terá mais responsabilidade pelo desempenho do aluno nos quesitos relacionados à avaliação e aprendizagem.

Além disso, tais reformas aumentam a responsabilidade dos profissionais da educação sobre sua formação continuada, em que o professor deverá participar de cursos que o qualifiquem profissionalmente para atuar no ensino, buscando constantemente a renovação de sua práxis.

Tais exigências vêm acompanhadas de muitas controvérsias. Uma delas é que tais mudanças exigem um maior tempo do professor em relação ao seu planejamento e dedicação para com o aluno, no entanto, o que acontece é que sua carga horária não é ampliada e seu desempenho tem que ser aumentado em um menor espaço de tempo ocasionando uma intensificação do trabalho docente. Segundo Oliveira D.A. (et al.,sd, p. 7),

As reformas educacionais dos anos 90 trouxeram mudanças que representam uma intensificação do trabalho, gerando uma sobrecarga trazida pelos novos

processos de ensino e avaliação; forçando os professores a encontrar meios alternativos para responder as demandas crescentes.

Dentro desta lógica nos apoiando em Tardiff (2000), fazemos as seguintes indagações: Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? Em que e como esses saberes se diferem dos saberes universitários? Que relação deveria existir entre saberes profissionais (prática) e saberes universitário (teoria)?

Partindo dessas indagações e tomando como base princípios que caracterizam a práxis pedagógica do professor da Educação Infantil, como a ação-reflexão da práxis, pode categorizar o trabalho docente, buscando compreender os processos de junção entre teoria e prática no desenvolvimento do ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no contexto da sala de aula da Educação Infantil.

Para Tardif (2000) os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Neste sentido, Tardif (2000) trabalha com o conceito de profissionalização que segundo ele, seriam relativos aos domínios que um indivíduo tem de sua profissão que são exclusivos de um determinado público seletivo que detém uma licença para atuar como tal. Estas denominações são utilizadas para caracterizar o trabalho docente que se trata de uma profissão que vem sendo construída ao longo do tempo, buscando raízes que fundamentem a formação inicial e continuada do professor. Segundo Tardif (2000, p.7),

[...] em educação, a profissionalização pode ser defendida, em grande parte como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos

do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério.

De acordo com Tardif (2000) existe uma disparidade entre o conhecimento universitário e o conhecimento vivenciado pelo professor no contexto da sala de aula, essa disparidade faz com que teoria e prática sejam conhecimentos isolados em seus devidos lugares, a teoria na universidade e a prática na escola. Segundo Tardif (2000, p.12),

[...] Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como os pais dos alunos, com seus colegas etc.

Neste aspecto Foerste (2005) analisa a importância da parceria na formação de professores. Parceria esta que o autor designa como fundamental para estreitar as relações entre universidade e escola. De acordo com o autor, a relação de parceria entre teoria e prática realmente é muito importante pelo fato de hoje haver uma separação muito grande entre prática e teoria, em que a universidade “dona do saber” elabora os métodos que serão utilizados na escola. Isso gera um mal estar pelo fato dos professores acreditarem que a teoria não condiz com a realidade escolar, fazendo-se necessária a pesquisa que envolva a participação dos professores.

Neste sentido, Tardif (2000), nos faz refletir sobre a necessidade de que a pesquisa universitária se apóie nos saberes dos professores, a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores.



Partindo deste argumento, podemos dizer que o trabalho do professor deve ser desenvolvido como um processo de formação inicial e continuada em que o educador tenha consciência da importância de seu papel enquanto direcionador do ensino nas escolas.

Ensinar em uma concepção mais ampla está além de uma simples ação do trabalho, é ter consciência do ser/sendo profissional da educação, é possuir um conhecimento mais amplo que permita a esse profissional refletir e analisar o contexto escolar e suas dinâmicas de movimento.

Portanto, podemos afirmar que os primeiros passos no tocante a firmar um diálogo entre escola e universidade já foram iniciados. Prova disso são alguns grupos de pesquisa, incluindo nosso estudo, que sensibilizados com esta importância, buscam através da pesquisa-ação colaborativa perpetuar o diálogo entre pesquisador e sujeitos da escola no tocante a fundir teoria e prática e refletir sobre condições e trabalho docente.

## CAPÍTULO 6 - PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEANDO NOSSA PROPOSTA DE ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entender os processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual dentro do contexto educacional tem sido um desafio para os profissionais da escola, pelo fato de ser um processo bastante complexo de ser compreendido e analisado, não oferecendo ao professor resultados imediatos e significativos de aprendizagem pela criança.

O que podemos afirmar ancorados em uma perspectiva Histórico-Cultural é que o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual acontece, porém de forma lenta e de maneira não tão expressiva como a dos demais alunos. Neste sentido, Góes (2008) nos aponta que tal abordagem tem permitido avanços no conhecimento e nas derivações propositivas para a educação de sujeitos com necessidades educacionais especiais pela visão que assume sobre o desenvolvimento do indivíduo e o meio em que ele se desenvolve.

Para tanto, a autora ainda nos faz pensar que, os postulados de Vygotsky sustentam que o sujeito “é” na vida social, e que, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão neles e nos outros membros da cultura em que vive. Lidar com uma noção de efetiva interdependência constitui sempre um desafio.

Neste sentido, ao pensarmos nos processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual temos que pensar nos sujeitos que medeiam essa aprendizagem já que a criança tem seu desenvolvimento possibilitado pelo conjunto dos sujeitos que fazem parte de sua cultura. Diante disso, a criança necessitará de fatores mediadores e

promotores que a construirão socialmente, advindos desses sujeitos e, assim, contribuindo para que seu processo de aprendizagem aconteça.

No entanto o que podemos presenciar dentro do contexto escolar é que a dificuldade de compreensão desses processos pelos professores, que atuam com essas crianças, ocasiona a criação dentro da escola de estereótipos por parte dos profissionais que afirmam que a criança com deficiência intelectual “não aprende”. Neste sentido, os fatores ligados ao desenvolvimento da criança que apresenta essa deficiência ficam comprometidos, já que de acordo com a abordagem histórico-cultural o sujeito é um ser construído sócio-culturalmente na interação com os outros necessitando desse outro para mediar o seu conhecimento.

Dessa maneira, a investigação dos processos em busca de indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual na escola de Educação Infantil, tem nos possibilitado trabalhar com os professores pela via da formação continuada, aspectos que evidenciam a aprendizagem dessa criança a partir da discussão em grupo sobre as possibilidades e os enfrentamentos da deficiência intelectual e do desenvolvimento da criança nesse contexto. Neste sentido, França (2008, p.114) nos aponta que,

Pensar a escola e suas condições objetivas tem se constituído um desafio para inúmeros pesquisadores, pois, se, de um lado, a ação, com os alunos com necessidades educacionais traz uma dimensão significativa da atividade humana, uma vez que se acredita na potencialidade do ser humano, por outro lado, instiga-nos à reflexão sobre quais têm sido as concretas condições de trabalho enfrentadas por professores, num contexto em que a formação docente ganha prioridade nas políticas públicas.

Neste sentido, concordando com a fala de França (2008), destacamos que para além de pensar o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto da Educação Infantil, buscamos também entender os processos de formação inicial e continuada desses professores aliados a sua condição de trabalho que de fato afetam a intencionalidade desse profissional na condução da aprendizagem junto à criança com deficiência intelectual e os demais alunos presentes na sala de aula.

Partindo desses pressupostos elegemos para desenvolver o presente estudo a investigação qualitativa por entendermos que os sujeitos são direcionados pela dinâmica da perspectiva histórico-cultural, e por acreditarmos que são múltiplos os fatores que interferem no cotidiano educacional e na ação docente. Neste sentido, buscamos através do paradigma qualitativo compreender as complexas tramas através da interpretação da realidade escolar, buscando promover possíveis reflexões e transformações das ações docente na condução do processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Buscando compreender esses processos inseridos no contexto educacional, na tentativa de analisar os indícios que apontam a aprendizagem da criança com deficiência intelectual desmembramos alguns conceitos chaves importantes para a compreensão desse processo como mediação, processos psicológicos superiores e ZDP desenvolvidos por Vygotsky, o principal representante da abordagem histórico-cultural, nos fornecendo subsídios teóricos para entender esse processo.

Nos grupos de estudo por nós desenvolvidos, buscávamos levantar discussões e reflexões que fizessem com que os professores refletissem coletivamente sobre a aprendizagem da criança e sua prática com esse sujeito no contexto da sala de aula. Neste sentido, buscamos desenvolver um trabalho de colaboração em uma perspectiva inclusiva, utilizando-se da pesquisa-ação colaborativa, para promover a formação continuada de professores para a diversidade no sentido de atender as necessidades da criança com deficiência intelectual e as demais crianças sob essa identificação presentes no contexto da sala de aula.

Notamos a importância da formação continuada de professores de Educação Infantil e do trabalho colaborativo para a promoção da reflexão das práticas e para se pensar na aprendizagem da criança com deficiência intelectual que devem ser discutidas e pensadas no coletivo da escola. Concordamos com Venturim (2006), quando diz que os efeitos positivos da pesquisa-ação colaborativa, estão na possibilidade de criação de

uma estrutura que proporcione o processo de reflexão sobre os problemas escolares; a união e interação entre os professores com possibilidades de assumir novos papéis.

Em perspectiva semelhante, Linhares (2008) nos leva a refletir sobre a presença do trabalho colaborativo na escola, fazendo-nos entender que a importância da colaboração para as escolas se dá também porque possibilita que cada professor com sua experiência auxilie nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagens e/ou comportamento de seus alunos. Entre as formas de trabalho em conjunto, o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre professores da educação comum e especial.

Neste sentido, estudos como o de Devéns (2007), França (2008), Gonçalves (2003), Almeida (2003), Oliveira R.I. (2006) e Silva (2009) nos tem apontado para a necessidade do trabalho colaborativo dentro do contexto escolar. Tais estudos evidenciam a importância de um trabalho conjunto, analítico e reflexivo entre professor e pesquisador que pensem na complexidade dos processos educativos relacionados à aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais dentro do contexto educacional.

Dentro desta lógica podemos afirmar que, a pesquisa-ação colaborativa no ambiente escolar, permite que os sujeitos envolvidos estabeleçam trocas de experiências, além de permitir que os profissionais se transformem em colaboradores do processo de conhecimento a partir de uma reflexão crítica sobre a prática, constituindo saberes-fazer. Tais reflexões possibilitarão aos professores (re) pensarem sua postura e envolvimento no tocante a entender o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto da Educação Infantil. Neste sentido, Jesus (2006, p. 57) nos diz que,

[...] A pesquisa – ação emancipatória pressupõe que os profissionais busquem transcender a dualidade de papéis da investigação. Essa condição oferece o primeiro passo para superar aspectos de ordem social existentes e possibilita a

participação de todos por igual em todos os momentos não – lineares da pesquisa – ação que englobam: planejamento, ação, observação e reflexão [...]

Numa perspectiva semelhante, Ventorim (2006), nos diz que a reflexão de práticas está no ato da constituição do professor enquanto pesquisador sendo essa uma nova dimensão do desenvolvimento profissional do professor e é um desafio radical aos pressupostos das relações entre teoria e prática, entre instituições e sujeitos, entre a produção e a utilização do conhecimento, sendo isso possibilitado pela pesquisa-ação colaborativa. Com isso, não é possível admitir que apenas a adjetivação da palavra inclusão à educação e a palavra pesquisador do professor pretenda igualar sujeitos, práticas e instituições e ou mesmo alterar representações sobre a identidade da profissão e da educação sem considerar suas razões múltiplas.

Para Jesus (2006) aliar conhecimento científico a prática do professor que atua na escola tem sido uma preocupação da academia, e um grande desafio, para os profissionais que buscam na pesquisa-ação uma forma de superar as diferenças, pelo fato de pesquisas anteriores que emergiam no bojo das políticas quantitativas terem sido feitas em um processo de denuncia das práticas efetuadas na escola.

Buscando romper com estas barreiras que se formaram dentro do ambiente escolar, que acreditamos na pesquisa-ação colaborativa como possibilitadora da reflexão coletiva e participação de todos no desenvolvimento da pesquisa pelo fato de não permitir a construção de práticas que denunciam as mazelas do ensino escolar, mas sim de práticas refletidas que podem oferecer aos sujeitos o direito a fala e a escuta no processo de suas análises. Segundo Jesus (2006, p. 24), a pesquisa-ação dentro da escola preocupa-se em,

[...] formar profissionais investigadores capazes de, na dinâmica da relação teoria-prática, construir uma outra lógica de ensino, criando comunidades autocríticas de investigação comprometidas em promover melhores condições de educação. Tomando como princípio básico a necessidade de preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexiva-crítica para a inovação

e a cooperação, não só em termos de formação inicial, mas também de formação continuada.

Dentro desse contexto que surge o trabalho colaborativo com o objetivo de promover momentos de reflexão sobre os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na escola de Educação Infantil, buscando práticas que contemplem as necessidades que demandam as especificidades deste e dos demais alunos presentes na escola. Esse fator contribuiu, para a efetivação dos processos de inclusão, mesmo porque a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular não é garantia de que a aprendizagem deste aluno será efetivada

Diante disso, Barbier (2007), refletindo sobre a pesquisa-ação colaborativa nos remete a pensar que os pesquisadores com o conhecimento científico oferecem aos atores do cotidiano escolar um diagnóstico inicial, não como uma forma de conclusão, mas como possibilidades de atuação e entrelaçamento entre teoria e prática no contexto da escola.

Neste sentido, a pesquisa-ação colaborativa se apresenta como possibilitadora da junção entre teoria e prática busca através da reflexão coletiva, o desenvolvimento de metas que desencadearão na solução de um determinado problema. De acordo com Barbier (2007, p 45),

O cerne do problema situa-se na questão da mudança. A pesquisa-ação visa sempre a uma mudança, termo que não é sempre fácil de precisar (Jeannet, 1985). Mas se nós nos apegarmos a disciplina psicológica, tão útil para a pesquisa-ação que não se mantém presa aos cânones da sociologia, mas aceita ser interdisciplinar, enxergamos prontamente os limites de seu caráter experimentalista. Ocorrerá o mesmo com a sociologia tradicional.

Em uma perspectiva semelhante, Dionne (2007), nos diz que de fato a pesquisa-ação obriga a se levar adiante duas tarefas simultâneas: uma tarefa de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar. Como dar força determinante a ação? Aliás, há muitas

dificuldades de aplicação da pesquisa-ação [...], a pesquisa ação pretende fundamentalmente reduzir a distância entre a teoria e prática, dando conta da distância que se criou, em vários campos entre reflexão teórica e prática profissional.

Diante disso o autor ressalta que explicar a distância que se criou entre a teoria e a prática não é uma tarefa fácil, e conclui seu pensamento nos fazendo refletir sobre a necessidade de quebrar determinados estereótipos que se criaram a respeito de que os atores do cotidiano educacional não tem tempo para refletir ficando isso a cargo dos pesquisadores. Esse procedimento torna-se necessário se quisermos compreender o alcance reflexivo e a prática da pesquisa-ação.

Nesse sentido ao (des) construirmos esses estereótipos e tomarmos o professor como agente ativo do processo de pesquisa, este tem o dever de colocar-se como sujeito e autor das sugestões elaboradas e decisões tomadas no contexto da escola e da pesquisa, assumindo a prática da pesquisa-ação que se desenrola em um “grupo concreto de atores sociais implicados nas modificações de uma situação particular. O assunto, a ser pesquisado é determinado por um tipo de parceria social que requer a competência tanto dos pesquisadores como dos participantes-atores” (Dionne, 2007,p. 51)

Dentro desta lógica o processo de envolvimento dos professores na pesquisa tem contribuído para se (re) pensar o contexto educacional no tocante a atender a diversidade que se apresenta na escola, além de pensar o currículo levando em consideração o ensino aprendizagem dos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. De acordo com Barbier (2007, p.53),

Se por muito tempo, o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. Os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem a este grupo.



Neste aspecto, torna-se importante o trabalho colaborativo ao passo que permitirá a reflexão em conjunto dos atores sociais que de fato melhor conhecem aquela determinada realidade escolar, buscando soluções que permitam pensar no aluno e nas suas dificuldades de aprendizagem. Este processo de reflexão demandará dos profissionais da educação uma reflexão profunda sobre sua atuação que não consistirá apenas em análise de fatores isolados, mas de todo contexto que perpassa a educação do aluno.

Neste sentido, o trabalho com a pesquisa-ação colaborativo como fundamento para o desenvolvimento de pesquisas nas escolas tem crescido nos últimos anos, e tem despertado no pesquisador o interesse no desenvolvimento de uma pesquisa coletiva em busca de mudanças que de fato contribuam para o cotidiano educacional .

Neste processo de imbricação no campo de estudo, em que o professor é constituído como ator da pesquisa, o papel do pesquisador enquanto facilitador desse trabalho é entender as condições e situações dos sujeitos envolvidos na pesquisa no tocante a propiciar os possíveis envolvimento e participação dos atores nos momentos de reflexão em conjunto. De acordo com Barbier (2007, p.31),

A pesquisa-ação, obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está “implicado” pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende então, que as ciências humanas são, essencialmente , ciências de interações entre sujeitos e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que sua própria e efetiva vida social está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração de sua prática. Mais e mais ele percebe que as metodologias tradicionais em ciências sociais devem ser retomadas, desenvolvidas reinventadas sem cessar no âmbito da pesquisa-ação. Esta não exclui os sujeitos-atores da pesquisa.

Neste sentido, buscamos na pesquisa-ação, caminhos que favorecessem a reflexão no coletivo durante os momentos de formação continuada do qual participamos, seja nas formações maiores ou nos pequenos grupos, contribuindo para o reflexão da práxis no

intuito de entender e refletir sobre os indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual no âmbito da Educação Infantil.

## 6.1 - O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apresentaremos a seguir os movimentos relacionados à escolha dentro do município de Vitória do CMEI onde a pesquisa foi desenvolvida traçando a configuração dos processos de inclusão dentro do município e do percurso de autorização do estudo na escola de Educação Infantil e respectivamente ao processo de recepção da pesquisa pelos professores. Tentando desvelar os caminhos percorridos e os acordos firmados entre os pares descreveremos, os sujeitos da pesquisa caracterizando sua formação acadêmica e tempo de atuação como professor e de trabalho no CMEI onde o estudo foi desenvolvido.

### 6.1.1 - O ESPAÇO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL “FLORISBELA”: A RECEPÇÃO DA PESQUISA PELOS EDUCADORES

Um dos princípios básicos para a realização da referida pesquisa, foi que o estudo fosse realizado em uma escola pública localizada na Região Metropolitana da Grande Vitória. Diante disso, nos propomos a desenvolver a investigação, em um CMEI por nós denominado “Florisbela”, localizado no Município de Vitória.

O CMEI “Florisbela” desempenha um compromisso de grande responsabilidade social, perante a comunidade. Fundado em 1971, a priori com uma função assistencialista, atendia a todas as crianças do bairro além de algumas de regiões adjacentes, pois era

a única “creche”, como se dizia na época onde as mães que trabalhavam poderiam colocar seus filhos.

Alguns profissionais que trabalhavam na época em que o CMEI foi fundado prestam serviços até hoje na escola e, em conversas informais conosco, demonstraram sua alegria e felicidade em poder fazer parte de um CMEI “que possui uma tradição de responsabilidade e respeito para com as crianças da região” (Diretora).

A escolha do CMEI “Floribela” se deu pelo fato de estarmos imbricados desde seu processo de fundação, pois havíamos sido aluno do CMEI e também por termos realizado um estágio remunerado durante a graduação em Pedagogia neste CMEI. Esses fatores parecem ter uma importância significativa para o pesquisador que se propõe a fazer a pesquisa-ação, já que este tipo de pesquisa exige do pesquisador uma implicação com o local de desenvolvimento do estudo e com os seus atores.

O outro motivo de nossa escolha se deu pelo fato do CMEI possuir três alunos que apresentavam deficiência intelectual. Dois desses alunos, duas meninas, se tornaram nosso foco de pesquisa. A Identificação dos sujeitos foi fundamental em nossa investigação, já que ao visitarmos o local, que já era conhecido por nós, constatamos um grande número de crianças que variavam em suas condições enquanto ser histórico-cultural, além de termos identificado neste ambiente, diferentes contextos de ser criança, estar na infância e na Educação Infantil.

Neste sentido algumas pesquisas realizadas no CMEI “Floribela” como os estudos de Ferreira (2003), intitulado “Os impactos da violência no cotidiano da Educação Infantil” e o de Hernandez-Piloto (2008), intitulado “(Des)naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil” evidenciaram a necessidade do profissional presente neste espaço, compreender os processos sociais, econômicos e culturais que perpassam a infância e a cultura das crianças. Tais estudos apontaram a violência como um fator presente no contexto dessas crianças, os quais, de alguma forma, precisam ser estudados analisados e compreendidos pelos sujeitos que trabalham neste espaço.

Outro fator de suma importância, na escolha do CMEI “Florisbela” como campo de pesquisa, foi o desejo de contribuirmos de alguma forma com aquela comunidade, que por nós foi e é habitada (Somos moradores do local) e isso nos leva a pensar no nosso compromisso em contribuir com uma realidade por nós conhecida e muito mais do que isso: “vivenciada e sofrida”.

O sofrimento está relacionado ao fato de nos colocarmos no lugar do outro ao presenciarmos situações dentro do contexto da sala de aula de exclusão social que por nós também foram vivenciadas na infância. Muitas vezes, durante nossa atuação como estagiário do CMEI “Florisbela”, presenciamos professores atribuindo a não aprendizagem da criança (com deficiência intelectual ou não) a sua condição social. Esse aspecto nos marcou muito, sendo decisivo para a escolha do CMEI como campo de pesquisa e de formação de professores. Segundo Maraschin (2003) [...] Só através do exercício de nos colocarmos no lugar do outro, sem perder a nossa marca identitária, é que poderíamos, talvez, atuar com profundidade, empatia e afetividade. Maraschin (2003, p. 300) ainda nos faz refletir que,

[...] Surpreende a afirmação do ministro Paulo Renato Souza, signatário de um documento oficial (Secretaria de Educação Fundamental, 1997), no qual é feita explicitamente uma crítica as doutrinas pedagógicas que vinculam a expansão quantitativa a um rebaixamento inevitável da qualidade de ensino: “O simplismo dessa abordagem esconde, na prática, a desvalorização dos alunos e os preconceitos sobre suas capacidades e de seus grupos de origem”. Como os próprios gestores admitem, trata-se, sem dúvidas, de uma atitude equivocada a intenção de deslocar a responsabilidade da escola para o aluno, atribuindo o fracasso escolar à falta de condições da clientela.

Nesse sentido, após decidirmos que realmente seria o CMEI “Florisbela” nosso campo de pesquisa, entramos em contato com a diretora da escola e demonstramos nosso interesse em realizar o estudo naquela localidade. Após esse primeiro momento, nos dirigimos a SEME (Secretaria Municipal de Educação de Vitória), para protocolarmos um pedido de autorização para a realização da pesquisa. Ao voltarmos na data estipulada para pegar o resultado do pedido, fomos informados que não cabia mais a

SEME a emissão de autorização para realização de estudos nos Centros Municipais de Educação Infantil e que um documento havia sido enviado às escolas incumbindo-as de toda responsabilidade em estar autorizando (ou não), a realização de pesquisas.

Diante disso, voltamos à escola e para nossa surpresa a diretora não era mais a mesma, pois havia pedido licença de três meses por motivo de saúde. Novamente tivemos que conversar com a nova diretora (em caráter provisório), explicando todo o processo e desenvolvimento da pesquisa na escola. Após termos feito uma explanação dos propósitos da pesquisa, fomos encaminhados à Pedagoga para que pudéssemos marcar o dia de início da pesquisa e para apresentarmos o projeto na reunião de professores.

Ao chegarmos à sala da Pedagoga que já havia sido avisada pela diretora de nossa subida, ficamos a esperá-la, pois estava atendendo uma família e, também, com muitos afazeres, típicos de primeiro dia de aula. Porém ao esperarmos por um longo tempo, fomos informados pela Pedagoga que não poderia nos atender e que teríamos que voltar outro dia. Marcamos então para o dia seguinte.

No dia seguinte, ao chegarmos à sala da Pedagoga e explanarmos novamente os motivos e a vontade de realizarmos a pesquisa na escola, esta marcou para o dia dez de Fevereiro nossa primeira reunião com os professores e uma apresentação do projeto à escola.

No dia combinado, chegamos cedo a escola, pois uma imensa vontade e ao mesmo tempo angústia nos perpassava, ao imaginarmos sobre qual seria a reação dos professores durante a apresentação do projeto. Ficamos bastante emocionados, pois seria nosso primeiro contato com um grupo grande de professores e a demonstração de segurança naquele momento seria fundamental e decisivo. Neste sentido por mais que tivéssemos um aporte teórico consistente, a dúvida e o nervosismo teimavam em tomar conta de nosso corpo. Mais tentávamos nos manter o mais calmo possível, para

que pudéssemos ser claro e responder de maneira bem objetiva as dúvidas que surgissem.

A reunião tem início, a Pedagoga, nos apresenta dizendo que tínhamos uma proposta para fazer ao grupo. Iniciamos então nosso discurso, apresentando-nos e falando de nossa pesquisa. Percebemos que apesar de ter muitos professores interessados, alguns estavam dispersos e pouco davam atenção ao que nós dizíamos, o que nos deixava mais angustiados, porém não nos intimidamos com isso e continuamos a falar entusiasmadamente.

Aos poucos podemos perceber a interação do grupo que puxados pela Pedagoga começavam a nos interrogar sobre o projeto de pesquisa. Os professores que estavam a nos escutar demonstravam profundo interesse e na medida em que falávamos da formação continuada, relatavam suas dificuldades de estar atuando com o aluno com deficiência Intelectual. Uns diziam que era um trabalho complexo que às vezes não conseguiam dar conta de ensinar estas crianças.

Neste instante uma professora nos faz uma pergunta, querendo saber o que nós achávamos da questão do diagnóstico da criança com deficiência intelectual, já que essa era uma dificuldade do atendimento, pois essas crianças só poderiam ser atendidas pela Educação Especial se tivessem laudo.

Notamos pela fala da professora e pelo encaminhamento da discussão pelo grupo que a questão do diagnóstico se fazia muito presente entre os professores o que de certa forma poderia comprometer a prática destes profissionais, já que o laudo poderia ser uma justificativa para a não aprendizagem da criança e para o “não” fazer (ensinar) a criança com deficiência Intelectual.

Refletindo cuidadosamente sobre a questão, começamos nossa fala dizendo que existe uma controvérsia muito grande entre a realidade do aluno com necessidades educacionais especiais e as questões diagnosticas, pois muitas vezes a criança é

diagnosticada com uma deficiência que ela não possui. Tentamos explicar esse fato trazendo para a discussão a questão da dificuldade de aprendizagem problematizando sobre quem são os alunos encaminhados para psicólogos com dificuldade de aprendizagem?. Dissemos que são na maioria das vezes os alunos indisciplinados. Porém reconhecemos a necessidade e importância que tem o laudo, principalmente na prefeitura de Vitória, pois é somente através do laudo médico confirmando a deficiência que a criança ganha o direito ao atendimento especializado.

No entanto notamos que esta questão do laudo é forte na fala dos professores, e que, nós enquanto pesquisadores, tínhamos um desafio a enfrentar muito grande, em relação a isso. Neste momento a discussão havia ficado mais interessante e mais desafiadora para nós, pois percebemos que os professores estavam vendo em nós, a pessoa que aliviaria a todos da angústia de estar com estes alunos.

Percebendo isso procuramos quebrar esta lógica, nos disponibilizando para estar com eles, mas também aprendendo juntos, pois haveria episódios que nós, por não estarmos na prática há tanto tempo como eles, não tínhamos respostas. Necessitando o pensar com o coletivo da escola, como componente fundamental desse processo.

No entanto, durante o encaminhamento da discussão, uma fala da Pedagoga nos chamou muito a atenção. Segundo ela, o que nós não poderíamos deixar acontecer é sermos dominados pelo laudo e dizer que a criança não aprende porque tem laudo de criança com deficiência. Diante disso começou a relatar fatos de sua experiência com alunos com deficiência Intelectual, relatando que precisávamos acreditar na capacidade de aprendizagem desta criança, pois só a partir deste momento é que iríamos começar a trabalhar conteúdos que de fato possibilitassem o seu desenvolvimento.

Ela relatou o caso de uma criança com deficiência intelectual e de crianças com vários outros comprometimentos. Disse que os professores não deixavam essa criança tomar água no copo sozinha, pois ela derramava toda a água, sujando o local. A pedagoga então acreditando que esta criança conseguiria aprender e desenvolver esta habilidade

resolveu ensiná-la. No primeiro dia a criança derramou a água, já no segundo conseguiu pegar o copo e tomar a água tranqüilamente. Neste sentido, a pedagoga atribui a esse fato a possibilidade de acreditarmos nesta criança.

*“A criança com deficiência intelectual não tem que ficar colando e recortando papel na sala de aula ela tem capacidade para aprender. Porém de forma diferenciada.” (Pedagoga/Diário de campo)*

Concordamos com a pedagoga e terminamos nossa fala desejando que pudéssemos fazer uma boa parceria na realização da pesquisa que denominamos como “nossa pesquisa” já que não faríamos a pesquisa sozinhos e sim coletivamente, priorizando a reflexão das práticas e do processo de aprendizagem da criança com deficiência Intelectual.

A pesquisa foi bem acolhida pelos profissionais da escola, que pareciam estar em busca de colaboração para ajudá-los a encaminhar o problema. Mas o que nós esperávamos nesta caminhada é que tanto nós como pesquisadores quanto eles como professores que possuíam a vivência da prática pudéssemos juntos aprender e construir no coletivo novas práticas que favorecessem a aprendizagem do aluno com deficiência Intelectual.

Após recebermos sinal positivo, para que pudéssemos realizar a pesquisa no CMEI “Florisbela”, fizemos alguns dias de observações e reconhecimento do espaço, que desde nossa saída, no início do ano de 2006, havia passado por algumas mudanças.

O projeto arquitetônico do CMEI, segundo a Pedagoga, foi pensado de forma a atender o maior número de crianças possível da região. Por esse motivo, o Florisbela é considerado um dos maiores CMEIs de Vitória possuindo dois andares com amplas rampas que facilitam o acesso de alunos cadeirantes. A estrutura do prédio conta com nove salas de aula, três salas de berçário, uma de informática, sanitários adaptados à estatura das crianças, rampas, dois pátios com brinquedos diversos, refeitório, cozinha,



área de depósito, sala de professores, sala de pedagogos, uma biblioteca e uma sala de movimento destinado aos professores de Educação Física.

O CMEI “Florisbela” funciona nos turnos vespertino e matutino e atende cerca de 500 crianças (250 em cada turno) na faixa etária de 3 meses a seis anos de idade, matriculadas em 12 turmas, por turno, com 21 alunos em cada sala. No turno matutino, tinha duas crianças com necessidades educacionais especiais por deficiência que possuíam laudo e no vespertino três crianças diagnosticadas com deficiência Intelectual.

O corpo de funcionários do CMEI no turno Vespertino no qual realizamos a pesquisa era constituído, por 15 professoras de Educação Infantil, uma professora de Artes, dois professores de Educação física (um homem e uma mulher), quatro estagiárias, duas pedagogas, duas secretárias, 3 porteiros, 3 berçaristas e 5 auxiliares de serviços gerais, trabalhando na manutenção física, na cozinha e no auxílio à higiene das crianças na escola. Não possuía até o momento final de nossa pesquisa, professora de Educação Especial, sendo esse um dos grandes dilemas entre a escola e a SEME.

O CMEI possuía um projeto político-pedagógico amplo (Projeto Institucional) e as atividades eram fundamentadas em um projeto específico, construído juntamente com os professores e que conduziam as atividades com os alunos no contexto da sala de aula durante o ano todo. No ano de 2009 (Primeiro semestre) no qual realizamos a pesquisa o título do projeto era “(Re)lendo e (re)contando histórias na Educação Infantil”. Os planejamentos das atividades ocorriam duas vezes por semana, organizados por turma e entre as professoras e a pedagoga, com duração aproximada de 50 minutos em cada sessão. Esses encontros aconteciam no momento em que as crianças estavam na aula de Educação Física ou na aula de Artes.

O processo de coleta de dados ocorreu durante o período de fevereiro a julho de 2009, e os espaços da escola onde predominaram as observações realizadas e as

intervenções da pesquisa foram a sala de aula, o pátio e o refeitório, que eram os espaços onde circulavam as crianças com deficiência intelectual por nos observadas.

As duas salas de aula onde ocorreram nossas observações, eram bem arejadas com dois ventiladores, três mesas com 17 a 24 cadeiras que às vezes não comportavam todas as crianças sendo necessário pedir cadeiras em outras salas. Possuíam dois armários cada uma, um com vários livros e um com jogos de montar e brinquedos. Para ter acesso aos brinquedos e livros as crianças tinham que pedir autorização à professora que na maioria das vezes não permitia que as crianças pegassem um brinquedo ou um livro.

O pátio I era bem pequeno e ficava no segundo andar da escola. O local era bem quente e às vezes as crianças não conseguiam brincar devido ao sol forte. Neste espaço havia um escorregador, dez gangorras pequenas de plásticos e oito bicicletas. As bicicletas devido ao pequeno número às vezes causavam tumulto e até briga entre as crianças. O pátio II, ficava no primeiro andar da escola, sendo uma área bem arejada com algumas árvores. No momento de realização da pesquisa possuía muitos brinquedos, porém a maioria estava quebrado. No pátio II tinha uma gangorra grande, 4 balanços, um escorregado e um gira-gira. Possuía também uma casinha de boneca de alvenaria. Já o refeitório era bem grande com muitas mesas e cadeiras onde as crianças almoçavam e jantavam tranquilamente.

Findado o primeiro momento, do processo de observação da escola, sentamos com a Pedagoga, para a escolha dos participantes (professores e crianças) que comporiam a pesquisa. Pelo fato da escola não possuir professor de Educação Especial, enviado pela SEME, a Pedagoga queria que nós trabalhássemos com todas as crianças com deficiência que apresentassem necessidades educacionais especiais presentes na escola.

Até então tinha duas meninas e um menino com deficiência intelectual e com previsão da chegada de mais dois meninos, ambos com deficiência múltipla. Explicamos para a

Pedagoga que estávamos à disposição da escola para ajudar no que fosse necessário, porém não poderia assumir o acompanhamento a todas as crianças com necessidades educacionais especiais, pois tinha um objetivo que precisava ser alcançado.

Minha resposta não foi vista com bons olhos pela Pedagoga, no entanto não poderíamos assumir tal compromisso que deveria ser encaminhado entre a SEME e os profissionais da escola, já que minha presença ali no CMEI seria como um colaborador. Apesar de ter dito que não poderia atender a todos os alunos, a Pedagoga continuava a insistir, e vendo que de fato não atenderíamos a todos, decidi que ficaríamos com os alunos com deficiência intelectual. Por fim os alunos com deficiência múltipla previstos para se matricularem no CMEI acabaram não chegando à escola.

Prontamente concordamos em acompanhar os três alunos com deficiência intelectual, mais os três professores. No entanto no decorrer do processo acabamos por concentrar nossas observações e intervenções com as duas alunas, já que o aluno começou a faltar regularmente, nos impossibilitando de fazer um acompanhamento mais sistematizado na busca da compreensão de seu processo de aprendizagem.

Escolhido os sujeitos, demos início ao processo de observação e intervenção no contexto da sala de aula. Notamos que a escola passava por um momento muito complicado, já que a diretora adoeceu e com a posse da nova diretora transitavam vários processos que precisavam ser liberado pela SEME. Enquanto isso a escola sofria com a falta de materiais e até mesmo de alimentação para as crianças.

Diante desse problema, alguns professores se recusavam a desenvolver atividades, alegando que a falta de papel para reproduzi-las dificultava a elaboração destas. O uso desse material era constante nas atividades dos professores que pareciam não saber o que fazer ou que solução tomar na falta desse material. Neste sentido tentamos durante esse processo mostrar as diversas possibilidades de realização de atividades que necessariamente não necessitavam de um material fotocopiado.

No entanto em meio às turbulências nos disponibilizamos para ajudar no que fosse preciso e principalmente no planejamento e elaboração das atividades. Percebemos nos primeiros momentos, que o trabalho no CMEI “Florisbela” não seria fácil, pois certa desorganização tomava conta daquele cotidiano escolar.

Apesar de a convivência entre os professores ser declarada por eles como muito boa, notava-se a falta de uma troca coletiva e de sustentação teórica, que poderiam fazer com que os educadores ficassem muito mais atentos com a prática do contexto da sua sala de aula e parassem de atribuir a elaboração e reflexão da teoria apenas à universidade. Parecia que no CMEI “Florisbela” a prática e a teoria não se relacionavam.

Neste sentido, nosso papel como pesquisador e colaborador dos processos que contribuirão para lançar dispositivos à organização da ação docente a fim de educar a criança com deficiência fez despertar nesse educador o desejo e a necessidade do trabalho coletivo, no intuito de refletir sobre as práticas para compreender o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Tais procedimentos e objetivos foram propostos e concretizados através da realização da formação continuada desses professores como relataremos mais adiante.

#### 6.1.2 - MAPEANDO OS PROCESSOS INCLUSIVOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA NO ESPÍRITO SANTO : O CASO DO CMEI “FLORISBELA”

Neste tópico, descreveremos os caminhos traçados pelo processo denominado dentro da Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Educação Inclusiva, apontando suas ambigüidades ao nos depararmos com o CMEI “Florisbela”<sup>4</sup> onde a pesquisa foi

---

<sup>4</sup> O nome do CMEI e os nomes das crianças sujeitos participantes da pesquisa e os demais nomes utilizados para designar alguma pessoa neste estudo são todo fictícios.

realizada, em que se encontravam muitas crianças com deficiência intelectual, no entanto não recebiam atendimento do professor de Educação Especial.

Neste sentido, analisamos através de uma conversa com a Pedagoga, Diretora e Professoras participantes da pesquisa o papel do atendimento especializado no CMEI frente ao dilema da falta de professor de Educação Especial.

O movimento de educação inclusiva no município de Vitória teve início em 1991, passando a partir desse ano a aumentar a preocupação do município com a realização de concursos públicos para a contratação de professores especializados e cursos de formação continuada, objetivando formar professores que já estavam na rede para esse fim. Nesse período também se desenvolve a construção e reforma de prédios e escolas adaptadas as necessidades do aluno com NEE, colocando a educação do município num patamar de aceitabilidade e seriedade diante da opinião pública.

De acordo com estudos de Drago (2007) a política de educação inclusiva em Vitória, no seu início, se caracterizava pelo atendimento especializado quando houvesse demanda de alunos com NEE matriculados nas escolas regulares. Esses alunos seriam orientados pelo professor de Educação Especial nos respectivos laboratórios pedagógicos nas escolas pólos.

No entanto percebemos em conversas com as Pedagogas, professoras participantes da pesquisa e a Diretora do CMEI onde a pesquisa foi realizada, que em 2009 a política de atendimento aos alunos com NEE, continuava sendo norteadas por esses princípios de demanda sendo o atendimento feito em uma sala separada com um profissional especializado na área. A única mudança percebida no sistema é que o aluno passa a ser atendido na própria escola onde estuda e não mais em escolas pólos como acontecia no início do processo de implantação da educação inclusiva no Município.

O fato questionado pelos profissionais da CMEI, é que o professor de educação especial demora a chegar à escola causando certo desconforto ao profissional que atua

diretamente com esses alunos, pois se sentem inutilizados frente aos alunos com deficiência intelectual pelo fato de não compreenderem seu processo de aprendizagem causando dificuldades às práticas pedagógicas desses professores. Uma das professoras das alunas por nós acompanhada desabafa:

*“Eu não sei o que é trabalhar com Verônica... Não sei o que dar para essa menina, pois não sei se ela vai conseguir acompanhar, fico perdida! Não chega professor de Educação Especial pra trabalhar com ela não... eu fico de mãos atadas, não sei o que fazer com essa menina! Tá difícil! A SEME não manda professor e olha que o CMEI já pediu várias vezes pra mandar, mas não manda. Mas também... ninguém quer vir trabalhar aqui. A escola fica no morro e é muito violento só vem quem tem carro. Professor sem carro, não vai quer subir esse morrão né? Complicado!” (Professora de Verônica/ Diário de campo)*

Observa-se na fala da professora que além da dificuldade encontrada pela SEME para conseguir professor de Educação Especial para atuar na escola, encontramos outra dificuldade pelo fato da região ser extremamente violenta assustando os profissionais que se dispõem a trabalhar no CMEI como podemos perceber na fala da Diretora,

*“Esse problema da violência é uma coisa que assusta os professores mesmo... Já tivemos professores de educação especial e até professores da escola mesmo que após presenciarem um tiroteio abandonaram a escola assustados e aí a gente fica na mão. É muito complicado!” (Diretora/ Diário de Campo)*

Neste sentido diante desses fatores, presentes no cotidiano do CMEI “Florisbela”, até o final de nossa pesquisa, não havia chegado professor de Educação Especial na escola para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual. Ao questionarmos sobre a política de atendimento dos alunos, que freqüentavam um laboratório separado da turma e em horário de aula e não freqüentava as aulas de Artes ou Educação Física como descrito pela Pedagoga, sobre desses atendimentos quando o professor de educação especial se fazia presente na escola, ela responde,

*“Não temos outro horário! Sugerimos até que seja feito mesmo nas aulas de Artes ou Educação Física pelo menos a criança não perde as aulas da professora não temos outro horário a criança não vem na escola em outro turno... é tudo no mesmo horário, não tem como mudar isso! Bom pelo menos por enquanto!”  
(Pedagoga/Diário de campo)*

Podemos notar na fala da Pedagoga, duas questões muito complexas que precisavam ser pensadas tanto pelo CMEI quanto pelo órgão maior que é a SEME. A primeira questão está relacionada ao atendimento específico e separado da turma. Não deveria ser este atendimento realizado no contexto da sala de aula juntamente com os demais alunos e o professor da sala de aula regular? Este tipo de atendimento individualizado e separado não estaria promovendo um movimento contrário às práticas inclusivas discutidas e implantadas com afinco pelo Município?

Respondendo sim a todas as questões, compreendemos que o movimento de inclusão nas políticas públicas na perspectiva que vem sendo discutido e debatido nos congressos, seminários e nos âmbitos da pós-graduação, prima por um atendimento no contexto da sala de aula que possibilite a socialização e a troca entre professor de ensino regular e professor de Educação Especial na perspectiva de que ambos compreendam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil.

Neste sentido, concordamos com Drago (2007), quando nos diz que a formação de toda personalidade da pessoa normal ou deficiente requer um ensino de qualidade que atenda às características de cada um. Dessa forma, a escola inclusiva direciona-se para um ensino que, além de reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, auxilia o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo independente de suas características físicas.

Outra questão percebida na fala da Pedagoga, é que a criança com deficiência intelectual é privada de participar das aulas de Artes e Educação Física, demonstrando

o lugar e a importância que essas disciplinas ocupam no CMEI e no processo de formação da criança. Desenvolver as atividades do professor de Educação especial no horário destinado a essas disciplinas causa certo desconforto, pelo fato de nesses momentos, o lazer ser proporcionado em maior quantidade à criança e ela acaba sendo privada de viver esse momento juntamente com os demais alunos.

Neste sentido, buscando levantar questionamentos sobre as questões problematizadas acima, fizemos algumas indagações a Pedagoga e a Diretora. Provocamos esses profissionais indagando-os sobre a possibilidade desse atendimento ser realizado juntamente com o professor da sala de aula regular. Esse fator foi apontado por nós como a solução ideal para todos os problemas que haviam sido mencionados. Diante disso a Pedagoga responde,

*“É uma solução ideal, no entanto não temos possibilidades de fazer isso no momento mesmo porque não temos professor de Educação Especial e mesmo porque teria que acontecer uma conversa para convencer os professores de atuarem com o de Educação Especial seria um pouquinho complicadinho... Mas não tô dizendo que é impossível realmente tem que ser assim... mas é uma falha do sistema.” (Pedagoga/ Diário de Campo)*

A diretora completa a fala,

*“E ainda Davidson, tem outro fator complicador, pois o professor de Educação Especial vai pra sala de aula se ele quiser porque tá no contrato dele que a função é atuar no laboratório e ninguém vai querer sair do laboratório “sozinha” no ar condicionado pra ir pra uma sala agitada cheia de alunos! Rsrrsrs” (Diretora/Diário de Campo)*

Percebe-se na fala dos profissionais, que a comodidade do laboratório de Educação Especial parece ser um fator definidor do atendimento individualizado do aluno. O professor de Educação especial não se dispõe a perder essa “comodidade” para atuar



na sala de aula onde a dinâmica de movimento do aluno com deficiência intelectual seria bem maior tornando o trabalho desse profissional muito mais intenso. Outra questão que deveria ser pensada já em nível de política maior no caso da SEME seria o processo de contratação desses profissionais no qual deveriam constar medidas de trabalho que visassem à atuação desse professor de Educação Especial no contexto da sala de aula juntamente com o professor da sala regular. Neste sentido, ficam especificadas as ambigüidades do movimento de inclusão dentro do município.

Ao perguntarmos sobre os possíveis/possibilidades de resultados em relação à aprendizagem da criança com deficiência intelectual a Pedagoga responde,

*“O professor não passa pra nós no concreto se a criança aprendeu ou não! Ele apenas tem que preencher os relatórios dizendo se teve aproveitamento ou não as crianças que ele atende.” (Pedagoga/Diário de Campo)*

Neste sentido, não existe uma reflexão do processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual entre o professor de Educação Especial e os demais professores da escola. Parece em uma perspectiva mais ampla que após a chegada desse profissional no CMEI “Florisbela” o aluno com deficiência intelectual passa a ser de responsabilidade exclusiva do professor de Educação Especial. As relações de troca entre esse educador e o professor da sala regular parecem que realmente não acontecem o que pode estar dificultando (ou não) o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Ao perguntarmos as professoras de Carolina e Verônica, as alunas com deficiência intelectual por nós acompanhadas se haviam tomado conhecimento dos relatórios anteriores de atendimento dos professores de Educação Especial as crianças, ambas responderam que nunca tiveram acesso a esse documento e foram retrucadas pela Pedagoga que disse que o relatório estava a disposição das professoras.

Diante disso, percebe-se no contexto escolar e até mesmo no contexto do processo de inclusão da Prefeitura de Vitória uma série de avanços caracterizados por algumas ambigüidades que se refletem diretamente no contexto escolar, como podemos perceber nos relatos anteriores do CMEI “Florisbela” no qual desenvolvemos a pesquisa.

No entanto concordamos com Drago (2007) quando diz que as discussões apresentadas sobre as tensões presenciadas no processo inclusivo do Município de Vitória nos auxiliam a olhar a educação da criança com deficiência provocando tensões à prática pedagógica e evidenciando o processo de aprendizagem desses sujeitos.

A tentativa de problematização desses processos foi evidenciada em nossa pesquisa, ao passo que “a escola, para a grande maioria das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais sistematizados socialmente, o lugar que oferece condições de se desenvolverem e se tornarem cidadãos” (Drago, 2007, p.17)

### 6.1.3 - OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Buscamos desenvolver nosso trabalho juntamente com o professor que tivesse matriculado em sua turma, alunos com deficiência intelectual, já que um dos focos de nossa pesquisa seria a compreensão dos processos de aprendizagem desses alunos levando em consideração a atuação, organização e planejamento do professor para que de fato esses processos pudessem ocorrer.

Neste sentido, a busca de indícios que demonstrassem a aprendizagem da criança, foi fundamental em nosso estudo. Por meio da formação continuada buscamos evidenciar juntamente com os professores esses indícios, como possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual dentro do espaço da Educação Infantil.

Na tentativa de compreender esse processo, desenvolvemos um estudo de caso com duas crianças que apresentavam deficiência intelectual como relataremos mais adiante, contando a história de vida dessas crianças e seus percursos de aprendizagem na Educação Infantil, por meio da análise de suas fichas de anamnese, entrelaçando esses dados com nossas observações dentro do contexto da escola e as falas dos professores, da família e dos alunos a respeito da relação aluno/professor, aluno/escola, aluno/aluno, na tentativa de compreender o processo de escolarização dessas crianças e o desenvolvimento de sua aprendizagem nessa trajetória.

A utilização do estudo de caso neste percurso, teve como intuito trabalhar de forma colaborativa com o professor regente, os processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, suas dificuldades e limitações em relação ao conteúdo proposto no contexto da sala de aula, apontando indícios de uma possível aprendizagem, porém de uma forma diferenciada da criança com desenvolvimento típico.

O estudo de caso proporciona ao pesquisador uma imersão na realidade social da criança, na tentativa de conhecer em profundo o objeto delimitado e entrelaçado no cotidiano escolar. De acordo com Lüdke (et al, 1986, p.18), o estudo de caso “ênfatisa a interpretação em contexto, ou seja, um princípio básico desse tipo de estudo é que para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”.

Em perspectiva semelhante, Laville (1999), nos diz que a investigação por meio do estudo de caso nos permitirá fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto. Para o autor tal investigação é, preferencialmente, usada para o fim de entender os conhecimentos adquiridos, esclarecê-los, aprofundá-los, além de destacar que a escolha do caso exige do pesquisador um cuidado minucioso a fim de que possa atingir os objetivos almejados.

Neste sentido ao nos propormos entender a aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto da Educação Infantil através de um estudo mais aprofundado no qual denominamos “estudo de caso”, buscamos compreender o sujeito em sua dinâmica cotidiana, no intuito de aprofundar aspectos relevantes relacionados ao seu processo de aprendizagem, observados nas interações no contexto da sala de aula e nos demais espaços da escola. Tais observações e interações de acordo com Laville (1999, p.156) exigem do pesquisador,

[...] mostrar-se mais criativo, mais imaginativo, ter mais tempo para adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar os elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta todos esses elementos, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível.

Na tentativa de organizar o trabalho, compomos um grupo “referência” dentro do contexto do CMEI que constituiria o corpo de participantes principais da pesquisa, que são elas:

- a) Carolina e Verônica, alunas com laudo de deficiência intelectual
- b) A duas professoras que trabalhavam com as alunas com deficiência intelectual;
- c) E duas Pedagogas do CMEI que trabalhavam no turno vespertino.

Além das professoras citadas, trabalhamos com outros professores nos grupos maiores de formação continuada que eram oferecidos pela escola. Os grupos menores (retirei a vírgula) eram compostos pelas duas professoras, pelas pedagogas e pelo pesquisador que buscavam discutir questões mais específicas relacionadas aos processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. A seguir apresentaremos um quadro contendo a formação acadêmica e o tempo de serviço das profissionais no magistério e no CMEI.

<b>PROFISSIONAL</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO NO “FLORISBELA”</b>
<b>Professora de Carolina</b>	30	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia	Sete anos como professora de Educação Infantil dos quais 4 em escolas particulares	Trabalha no CMEI há três anos com turmas de Pré-escola (alunos de 4 a 6 anos de idade).
<b>Professora de Verônica</b>	32	Licenciatura em Pedagogia com habilitação para Educação Infantil e séries iniciais	Dez anos atuando como professora de Educação Infantil dos quais 7 anos em escolas particulares	Trabalha no CMEI há quatro anos, sempre com turmas de maternal (alunos de 1 a 3 anos de idade). Faz extensão de carga horária na prefeitura pela manhã.
<b>Pedagoga 1</b>	47	Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduação em Educação	Trabalha há 27 anos como professora e, atualmente, é Pedagoga de Ensino Fundamental pela manhã em outro município e a tarde como Pedagoga de Educação Infantil.	Trabalha no CMEI há 3 anos, mas já havia sido funcionária do local de 1987-1992, exercendo a função de estagiária e, depois, a de professora
<b>Pedagoga 2</b>	36	Licenciatura Plena em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Educacional.	Trabalha a 10 anos na área da educação, dos quais 8 como Pedagoga de Educação Infantil.	Primeiro ano que trabalha no CMEI.

Obs.: Tirando a Pedagoga 2, todos os profissionais são efetivos da prefeitura de Vitória

## 6.2 - O CAMINHO PERCORRIDO DURANTE A COLETA DE DADOS: OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DO CMEI "FLORISBELA"

Logo após nos inserirmos no cotidiano da escola de Educação Infantil "Florisbela", iniciado com a apresentação e aprovação da pesquisa pela direção da escola e pelos professores, passamos a observar os movimentos de idas e vindas que ocorriam dentro do espaço do CMEI na tentativa de compreender a cultura e a organização da escola perpassado pelas relações dialógicas dos campos de interação entre os professores envolvidos na pesquisa e sua prática pedagógica na tentativa de compreender o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual neste espaço.

Nesse sentido, utilizamos durante a realização do referido estudo, diferentes estratégias de coletas de dados, como a observação participante, a entrevista semi-estruturada, o estudo de caso, o diário de campo, e os grupos de estudo, que nos permitiram conhecer, compreender e analisar as diversas concepções e posturas dos professores frente ao aluno com deficiência intelectual.

A observação participante foi realizada no contexto da sala de aula das professoras regentes participantes da pesquisa, no pátio, atuando juntamente ao aluno com deficiência intelectual nos momentos de brincadeiras, e no refeitório na tentativa de visualizar por meio dos diários de registros os momentos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. No primeiro momento, Segundo Dionne (1999, p.177),

A observação revela – se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. Sem alongar inutilmente esta lista, convenhamos que, em nossas atividades quotidianas, não há quase exemplos que não deixem espaço a observação.

Neste sentido, durante os momentos de observações, buscamos focar nosso olhar principalmente nas situações que demonstravam a aprendizagem da criança com deficiência intelectual e a ocorrência (ou não) da mediação por parte das professoras bem como os processos considerados facilitadores ou limitadores da aprendizagem e conseqüentemente da inclusão da criança com deficiência intelectual no CMEI. Também fizemos o acompanhamento do planejamento das professoras envolvidas na pesquisa, onde acontecia a formação nos pequenos grupos. As reuniões do grupo de estudo, tiveram como intenção compreender com mais propriedade questões organizativas da escola constantes do questionário.

Os grupos de estudos foram constituídos nos momentos de formação continuada juntamente com os professores dividido em formações maiores (com toda escola) que denominamos de grandes grupos e formações menores (com os professores participantes da pesquisa) que denominamos pequenos grupos. Para tanto, foi solicitada à direção, à coordenação pedagógica e aos professores a nossa participação nos momentos de formações coletivas promovidos pela escola e nos planejamentos individuais dos professores participantes da pesquisa.

A nossa participação como pesquisador nos momentos de formação dos profissionais do CMEI “Florisbela” visou contribuir com a promoção da reflexão-crítica do processo de aprendizagem no contexto da inclusão dos alunos com deficiência Intelectual, a partir de um trabalho orientado pela colaboração cotidiana que intencionava inserir o aluno com deficiência Intelectual na escola de Educação Infantil pela via da prática pedagógica do professor.

Portanto, durante a formação aprofundamos discussões teóricas sobre o trabalho crítico-colaborativo e os processos de aprendizagem e inclusão, utilizando referências teóricas que auxiliaram na reflexão dos professores sobre estes temas, contribuindo com o processo de construção de práticas que possibilitassem aos professores e ao pesquisador (re)pensarem seus papéis, postura, envolvimento, levando-os a

compreenderem a complexidade da dinâmica do contexto do processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

A entrevista semi-estruturada foi utilizada com o propósito de conhecer as concepções trazidas pelos profissionais, que atuavam no CMEI, sobre a criança com deficiência, infância, inclusão e formação docente na educação infantil e os impactos desses conceitos na aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Participaram das entrevistas oito professores, sendo duas professoras participantes, quatro professores atuantes na escola e duas pedagogas responsáveis pela gestão no turno vespertino no qual nós atuávamos. Também entrevistamos duas estagiárias contratadas pela prefeitura, que acompanhavam as turmas de Carolina (Pré-escola) e Verônica (Maternal), respectivamente.

A formação continuada se deu nos grandes e pequenos grupos. A princípio tínhamos um objetivo maior que era desenvolver a formação continuada com toda a escola de maneira a refletir sobre a aprendizagem da criança com deficiência intelectual de forma coletiva, porém devido aos percursos que aconteceram na escola, pois durante o período em que desenvolvíamos a pesquisa o município passava por um momento de crise no magistério podendo acontecer a qualquer momento a greve dos professores, nossa intenção não pode ser concretizada, pois todo encontro em que estava planejado para discutirmos algum tema referente à pesquisa, esse momento era adiado para que fossem discutidas as condições do magistério ou algum problema da escola.

Neste sentido, das dez formações que havíamos planejado juntamente com as Pedagogas do CMEI, realizamos apenas três encontros. Essas formações tinham um tempo de duração muito curto cerca de 30 minutos, por essa razão os textos eram fotocopiados previamente e entregue aos professores para que pudessem fazer a leitura referente ao assunto que seria discutido.

No entanto ao notarmos logo no primeiro encontro que os textos não estavam sendo lidos buscamos fazer resumos mais curtos e mais objetivos na intenção de que os



profissionais do CMEI fizessem a leitura do assunto para o próximo encontro. Ao entregarmos o resumo, dávamos também o texto na íntegra na esperança de que o resumo despertasse a curiosidade e vontade do educador de ler o texto integral.

Porém, no segundo encontro notamos que a utilização do resumo e sua ida para a casa dos professores, não havia surtido muito efeito, pois muitos profissionais perdiam o resumo juntamente com o texto ou simplesmente haviam esquecido os dois em casa. Diante disso, no terceiro e último encontro resolvemos levar o texto para a formação e discutir, após a leitura de maneira mais resumida, destacando as partes principais do texto com o qual estávamos trabalhando.

Apesar de não conseguirmos realizar as dez formações como desejávamos, porque os três encontros por nós realizados e as demais reuniões acompanhadas foram para solucionar algum assunto da escola ou sobre a greve do magistério, conseguimos promover interessantes discussões e algumas problematizações em torno do processo educacional da criança com deficiência intelectual matriculada no CMEI.

Os dez encontros foram assim planejados:

<b>10 Encontros</b>	<b>Datas Programadas</b>
<b>Encontro 1</b>	17 e 24 de Fevereiro de 2009
<b>Encontro 2</b>	10 e 17 de Março de 2009
<b>Encontro 3</b>	24 e 31 de Março de 2009
<b>Encontro 4</b>	07 E 14 de Abril de 2009
<b>Encontro 5</b>	21 e 28 de Abril de 2009
<b>Encontro 6</b>	05 e 12 de Maio de 2009
<b>Encontro 7</b>	19 e 26 de Maio de 2009
<b>Encontro 8</b>	02 e 09 de Junho de 2009
<b>Encontro 9</b>	16 E 23 de Junho de 2009
<b>Encontro 10</b>	30 e 07 de julho de 2009

Os encontros seriam realizados nas terças-feiras, no horário compreendido entre 17h30min às 18h00min, com duração de meia hora cada encontro. Devido ao pouco tempo de apenas 30min para a discussão de um tema, reservamos duas terças-feiras para cada encontro. No entanto apenas o terceiro, o sétimo e o oitavo encontros de fato puderam acontecer nesse processo de formação com os grandes grupos. Nestes três encontros tivemos como tema:

### **Encontro 3 – Inclusão na Educação Infantil: a criança com deficiência intelectual**

Texto: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino Colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na Educação Infantil. Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, Vitória, 2008.

### **Encontro 7 – O processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual**

Texto: ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In Educação Especial: Diálogo e pluralidade. Porto Alegre, Mediação, 2008.

### **Encontro 8 – Reflexões a cerca da criança infância e deficiência**

Texto: SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. Cadernos CEDES, Campinas, 2007.

Os textos discutidos serviam como dispositivos para que fosse abordado o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil e o papel do educador frente a esse dilema. Nesse percurso, ressaltávamos a necessidade de um

trabalho colaborativo entre os professores no tocante a pensar os processos inclusivos e a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual que estavam presentes no contexto do CMEI.

Apesar das importantes discussões que podemos presenciar tanto nos momentos dirigidos de formação continuada quanto nos momentos de discussões referentes a problemas que acometiam a escola ou sobre a situação do magistério, questionamos à pedagoga e à direção sobre nossa frustração em não conseguirmos realizar nosso intento em relação ao processo de formação dos professores, já que tínhamos um calendário a ser seguido e que foi criado juntamente com os pedagogos mediante uma solicitação da escola da necessidade de formação continuada.

No entanto a direção da escola e as pedagogas, mediante essa necessidade de formação, nos fizeram um convite para que no segundo semestre voltássemos à escola para que pudéssemos continuar ministrando as formações. Mas, devido ao nosso percurso atarefado não tivemos como voltar a ao CMEI nas datas estipuladas pela pedagoga para continuarmos coordenando as formações com e para os professores.

A impossibilidade de continuar com uma formação maior que abarcasse todo o contexto da escola, nos motivou a traçar outro percurso na tentativa de dar continuidade à proposta de formação continuada da pesquisa. Dessa forma, visando contribuir com a reflexão das práticas no contexto da escola em relação ao processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, nos propomos a desenvolver tais formações com os pequenos grupos nos momentos de planejamento. Esses grupos eram compostos pelas professoras participantes da pesquisa e as respectivas pedagogas, que desenvolviam o planejamento com as educadoras.

Diante disso, nossa proposta de formação também se efetivou nos pequenos grupos através da proposta de planejamento pela via do trabalho colaborativo. Os encontros eram realizados duas vezes por semana nas quartas das 13h00min às 14h00min e nas sextas de 15h00min as 16h00min.

Também nesse grupo encontramos dificuldade, para trazer os professores para o planejamento e mostrá-los a necessidade e a importância desse momento na educação infantil. O fato era que no momento do planejamento os professores se dispersavam para fazer outra atividade, como fotocopiar algum material para ser usado na sala. Diante disso, passamos a questionar à pedagoga sobre a importância do planejamento do professor e depois de muita insistência conseguimos fazer com que se reunissem para de fato discutir o planejamento e o objetivo maior que era discutir a inclusão e o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Tais encontros suscitaram alguns dilemas e discussões tanto sobre nossa atuação no contexto da sala de aula quanto sobre a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual presente no CMEI.

Durante os momentos de formação, solicitamos aos pedagogos que permitissem a participação das estagiárias nos encontros já que elas acompanhavam as alunas com deficiência intelectual. No entanto nossa solicitação não pode ser atendida, pois as pedagogas diziam que durante o momento que as professoras não estariam na sala de aula, as estagiárias conduziriam as atividades para os alunos. Diante disso passamos a questionar as pedagogas sobre isso, pois durante as entrevistas com as estagiárias uma de suas reivindicações era a impossibilidade de participar do planejamento com o professor, o que dificultava suas ações já que ao chegar à sala de aula, geralmente, não sabiam o que fariam com a aluna com deficiência intelectual. Apesar de nossas reivindicações, não conseguimos fazer com que as estagiárias participassem da formação junto com as professoras. Diante disso, as estagiárias participaram apenas dos encontros que aconteceram com os grandes grupos.

Neste processo, de planejamento e formação continuada com o grupo de referência da pesquisa, conseguimos planejar algumas atividades que desenvolvíamos com todas as crianças das turmas, atividades que envolviam a criação e a expressão lúdica da criança e, principalmente, das crianças com deficiência intelectual. As atividades realizadas com as crianças eram planejadas e elaboradas previamente no momento de planejamento com a professora que participava da elaboração e do momento de

execução da atividade na sala de aula, contribuindo para que nossa intenção de trabalho colaborativo de fato fosse iniciada.

A formação continuada entre nós e o grupo referência da pesquisa (professoras participantes e pedagogas) foi realizada duas vezes por semana, como relatado anteriormente, nas salas dos professores durante o momento de planejamento. Neste sentido, conseguimos sistematizar oito encontros, mas, de fato, conseguimos realizar apenas seis dos encontros previstos. Das duas professoras participantes da pesquisa, a professora de Verônica participou de três encontros. Das duas pedagogas, apenas uma conseguiu participar de todos os encontros, a outra participou de apenas quatro.

O foco de nossa discussão nos momentos de formação durante os planejamentos abarcaram temas como: a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, questões da prática pedagógica na condução da atividade com o aluno com deficiência intelectual, a inclusão escolar na Educação Infantil e suas implicações no processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, além de questões específicas relacionadas às alunas com deficiência intelectual por nós acompanhadas. Neste sentido, tomamos como aporte teórico para aprofundarmos e discutirmos os temas propostos textos que nos ajudassem na reflexão da prática pedagógica, contribuindo para auxiliar na formação dos professores e na complexidade da aprendizagem da criança com deficiência intelectual na escola de educação infantil.

Através da discussão e reflexão, buscávamos durante o momento de formação com o pequeno grupo, analisar os episódios registrados em nosso diário de campo sobre os indícios que demonstravam a aprendizagem das crianças por nós observadas, destacando a importância de se pensar nesses processos dentro do espaço da Educação Infantil.

Após os momentos de formação continuada, participamos da dinâmica do contexto da sala de aula observando, acompanhando e ajudando a professora e a estagiária na condução das atividades que eram realizadas.

Diante disso, nossa pesquisa foi conduzida e efetivada por duas vias de atuação em contexto: observação/acompanhamento/atuação junto à criança com deficiência intelectual em busca dos indícios de sua aprendizagem e formação docente com os professores do grupo referência pela via da colaboração.

Traremos na tabela a seguir os momentos de formação continuada com os pequenos grupos e nossos momentos de atuação na escola:

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h00min às 14h00min	Acompanhamento Carolina	Análise dos dados	<b>Planejamento com os professores e as pedagogas</b>	Acompanhamento Carolina	Acompanhamento Verônica
14h00min às 15h00min	Acompanhamento Carolina	Análise dos dados	Acompanhamento Verônica	Acompanhamento Carolina	Acompanhamento Verônica
15h00min às 16h00min	Acompanhamento Carolina	Análise dos dados	Acompanhamento Verônica	Acompanhamento Carolina	<b>Planejamento com os professores e as pedagogas</b>
16h00min às 17h0030min	Acompanhamento Carolina	Análise dos dados	Acompanhamento Verônica	Acompanhamento Carolina	Acompanhamento Verônica

• REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A DUPLA JORNADA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO CMEI "FLORISBELA"

Traremos a seguir algumas indagações, surgidas durante o processo de formação continuada, tanto nos grandes como nos pequenos grupos em que os profissionais da escola demonstram a dificuldade que tinham em atuar com a criança com deficiência intelectual no contexto da sala de aula ressaltando a importância e necessidade de formação continuada para este fim. Também traremos algumas falas relacionadas a extensão da jornada de trabalho de alguns professores que de fato poderiam estar interferindo em sua práxis no contexto da sala de aula.

Neste sentido, no processo de promoção da formação continuada desses profissionais, podemos notar a dificuldade apresentadas pelos professores, que apontavam em seu discurso o despreparo para atuar com o aluno que apresenta deficiência intelectual, justificando essa fala por não terem tido durante a graduação uma formação que possibilitasse pensar nestes sujeitos oferecendo condições de aprendizagem e permanência no ambiente escolar, já que o acesso lhe é garantido por lei. Como podemos observar nas falas a seguir.

*“Eu tenho muita dificuldade de trabalhar com esses meninos. Sinto-me despreparada, fiz Pedagogia, mais não tive durante a graduação uma, eu acho, não lembro direitinho, sei lá acho que uma só ou duas disciplinas. Bom... Só sei que não tenho base nenhuma pra trabalhar com esses meninos! Mas eu te digo... Ainda bem que este ano eu não tive aluno especial na minha sala não! Mas eu já tive sim e passei um perrengue...” (Professora do Berçário)*

*“Ai, ai, ai... Eu fico até receosa quando me perguntam isso. Olha vou falar a verdade eu tenho até medo de pegar esses alunos, porque gente eu não tenho preparo nenhum, meu curso de Pedagogia oferecia Educação Especial em um outro horário. Sinceramente eu queria fazer, mais não tinha condições de fazer não. Porque eu trabalhava e chegava em casa muito, muiiito cansada. Como? Isso tinha que ser ofertado no mesmo horário de aula. Bem na grade do meu*

*curso só tinha introdução a Educação especial. Mas olha, muito pouco eu achei, muito pouco. Eu acho que todas as licenciaturas deveriam ter essa introdução, pois todo professor vai ter um aluno especial... Isso não tem jeito gente.. Mais os curso de Pedagogiiiiiaaa, isso tinha que ser obrigatório meu bem. Não, não! Eu tenho medo, mas se me derem um aluno especial eu pego sim. Eu sou professora e nessa condição não posso rejeitar aluno não! Na realidade isso é mais um desafio né? Mas já que não tem deixa esse negócio quieto (rsrsrs)”. (Professora do Jardim)*

Segundo Jesus (2006, p.50):

A primeira vista essa tensão pode “denunciar”, mais uma vez, o discurso da escola/professor de não estar preparado para a inclusão escolar, apontando o não saber lidar com a diversidade (JESUS, 2005). Fazendo o distanciamento necessário, essa colocação pode, também, indicar um outro olhar – fala nos de uma vontade de saber.

Neste âmbito, a formação continuada voltada para a diversidade leva à discussão da prática do profissional da Educação Infantil com o objetivo de pensar práticas que de fato atendam as necessidades referentes ao processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual presentes no CMEI.

O número excessivo de alunos, também é uma crítica dos professores e é visto por eles como um empecilho para sua atuação junto ao aluno que apresenta deficiência intelectual, como podemos observar na fala dos professores abaixo:

*“Meu Deus, minha turma é muito grande não tenho como dar atenção a Verônica e eu sei que ela precisa de uma atenção maior, pois ela tem deficiência intelectual e precisa de ajuda... Precisa mais que os coleguinhas... Mas também ela tinha que ter um estagiário só pra ela só pra acompanhar ela. Com essa turma lotada de menino eu não dou conta não. Tenho que dar água a um, chamar a atenção do outro e Verônica me tira do sério, pois faz muito bagunça... Eu não dou conta não!” (Professora de Verônica)*



*“Minha turma tem muitas crianças... Eu até já falei com a pedagoga que a turma está muito cheia e eu não vou aceitar mais alunos que vierem de transferência da manhã. Todo dia chega um... A minha sala já está lotada... Eu tenho a estagiária que é de Carolina, mas não dá não. Se não tivesse ela, não sei nem como eu faria... Vou parar de aceitar criança aqui na minha sala. Chega!” (Professora de Carolina)*

*“Eu não tenho aluno com deficiência na sala mais se eu tivesse acho que seria um pouco complicado, pois eu estou com a turma muito cheia de criança... Eu sei que tem uma estagiária que a prefeitura disponibiliza pra ficar com a criança... Mas a estagiária precisa de um auxílio coitada, pois o nome já diz es-ta-gi-á-ri-a que está em processo de formação e vai precisar de meu auxílio, mas com a turma lotada acredito que seria difícil. Sim seria muito difícil... prefiro nem imaginar rsrsrs” (Professora do Jardim)*

Nesse sentido, notamos na fala das professoras a dificuldade de atuação em turmas superlotadas o que acaba prejudicando e fazendo com que este profissional deixe de atender o aluno com deficiência intelectual, ficando isso a cargo do estagiário quando este é disponibilizado à escola pela prefeitura. Alguns como a professora do jardim, entendem que o estagiário apesar de estar na sala para ficar com a criança com deficiência, está em processo de formação e precisará do apoio dela na realização das atividades junto à criança. Porém, esse não é um pensamento comum entre os professores, pois o que se percebe dentro do CMEI é que o papel do estagiário se resume a cuidar, exclusivamente, da criança com deficiência intelectual, preparando todas as atividades que serão trabalhadas com essa criança.

Neste sentido, nos fazemos a seguinte indagação: Como um estudante de Pedagogia em fase de formação, teria como compreender os processos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência intelectual? A resposta é óbvia, não teria. Quando perguntamos as estagiárias sobre o que achavam do estágio, elas respondem,

*“Estou totalmente insatisfeita! Nunca pensei que fosse ser professora da Verônica! É... Professora, pois é isso que eu sou... E olha que é meu primeiro estágio, estou*

*aqui porque não tinha nada em outra área pra fazer, ai eu vim trabalhar na Educação Especial e na verdade eu sou babá dessa menina, detesto isso, pensei que fosse aprender alguma coisa, mas estou desanimada... Não tenho base para atuar com essas crianças, tô perdidinha! Vou sair fora desse estágio já, já!” (Estagiária 1)*

*“Eu gosto de atuar com crianças portadoras de deficiência... Quero ser professora de Educação Especial. Gosto do estágio, mas acho que falta alguma coisa... Eu tô fazendo o curso ainda e tenho que tomar conta de Carolina acho que a professora deveria planejar comigo às vezes eu não sei o que fazer...” ( Estagiária 2)*

Percebe-se nas falas das estagiárias uma insatisfação muito grande com o estágio. O fato de atuarem diretamente com a criança com deficiência intelectual sem estarem preparadas minimamente para esse processo pode ser um empecilho ao desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Apesar de todos esses contratempos a estagiária 2 diz está gostando do estágio pelo fato de querer se tornar uma professora de Educação Especial.

Na realidade, esses episódios nos alertam para a necessidade de se pensar o estágio e o papel do estagiário dentro das instituições de ensino e, principalmente, o papel do estagiário de Educação Especial que necessariamente precisaria de um conhecimento prévio para atuar com essas crianças juntamente com o professor da sala de aula regular.

Outra fator por nos analisado e apontado pelos professores como desestimulante da profissão docente, são os baixos salários e a jornada de trabalho excessiva, como podemos perceber nas falas dos professores abaixo:

*“Eu trabalho em dois empregos! Me sinto muito cansada... ainda chego na escola e tenho que agüentar as malcriações de Verônica! Não consigo não... me sinto muito cansada mesmo, mas gosto de trabalhar na Educação Infantil!” (Professora de Verônica)*

*“Eu trabalho em um único horário, mais mesmo assim eu acho cansativo. Apesar de gostar muito de atuar na Educação Infantil, eu fico cansada. Saio daqui do CMEI esgotada! Essas crianças me esgotam... Tenho que falar muito, chamar muito a atenção delas... Porque eu acho que trabalhar com crianças pequenas é um trabalho muito cansativo. Pelo menos eu acho. Logo que eu passei no concurso eu era mais animada... Agora estou mais cansada... Também essa miséria de salário desestimula qualquer pessoa. Eu tenho pós e ganho uma mixaria, só aumentou 120 reais no meu salário, só 120... reaaaaaiaissss! Isso não é vida não. Professor ganha muito pouco. Precisamos de melhores salários...”*  
(Professora de Carolina)

Quando indagamos de maneira provocativa a professora de Verônica sobre a possibilidade de abandonar um emprego e ficar apenas em um horário, a professora responde de maneira impulsiva:

*“Jamais! Tá ficando louco! Não posso! preciso deste emprego! Tenho uma filha pra criar... Muitos gastos criar um filho! O prefeito tinha que melhorar o salário isso sim... Por isso que eu sou a favor da greve. Sempre que tem eu faço! Eu faço greve mesmo! Gente! Preciso ganhar um salário melhor! Me sinto revoltada....”*  
(Professora de Verônica)

Neste sentido, podemos perceber na fala dos profissionais do CMEI o quanto tem sido sofrido estar na profissão docente, pelo fato da precarização do trabalho. Mas por outro lado o gostar de exercer a profissão, o trabalhar com crianças parece ser um amenizador dos problemas, apesar do esgotamento das professoras ao final do turno. Os baixos salários são fatores decisivos para o desdobramento da jornada dupla como podemos perceber na fala da professora de Carolina, que precisa aumentar a renda familiar para cuidar da filha.

Diante disso, fica claro para nós que a dupla jornada de trabalho é um fator prejudicial ao profissional da educação e conseqüentemente a sua prática. No entanto compreendemos que a formação continuada como propulsora para a reflexão do papel do educador frente aos dilemas presentes em seu contexto tem sido de fundamental

importância no processo de constituição da identidade profissional do professor de Educação Infantil.

De acordo com Santos, C. M. (2005), relatando sobre a identidade do profissional da Educação Infantil, nos diz que as mudanças na consciência e na atividade do indivíduo ocorrem juntamente com as transformações em sua identidade. Na perspectiva da autora as propostas de formação contínua em serviço sistematizadas em programas de diferentes níveis de abrangências (as instituições, as redes, as secretarias) podem promover oportunidades de construção de novas práticas e mudanças em concepções.

A autora conclui seu pensamento dizendo que, a inserção dos profissionais em formações continuadas elaboradas a partir de necessidades presentes no cotidiano da Educação Infantil pode impulsionar metamorfoses, provocando mudanças na prática educativa.

Neste sentido, a formação continuada é vista como propulsora desse processo, levando os profissionais a pensarem sobre seus conceitos e sua forma de atuação com a criança com deficiência intelectual no espaço da Educação Infantil.

Dentro desta lógica, nossa pesquisa assume esse compromisso ao passo que prima pela reflexão dos processos de inclusão junto a esses educadores (re)pensando sua prática e atuação com a criança com deficiência intelectual frente ao deslançar do seu desenvolvimento e aprendizagem.

### 6.3 - SURGINDO DILEMAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Observamos que no contexto do CMEI, como em qualquer ambiente escolar, existia uma rede tecida por fios e desafios, superações e lutas internas que geravam conflitos entre os professores. Neste sentido, o diálogo entre os profissionais que compunham o ambiente da escola era complexo, dificultando a prática do trabalho colaborativo nesse ambiente. A nossa proposta de formação continuada que foi acolhida pela escola tinha como objetivo de ajudar a romper com estas barreiras que iam se formando no cotidiano do CMEI e que se refletiam nas práticas dos profissionais no contexto da sala de aula.

No decorrer de nossa atuação nas reuniões que demandavam os processos de formação continuada com todos os professores da escola, buscávamos estabelecer o diálogo entre os pares e trabalhávamos sempre no sentido de mostrar a necessidade de se demandar um ensino colaborativo que refletisse no coletivo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual presente neste espaço.

Nesse sentido, Alarcão (1996) nos diz que o professor reflexivo se constitui no processo em que o educador estrutura sua prática em um campo de reflexão teórica e coletiva organizada pela sua ação. Nessa perspectiva, a autora reconhece a escola como um espaço de reflexão, chamando a atenção para o fato de que o professor não pode desenvolver uma ação solitária, destacando que a escola também deve ser reflexiva. Segundo Alarcão (1996, p. 87),

Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação [...] A escola tem de pensar a si própria na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem também ela de ser reflexiva.

Neste sentido, o professor passa a ser considerado como um agente possuidor de teorias que contribuirão para tornar a escola reflexiva e para a construção do

conhecimento, sendo a reflexividade um elemento crucial na tomada de consciência da ação, do pensar sobre o agir.

Diante disso, a formação continuada como dispositivo para a reflexão coletiva dos processos inclusivos foi de fundamental importância durante o desenvolvimento da pesquisa no CMEI “Floribela. No entanto nossa intenção de desenvolver um trabalho coletivo que pensasse na criança com deficiência intelectual no âmbito da escola de Educação Infantil, passou por alguns impasses durante o processo de coleta de dados.

Neste sentido, traremos mais adiante recortes do diário de campo com episódios ocorridos durante a formação continuada nos grandes e pequenos grupos em que relataremos aspectos que evidenciaram a criança com deficiência intelectual e, conseqüentemente, seu processo de aprendizagem entrelaçados por momentos de dilemas entre os professores e até mesmo por estarem incomodados com nossa presença no contexto da sala de aula.

O primeiro episódio acontece durante a formação nos grandes grupos, neste contexto os professores discutem o fato de estarmos em meados de março e ainda na turma de maternal e não termos uma estagiária para acompanhar a professora durante a realização das atividades.

Diante disso, a estagiária da criança com deficiência intelectual seria deslocada para a sala da professora e, conseqüentemente, a escola não receberia a criança com deficiência intelectual, que necessitava de um acompanhamento mais efetivo, já que além dessa necessidade educacional a aluna possuía outros comprometimentos que demandavam por um profissional que estivesse ao seu lado diariamente.

Diante desse dilema, uma professora se levantou dizendo que a prioridade era o maternal antes da Educação Especial. Neste momento a pedagoga, confirma a fala da professora, dizendo que iria deslocar a estagiária de Carolina para o Maternal e

comunicar à mãe que a escola não poderia receber a criança porque não teria uma estagiária para acompanhá-la. A pedagoga ainda completou:

*“Carol é uma e no maternal temos 21. Não podemos deixar de atender 21 para atender uma!” (Pedagoga 1/ Diário de campo)*

Ficamos ouvindo aquele dilema e tomada de decisão bastante perplexos, pensando no papel assumido pelo CMEI frente aos processos inclusivos. Diante disso, colocamos o que pensávamos sobre o assunto à pedagoga, dizendo que não concordávamos com aquela decisão e que a criança tinha direito de estar na escola. E ainda questionamos: Se a mãe trazer a criança, a escola não irá recebê-la? A pedagoga respondeu enfaticamente que a escola não receberia a criança, e virando para nós diz com um tom de voz um tanto quanto desafiadora, nos disse:

*“Só se vocês se comprometerem em ficar com a criança, porque nós não temos condições!” (pedagoga 1/Diário de Campo)*

Nesse momento, nos colocamos a disposição para ajudar a professora no que fosse possível, no entanto, não poderíamos tomar para nós o compromisso de estarmos presentes e acompanhando a criança todos os dias da semana, pois tínhamos as demandas da pesquisa. A pedagoga não concordou conosco e ficou decidido que a escola não receberia mais a criança. Ao término da reunião, o clima não havia ficado muito bom, pois todos os professores concordaram com a pedagoga e foram contra nossa opinião.

Nós nos deslocamos rapidamente da escola e fomos para casa pensar sobre essa questão e na decisão que deveríamos tomar frente ao compromisso que tínhamos dentro da escola como um pesquisador dos processos inclusivos. Nesse sentido, no

outro dia fomos conversar com a diretora sobre o assunto, o que não surtiu muito efeito. Diante disso, orientamos a mãe para que procurasse a SEME na tentativa de buscar soluções para o problema. Mediante a esse fato, a escola se negou a receber a criança durante uma semana.

Acreditamos que o processo de inclusão dentro do CMEI “Florisbela” precisava ser mais trabalhado como um sentimento que sensibiliza o grupo, e não como um processo que deveria ser cumprido porque está na lei. Pensamos que a inclusão muito mais do que o acesso e permanência envolve o comprometimento dos atores componentes do contexto escolar para que de fato ela se concretize.

Concordamos com Prieto (2008), quando nos diz que são grandes os desafios para que de fato se efetivem as políticas públicas de Educação Especial, sendo necessário compreender o significado do atendimento especializado, e da formação dos profissionais para atuar com o aluno da inclusão escolar.

A negação do acesso a criança com deficiência intelectual a escola, foi um episódio que demonstrou que esse processo precisa ser mais trabalhado e pensado no contexto do CMEI “Florisbela”. Esses professores precisam ser sensibilizados no intuito de compreender e tornar possível o processo de inclusão dentro do ambiente daquele CMEI. Neste sentido, sensibilizá-los para nós ficou claro que não seria uma tarefa fácil. E ao final da pesquisa, ainda deixamos o ambiente escolar com uma sensação de que esse processo precisava ser mais trabalhado entre os profissionais que atuavam na escola.

Dentro desta lógica Capellini (2008) nos alerta para o fato de que concretizar a inclusão na Educação Infantil, não requer apenas aceitar as diferenças e identificar as necessidades patológicas das crianças. Para além, disso é preciso, reconhecer as possibilidades, potencialidades e recursos que essas especificidades carregam consigo.

Outro episódio que despertou nossa atenção, provocando tensões ao processo de coleta de dados aconteceu nas formações dos pequenos grupos. As professoras



começam a nos indagar sobre nossa forma de atuação no contexto da sala de aula, pois gostariam que o atendimento fosse feito ao aluno com deficiência intelectual em um ambiente separado do contexto da sala de aula.

Neste sentido, ao chegarmos à escola no horário previsto para que déssemos início ao planejamento e, conseqüentemente, a formação continuada, fomos interpelados pela professora de Carolina que nos faz a seguinte pergunta:

*“Eu não estou entendendo o que você está fazendo na minha sala. É com toda turma que você está trabalhando? Ou é apenas com Carolina?” (Professora de Carolina/Diário de Campo)*

Nesse momento, argumentamos que o nosso trabalho não se constituía como uma ação solitária, e que trabalharíamos com as alunas com deficiência intelectual e com toda a turma, pois este trabalho além de ser uma pesquisa de colaboração estava a falar de inclusão, o que não justificaria tirarmos as alunas de perto das demais crianças e desenvolver um trabalho separado com elas. A professora de Verônica então argumentou:

*“Mais você desestabiliza a turma!” (Professora de Verônica/Diário de campo)*

Fizemos uma expressão de que não estávamos entendendo o que ela estava falando e perguntamos:

*“Mas desestabilizamos? Como?” (Pesquisador/ Diário de campo)*

As professoras então nos disseram, que quando estávamos presentes na sala de aula, as crianças ficavam nos abraçando e que isso atrapalhava a aula causando certo tumulto. Ficamos em silêncio por alguns segundos, porém aquela interpelação merecia uma resposta e não podíamos nos calar diante de algo que nós causava tamanho incômodo.

Neste momento, olhamos para as professoras e falamos da importância do afeto na Educação Infantil, que isso fazia parte da aprendizagem das crianças e que quando nós estávamos na sala e que as crianças vinham nos abraçar não tínhamos como deixar de abraçá-las. Elas nos ouviram, sem concordar com o que nós estávamos falando.

Diante desse acontecimento, ficamos a nos questionar sobre nosso papel e atuação dentro do contexto da sala de aula, pois realmente não havíamos compreendido o sentido da discussão, pois já estávamos na sala há algum tempo realizando atividades que envolviam as crianças com deficiência intelectual e as demais crianças presentes no contexto da sala de aula e que estavam sendo planejadas com as professoras.

Neste sentido, Drago (2001) nos alerta sobre a importância do trabalho coletivo envolvendo criança com deficiência e as crianças ditas “normais” no âmbito da Educação Infantil. Para o autor, falar em inclusão na infância requer que se fale em alguns aspectos que podem contribuir para o trabalho com a criança deficiente em interação com a criança sem deficiência no cotidiano, deixando a inclusão de ser algo impossível para se tornar uma práxis voltada para o desenvolvimento global do indivíduo inserido na coletividade desde a mais tenra idade.

Diante disso, o que podemos notar nas falas era que a nossa presença no contexto da sala de aula, apesar de estar acontecendo com o consentimento dos profissionais, causava um certo desconforto a esses professores no trato com as crianças no contexto da sala de aula. Neste sentido, mesmo nos ajudando nos momentos do planejamento e durante a realização das atividades com as crianças refletindo e

analisando posteriormente os resultados sentíamos que os professores estavam ainda numa posição de defensiva.

Portanto, notamos o quanto foi difícil para o professor abrir o contexto da sala de aula para a exploração, colocando em análise sua prática no processo de reflexão e trabalho colaborativo. Sendo assim, entendemos a complexidade do processo de pesquisa-ação colaborativa da forma como ela estava sendo configurada e compreendida dentro do ambiente do CMEI “Florisbela”.

#### 6.4 - A CONSTRUÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A partir dos registros feitos em diário de campo e do material recolhido por meio das entrevistas e da formação continuada, começamos a pensar, em como procederíamos no processo de sua análise. Diante dessa tensão, optamos por realizar um recorte que identificasse os aspectos observados no contexto da sala de aula que colocavam em evidência a criança com deficiência intelectual e sua aprendizagem, já que um de nossos intuítos durante a pesquisa foi identificar e analisar esse processo e trabalhá-lo com os professores. Nesse sentido, o diário de campo teve fundamental importância durante esse recorte, pois foi a partir desse instrumento de pesquisa que registramos os episódios por nos analisadas mais adiante e que demonstram os indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Para tanto, buscando atribuir significados aos dados coletados utilizando como aporte para nossa análise a Abordagem Microgenética que “trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (GÓES, 2000, p. 9). Nesta análise, procuraremos categorizar as dimensões perceptíveis dos sujeitos envolvidos na pesquisa quanto a

infância, inclusão, formação continuada, e aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto da Educação Infantil.

De acordo com Góes (2000) a análise da microgênese pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos no tocante a compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante. Partindo desse princípio, podemos dizer que esta abordagem em muito tem a contribuir em nosso estudo pelo fato de nos propormos desenvolver a pesquisa através do estudo de caso, buscando entender o contexto do sujeito em suas minúcias e singularidades, através da pesquisa participante interagindo com os sujeitos envolvidos, na busca da compreensão da aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Góes (2000) nos diz que a Abordagem Microgenética está centrada nos detalhes das ações, buscando interações nos cenários sócio-culturais para o estabelecimento de relações entre microeventos e condições macrosociais. Neste sentido, a autora esclarece que o fato da abordagem receber o nome de Microgenética está nas proposições dos escritos de Vigotsky de 1981 e 1987 que versavam sobre o desenvolvimento Humano, e, dentre as diretrizes metodológicas utilizadas por ele para a realização do estudo, estava incluída a análise minuciosa de um processo que configurava uma gênese social nas transformações do evento.

Diante disso, a forma utilizada por ele para desenvolver a pesquisa foi denominada Análise Microgenética. De acordo com Góes (2000, p. 16) os estudos orientados por tal abordagem tem possibilitado aos pesquisadores,

[...] efetuar investigações produtivas na abordagem Histórico-Cultural, focalizando os aspectos intersubjetivos e dialógicos, recortando o material documentado em poucos ou vários episódios que sejam significativos para o propósito do estudo, buscando traçar o curso de transformações. Meira (1997) aponta contribuições da análise microgenética para a psicologia cognitiva e, recorrendo a Wertsch (1985) e outros pesquisadores, propõe-se a entendê-la como uma microanálise interpretativa para fins de estudos cognitivo-interacionais.

Neste sentido, que encontramos na análise Microgenética, possibilidades para refletir e analisar os contextos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual no âmbito da Educação Infantil, visto que esse processo acontece de forma diferenciada e minuciosa demandando do pesquisador um olhar mais crítico e detalhado do evento.

Partindo desses pressupostos, entendemos que a abordagem Microgenética nos tem possibilitado compreender esse processo, visto que suas significações estão orientadas para os detalhes, e ocorrências residuais, como indícios, pistas, signos de aspectos relevantes de um processo em curso. Góes (2000) nos diz que tal abordagem permite a interpretação do fenômeno de interesse; que é centrada na intersubjetividade e no funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos; e que se guia por uma visão indicial e interpretativo-conjetural.

Sendo assim, em busca do entendimento dos processos subjetivos que perpassam o cotidiano da Educação Infantil é que tomamos a abordagem Microgenética como possibilidades de análise dos possíveis eventos relacionados à aprendizagem da criança com deficiência intelectual e as contribuições da formação continuada de educadores nesse processo.

Dentro desta lógica, baseado nos estudos relacionados à perspectiva histórico-cultural entendendo o sujeito como um ser construído cultural e historicamente é que tomamos a abordagem microgenética como possibilidade de análise em nosso estudo, porque interagimos com os sujeitos da pesquisa no contexto da sala de aula, mapeando ações que de fato refletissem sobre os processos de aprendizagem dessas crianças.

As 10 entrevistas realizadas (seis professores, duas pedagogas e duas estagiárias) foram transcritas, arquivadas e utilizadas durante a análise dos dados. Trabalhamos com os materiais das entrevistas na tentativa de abarcar temas como criança com deficiência, inclusão na Educação Infantil, aprendizagem da criança com deficiência intelectual e formação inicial e continuada de educadores. As entrevistas foram lidas

atenciosamente e os trechos correspondentes as falas dos temas citados foram separadas em um arquivo específico, o que veio nos auxiliar durante as análises dos trechos das falas dos entrevistados.

Optamos por entrevistar e analisar os conceitos de outros professores, além dos participantes da pesquisa, no intuito de entender como estava sendo configurada a dinâmica de atendimento sobre a criança com deficiência intelectual em todo contexto da CMEI, para além da sala de aula e da prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa.

Os encontros das formações nos maiores e pequenos grupos foram descritos em forma de diário de campo. Durante os encontros de formação continuada que aconteceram no planejamento com as professoras e pedagogas, buscávamos registrar os momentos de conflitos entre as concepções formadas e o surgimento de novas relações tecidas a partir das discussões em grupo. Nesse meio tempo, buscávamos também registrar e analisar as concepções trazidas por esses professores sobre deficiência intelectual e sua implicação na prática desses profissionais e na aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Os registros das observações das crianças com deficiência intelectual focos da pesquisa e suas fichas de anamnese foram cuidadosamente lidas e analisadas na tentativa de relatar através do estudo de caso a inserção da criança no contexto da Educação Infantil e o desenvolvimento de sua aprendizagem entrelaçados pela fala dos profissionais que acompanhavam esta criança, identificando nesse percurso aspectos facilitadores (ou não) da inclusão da criança.

Os episódios por nós analisados mais adiante, que retratam indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto da Educação Infantil, foram coletados através de observação minuciosa e contínua do contexto da criança. Neste sentido, buscamos descrever, por meio dos diários de registros que eram feitos regularmente,

os momentos de interação entre a criança, professor, alunos, estagiário e pesquisador no desenvolvimento de seu processo de aprendizagem.

Para tanto, fizemos o entrelaçamento de todas as fontes e dados coletados na pesquisa que contribuíram para que pudéssemos realizar a análise dos processos de aprendizagem da criança com deficiência no espaço do CMEI “Florisbela”, e os impactos da formação continuada nesse processo, compreendendo os diferentes sentidos e olhares atribuídos pelos profissionais envolvidos na pesquisa.

## CAPÍTULO 7- SIGNIFICANDO OS DADOS: COMPREENDENDO A TESSITURA DAS REDES NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste momento de análise e reflexão dos dados, buscamos contextualizar as interações entre professores, pedagogas e estagiários e os papéis assumidos e atribuídos frente ao processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Neste sentido, buscamos por meio das concepções, conflitos e práticas desenvolvidas no espaço da Educação Infantil retratar aspectos que evidenciassem o processo de inclusão das alunas sujeitos da pesquisa no CMEI.

Também durante esse momento, procuramos delinear aspectos que destacassem a importância de práticas pedagógicas mediadas que de fato possibilitassem o processo de aprendizagem das crianças no espaço da sala de aula e nos demais espaços por nós observados. Através da análise das entrevistas realizadas, buscamos evidenciar aspectos que delineassem as concepções dos professores sobre infância, criança com deficiência e inclusão destacando a influência desses conceitos nas conduções da prática pedagógica e na aprendizagem das alunas com deficiência intelectual.

Na busca dos indícios que apontassem a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, buscamos por meio do estudo de caso de duas crianças e da análise dos episódios presenciados e descritos no diário de campo compreender o papel do educador frente esses indícios e ao mesmo tempo entender e analisar os processos de aquisição de conhecimento pela criança.

O encontro de todos os dados aferidos nos permitiu compreender as diferentes configurações que nossa pesquisa e até mesmo nosso objeto de estudo assumia frente as complexas redes significativas que perpassavam os professores, pedagogos estagiários e até as crianças com deficiência intelectual nesse processo. Sendo assim,



os saberes-fazer, os conflitos, as possibilidades de atuação e os desafios contribuíram para que nosso estudo se fizesse marcado por momentos de idas e vindas, de aceitação, de resistência e persistência na construção da pesquisa superada pelo desejo de uma real escola inclusiva.

## 7.1 - CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A presente discussão destacada a seguir, será desencadeada a partir da análise das falas dos profissionais do CMEI “Florisbela” (professores, pedagogas e estagiários), entrevistados durante o desenvolvimento do estudo. Neste sentido, nosso intuito foi o de compreender as diferentes concepções que se assemelhavam ou se divergiam a respeito dos conceitos sobre infância, criança com deficiência intelectual e inclusão na Educação Infantil, a partir da fala dos entrevistados e que de certo modo, conduziam a atuação desses profissionais com os alunos que apresentavam deficiência intelectual.

Dessa forma, buscamos enumerar os possíveis fatores que poderiam estar colaborando (ou não) para a concretização do processo de inclusão, desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto do CMEI.

O grupo entrevistado se constituiu a partir de nossa aproximação dos professores para participarem da entrevista, que foi realizada durante o momento de planejamento dos profissionais. Entretanto, enfrentamos algumas dificuldades para entrevistar as estagiárias, pelo fato de sempre estarem atarefadas com assuntos da escola. Porém

compreendíamos que este momento era de fundamental importância, pois as estagiárias acompanhavam as crianças com deficiência intelectual no contexto da sala de aula. No entanto, conseguimos entrevistá-las fora do horário de estágio.

Na tentativa de proporcionar uma melhor organização e compreensão do texto, denominamos e traçamos o perfil dos profissionais entrevistados da seguinte maneira:

<b>NOME</b>	<b>FORMAÇÃO E ATUAÇÃO COM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>
<b><i>Professora de Carolina</i></b>	Não possui formação em Ed. Especial. Primeira vez que atua com alunos com deficiência intelectual. Formada em Pedagogia com Pós-Graduação em Psicopedagogia.
<b><i>Professora de Verônica</i></b>	Não possui formação em Ed. Especial. Primeira vez que atua com alunos com deficiência intelectual. Formada em Pedagogia
<b><i>Pedagoga 1</i></b>	Não possui formação em Ed. Especial , mais já atuou com alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Formada em Pedagogia com pós-graduação em Educação
<b><i>Pedagoga 2</i></b>	Não possui formação em Ed. Especial. Nunca atuou diretamente com alunos com deficiência intelectual. Formada em Pedagogia.
<b><i>Professor de Educação Física</i></b>	Não possui formação em Ed. Especial. Atua com os alunos com deficiência intelectual durante as aulas com a ajuda da estagiária. Formado em Educação Física e Direito com Pós-Graduação em Fisiologia do Exercício Físico.
<b><i>Professora de Artes</i></b>	Não possui formação em Ed. Especial. Atua com os

	alunos com deficiência intelectual durante as aulas com a ajuda da estagiária. Formada em Educação Artística e Pós-Graduação em Artes
<b>Professora do Berçário</b>	Não possui formação em Ed. Especial. Já atuou com alunos com deficiência intelectual. Formada em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Infantil.
<b>Professora do Jardim</b>	Não possui formação em Ed. Especial. Nunca trabalhou com alunos com deficiência intelectual. Formada em Pedagogia com Pós-Graduação em Educação Infantil
<b>Estagiária 1</b>	Quarto período de Pedagogia. Teve durante o curso algumas disciplinas de Ed. Especial. Primeira vez que trabalha com alunos com deficiência intelectual.
<b>Estagiária 2</b>	Sétimo período de Pedagogia. Teve durante o curso algumas disciplinas de Ed. Especial. Sempre estagiou na Educação Especial com alunos com deficiência intelectual.

:

O perfil dos profissionais entrevistados foi traçado para que tais características possam ajudar-nos a compreendermos a dinâmica desse processo e, conseqüentemente, a falta de formação em Educação Especial na formulação dos conceitos desses profissionais frente à criança com deficiência intelectual

Diante das variadas questões que se contradizem relacionadas à deficiência intelectual e o processo de inclusão desses alunos no contexto da escola regular, buscamos traçar também um percurso de análise das práticas queixas e possibilidades de atuação dos entrevistados, partindo da necessidade de reflexão desses aspectos de forma articulada às políticas de inclusão, o contexto sociocultural e à constituição subjetiva do profissional que atua com essas crianças.

## • CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Compreender o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual no espaço da Educação Infantil não se constitui como uma tarefa fácil de ser realizada, mesmo porque o conceito de deficiência intelectual é muito amplo como podemos observar nas reflexões feitas no capítulo 1 sobre a definição. No entanto, o conceito vem se re(definindo) ao longo dos anos, diante das transformações sociais que ocasionam evoluções nas percepções, compreensões e significado do conceito de deficiência intelectual.

Diante disso, um dado muito importante observado nas falas dos entrevistados, foi a falta de um mínimo de noção ou elaboração a respeito do conceito de deficiência intelectual, ou seja, percebe-se nas falas, uma confusão muito grande na percepção e significado do que seja uma criança com deficiência intelectual. No entanto durante a análise das entrevistas foi possível perceber que todos os professores, até mesmo os que possuíam pós-graduação, não souberam conceituar, razoavelmente, a deficiência intelectual.

Nesse sentido, para que possamos compreender a dinâmica e carência conceitual dos entrevistados que de certo modo atuam ou atuavam com alunos com deficiência intelectual no CMEI, traremos na íntegra algumas definições que demonstram este desconhecimento:

*“Eu acho que a deficiência mental está ligada a mente... Sei lá... acho que é algo do mental, que ataca a mente da criança aí ela não consegue fazer as atividades na sala de aula [...]” (Professora de Carolina)*

*“Alguma coisa que dá na mente que faz com que a criança tenha dificuldade para escrever e aprender a ler. Acredito que seja alguma coisa que dificulta a*

*aprendizagem. Estou confusa... mais é um conceito difícil de falar também né?... Admito que não sei conceituar isso direito [...]" (Professora de Verônica)*

*"Olha pra falar a verdade não sei dizer o que é isso não... Sou professor de educação física, nunca estudei isso. Estuda isso quem faz Pedagogia. Eu nunca tive aula de Educação Especial... Realmente não sei conceituar." (Professor de Educação Física)*

*"É... Acho que é uma doença que afeta a mente. Não sei dizer direito, tive aulas de Educação Especial, mas foi só uma disciplina e na realidade não estudei o que era isso não [...]." (Estagiária 2)*

*"Acho que é no cérebro da criança que ocorre isso... é acho que... falta alguma coisa no cérebro que traz dificuldade pra criança, que faz com que as crianças possuam limitações, precisando de uma professora de Educação Especial para ajudá-la. Acho que a deficiência mental é algo que limita a criança que vem da mente... é na mente... é... é isso mesmo!" (Professora Pré)*

Diante disso, podemos observar nas falas dos entrevistados, uma expressão muito vaga de idéias soltas e extremamente confusas ou até mesmo incorretas sobre o conceito propriamente dito de deficiência intelectual. Alguns professores, como o professor de Educação Física, admitem não saberem o significado desse conceito e se esquivam do dever de saber pelo fato de não terem formação em Pedagogia, como podemos observar no trecho extraído da fala do professor de Educação Física confirmada pela fala da professora de Artes:

*"[...] Estuda isso quem faz Pedagogia [...]." ( Professor de Educação Física)*

*“Epa! Eu sou formada em Artes, não em Pedagogia (rsrsrs)! Não! Não! Nunca fiz curso de Educação Especial, não é uma área que me interessa [...]”. (Professora de artes)*

Neste sentido, o fato de não serem formados em Pedagogia faz com que os profissionais das demais áreas que atuam na escola se esquivem da importância de compreenderem o conceito de deficiência intelectual e, conseqüentemente, da formação continuada para esse fim.

Diante disso, Marques (2001) nos diz que a falta de conhecimento sobre o que venha a ser a deficiência intelectual e a relação completamente vaga sobre o conceito que possuem os professores, que atuam direta ou indiretamente com esses sujeitos, podem delimitar suas práticas pedagógicas e, também, serem responsáveis por processos de exclusão dentro do ambiente escolar. A autora ainda nos alerta que a falta de informação e a construção social ou experimental<sup>5</sup> do conceito, dificulta a atuação dos professores, delimitando a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência intelectual.

Neste sentido, observa-se nas falas dos profissionais do CMEI que sua maneira de atuação com a criança, estava movida pelo conceito que eles tinham sobre o que vinha a ser a deficiência intelectual como podemos observar na fala dos professores abaixo,

*“Acho que a criança precisa desenvolver a coordenação motora ela tem deficiência mental e a mente tá limitada. Eu passo muitas atividades de desenho pra ela a fim de trabalhar sua coordenação motora... Ela gosta muito de desenhar no caderno, quando eu dou desenho, ela não quer pintar, aí eu não dou desenho, mas deixo ela pintar no caderno mesmo, o que ela quiser como ela quiser. Nossa eu fico com pena dela da situação que às vezes ela passa de não conseguir fazer às vezes devido a deficiência... Ela tem muita dificuldade, mas eu ajudo ela a*

---

<sup>5</sup> Experimental no sentido de ter vivido uma experiência com uma pessoa com deficiência intelectual. No caso dos professores por já terem atuado com algum aluno que apresentava deficiência Intelectual, criando a partir daí um conceito abstraído da vivência com esses sujeitos.

*fazer... Esses meninos têm uma dificuldade de aprendizagem né?” (Professora de Artes)*

*“Verônica e Carolina têm muita dificuldade de aprendizagem. Eu acho que os professores deveriam fazer um trabalho mais centrado com elas... Principalmente Carolina que tem a coordenação motora limitada...” (Pedagoga 1)*

*“Como é uma questão mental, da mente né de dificuldade de aprendizagem... Eu procuro sempre ajudar a criança a pensar... Sei lá acho que tem que fazer a criança pensar para desenvolver. Acredito no que você disse que a criança aprende. Como? Como eu faço isso? Ah tá como eu trabalho isso... Eu tento fazer isso trabalhando muito com matemática... Números... Acho que isso ajuda muito ela a desenvolver a mente e eu faço isso de vez em quando também” (Estagiária 1)*

Percebe-se na fala da professora de Artes algumas contradições. A primeira está relacionada ao fato de acreditar que a coordenação motora da criança é responsável pelo seu desenvolvimento intelectual. Neste sentido, a professora não consegue perceber que a criança além da deficiência intelectual, também possui uma paralisia que ocasionou a perda de alguns movimentos não tendo isso relação direta com seu processo de aprendizagem escolar.

Diante disso, a professora associa a aprendizagem da criança à paralisia, acreditando que essa limitação é responsável pelo “não” desenvolvimento da sua aprendizagem. Outro fato marcante na fala da professora é o olhar de compaixão que faz com que ela ajude a criança a desenvolver a atividade, demonstrando um conceito de deficiência intelectual marcado pela concepção social de loucura, amparo e tratamento.

Na fala da pedagoga e da estagiária, podemos notar uma concepção de deficiência intelectual igualada ao conceito de dificuldade de aprendizagem, sendo esse um dos equívocos que acontecem muito dentro das escolas regulares, dos professores

acreditarem que toda e qualquer dificuldade de aprendizagem está associada à deficiência intelectual.

De acordo com Balduino (2006), a falta de clareza da diferença entre deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem acarreta prejuízos graves no processo de escolarização dos alunos que apresentam deficiência intelectual, como para aqueles que não a apresentam. Para a autora, a confusão nos conceitos pode estar gerando dentro do ambiente escolar um crescimento expressivo do número de deficientes intelectuais.

Neste sentido, a busca pela compreensão do conceito tem sido de fundamental importância dentro do contexto escolar, pois é só a partir da reflexão e compreensão desse processo é que de fato poderemos (re) significar nossa prática diante da aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto da Educação Infantil.

Ao perguntarmos sobre como deveria ser vista a criança com deficiência intelectual no contexto do CMEI mediante o processo de inclusão educacional, encontramos profissionais que acreditavam que a deficiência intelectual “não existia” no sentido de que todos deveriam ser tratados como “iguais”. Observe as falas abaixo,

*“Eu acho que devemos tratar todas as crianças de maneira igualada, só assim de fato estaremos fazendo a inclusão dessa criança aqui no CMEI... Eu trato todos meus alunos iguais eu acho que todo mundo é igual e falo sempre isso com eles. Todos são iguais quem tem deficiência e quem não tem também.” (Professora do Pré)*

*“A criança com deficiência mental tem que ser tratada igual a outra pra ela não ser discriminada dentro da escola...” (Estagiária 1)*

*“Eu brigo com Verônica mesmo porque ela é igual a todo mundo tem que fazer a coisa igual, sem birra e sem bagunçar a aula...” (Professor de Educação Física)  
“Ela faz pirraça... Eu ponho ela de castigo mesmo! Ela é igual a todo mundo, não temos que ter pena.. Eu hem.... Tô ajudando ela...” (Professora de Verônica)*



Nesse sentido, podemos observar nas falas dos profissionais do CMEI, que a concepção de igualdade, encobre uma distinção conceitual que tem despertado muitos conflitos no âmbito do movimento de inclusão educacional, a oposição entre: “ser diferente” ou “ser igual”?

De acordo com Mantoan (2006) a escola justa e desejável a todos não se sustenta unicamente no fato de os seres humanos serem iguais e nascerem iguais. Parafrazeando Bobbio (1997), a autora nos diz que a igualdade natural não tem um significado unívoco, mais tanto quanto forem às respostas as questões: Igualdade entre quem? Igualdade em que? A extensão desse valor precisa ser considerada, para não entendermos que os seres humanos são iguais em tudo.

A autora ainda nos alerta que o dilema está em mostrar ou esconder as diferenças. Nesse sentido, como enfrentá-lo na escola que prima pela homogeneização dos alunos, e que usa a desigualdade social como argumento a favor da exclusão? Igualdades e diferenças é a resposta atribuída pela autora à questão.

Concluindo seu pensamento Mantoan (2006) nos faz pensar que ao instaurar uma condição de igualdade nas escolas, não se deve considerar que todos os alunos são iguais, mais sim considerar as suas desigualdades naturais e sociais sendo que só assim as desigualdades sociais devem ser eliminadas.

Diante disso, trabalhamos com os professores no processo de formação continuada esses questionamentos, em decorrência de nos mostrarem nas nossas anotações de suas falas a necessidade de entenderem, compreenderem e discutirem esses dilemas e conceitos na Educação Infantil.

- **CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Quanto ao processo de inclusão, também observamos na fala dos profissionais do CMEI uma dificuldade em definir ou opinar sobre o processo. Notamos novamente nas falas conflitos carregados de contradições, contribuindo para dificultar a construção de um conceito mais preciso sobre o que venha ser o processo de inclusão educacional no CMEI.

De acordo com Ainscow (2009) inclusão em educação pode ser vista, como um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Na perspectiva do autor podemos especificar alguns deles, porque são partes integrais de nossa concepção de inclusão; outros podemos identificar com um razoável grau de certeza, com base no que aprendemos a partir de experiências. Isto significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares.

Nesse sentido, dos dez profissionais entrevistados, três deles não são a favor da inclusão total do aluno nas escolares regulares, acreditando que apenas alunos com capacidade de acompanhar a turma são considerados incluídos. Alunos com uma deficiência mais grave como acometidos por epilepsia ou que apresentam comportamento agressivo não deveriam freqüentar a escola regular e sim, de acordo com esses profissionais, deveriam continuar na APAE. Como podemos observar nas falas abaixo,

*“Eu acredito no processo de inclusão, mais acho que não são todos os alunos que tem que ir para a escola não... tem aluno que toma remédio controlado e fica agressivo... na escola ele representa um perigo aos alunos e também professores. Já trabalhei em uma escola que tinha um aluno assim que sempre dizia gente esse menino tem que ficar na APAE. Lá tem profissionais preparados pra isso, se ele agredir lá eles dão injeção nele. Eu sempre falava isso. Pois é, eu acho que tem que incluir sim, mas só o aluno que da para incluir... Aquele que não dá crise que consegue ficar na escola.” (Professor de Educação Física)*

*“Sim claro que acredito no processo de inclusão, mas penso que não é todo mundo que deve entrar na escola, pois eu tenho um sobrinho que tem problemas mentais e que sofre de epilepsia sabe? Ele dá ataque e toma remédio... Ai, já pensou isso na escola? Minha irmã não deixa na escola não... Ele vai lá na APAE. Na APAE, engraçado, na APAE ele não da crise, nunca deu, mas em casa já, mas se acontecer lá, tem um monte de profissional preparado e na escola não tem ninguém. Minha irmã também é muito super protetora sabe...” (Professora do Pré)*

*Sei lá... Sou a favor, ou melhor, sou meio a favor. Sei lá! Aluno doido (rsrsrsrs). Desculpa. Que dá ataque... Você entendeu né? Eu não quero não... Sei lá... (Estagiária 1)*

Observa-se que as falas dos professores de Educação Física e da professora do Pré são semelhantes, pois ambos vivenciaram uma experiência com um aluno que apresentava NEE, e a opinião desses profissionais sobre o processo de inclusão acaba sendo influenciada por essas vivências. Talvez se não tivessem tido a oportunidade de viver tais experiências teriam uma outra opinião a respeito do processo de inclusão educacional. Já a estagiária 1 não tem uma opinião definida sobre o processo, percebendo-se em sua fala que faltam informações a respeito desse processo para que de fato venha criar uma opinião mais precisa sobre o assunto.

Os demais profissionais se posicionaram a favor da inclusão educacional, e alguns ressaltaram a importância da formação continuada para esse fim. Observe as falas abaixo,

*“Sou a favor da inclusão, mais admito que não esteja preparada para trabalhar com esses alunos... Acho que a SEME tem que promover uma formação continuada pra gente aprender um pouco a respeito dos alunos especiais... A criança tem que ter direito a inclusão, pois tá na lei né? Agora é lei... Tem que ser cumprida... Antes não tinha lei agora é...” (Professora do Berçário)*

*“Acredito na inclusão da criança na escola. É direito dela ser incluída e essas crianças precisam ser incluídas para acabar com o preconceito que ainda é muito grande sabe...” (Estagiária 2)*

*“Sou plenamente a favor da inclusão, pois o lugar das crianças especiais é na escola e a prefeitura de Vitória tem avançado muito nesse sentido de cumprir a legislação que garante a essa criança o direito de estar na escola e isso na Educação Infantil... Bom, pelo menos, aqui no CMEI não é uma coisa nova, os professores que estão aqui a muito tempo não podem se assustar pois a gente recebe aluno especial desde 2004 aqui no CMEI” ( Pedagoga 1)*

*“Sim sou a favor... Por quê? Ah, porque tá na lei né? Tem que obedecer...”  
(Professora de Artes)*

*“Sou a favor sim, mas acho que os professores estão precisando de formação continuada, pois ninguém sabe o que fazer com esses alunos. Não vê eu, com verônica não sei o que fazer o que dar para esse menina é um caos. Só Deus!”  
(Professora de Verônica)*

Porém nenhum dos profissionais do CMEI toca na questão da acessibilidade e permanência da criança com NEE na escola. Esse fator é fundamental, pois o direito a estar no CMEI não garante que a criança será recompensada quanto ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

De acordo com Manzini (2008), Nunes (2008) e Miranda (2008) a acessibilidade tem sido uma reivindicação constante das pessoas com NEE. Segundo esses autores pensar a questão da acessibilidade é permitir vias possíveis para que de fato o processo de inclusão educacional comece a acontecer no ambiente escolar.

## • CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante das reflexões feitas anteriormente e na tentativa de analisar com mais eficácia o processo de inclusão na Educação Infantil, entrevistamos os professores no intuito de compreender o que entendiam por infância, criança com deficiência e direito a

Educação Infantil, notou-se a predominância de um sentimento de infância romantizado, que estariam conduzindo a prática de alguns profissionais dentro do CMEI, como podemos observar na fala das professoras abaixo,

*“Ah... Educação Infantil... Bom pra mim, quando eu penso no direito da criança à Educação Infantil, eu acho que ela tem direito porque toda criança tem direito de estar na escola de ser cuidada e amparada. Bom, meus alunos são muito bem tratados. A criança precisa de proteção de carinho e isso eu ofereço aos meus alunos... Eu trato bem... Muito bem! Ninguém pode falar do meu trabalho não, eu trato as crianças com muito amor. Eu amo trabalhar na Educação Infantil”.*  
(Professora do Jardim)

*“Eu acho que a criança tem que vir pro CMEI, apesar de hoje em dia ter poucas vagas e as mães terem que conseguir matricular a criança por meio de sorteio. Eu acho que tem que ter mais vaga. [...] Eu cuido das crianças como se fossem meus filhos... às vezes tenho que dar banho, pois tem uns que chegam “fedorentos” e às vezes as meninas não estão aí né (faz referência as berçaristas)? Eu fico com dó e dou banho. Eu faço isso porque criança precisa de carinho de cuidado é um ser frágil que precisa da gente...”* (Professora do Berçário)

*“Criança tem direito a vir pra creche sim. A Educação Infantil que tá começando a ser direito da criança, porque antes não era assim não. Agora eles estão ofertando mais vagas na Educação Infantil, mas infância pra mim é a criança que precisa de cuidado, que precisa ser tratada preparada para ir lá para a escola de ensino fundamental. Tô dizendo isso porque lá é diferente e agora com esse negócio aí de criança entrar lá com 6 anos eu não concordo não. A criança é muito novinha ainda gente... ai.. sei lá, às vezes eu concordo... às vezes discordo sei lá!”*  
(Professora de Verônica)

Diante disso, podemos observar na fala dos profissionais, um conceito de infância romântica da criança que precisa ser cuidada, amparada, preparada para a vida, como notamos na fala da professora de Verônica. Dessa maneira, essas questões necessitavam ser trabalhadas no grupo, pois fundamentava a forma de condução da a

prática desses professores e a maneira de agir e atuar com o aluno com deficiência intelectual e com os demais alunos no contexto da sala de aula.

Entendemos que é necessário o cuidado na Educação Infantil, mas devemos tomar cuidado para que este cuidar não extrapole o papel que o educador exerce na função de educar a criança, já que na fala dos professores podemos notar a função atribuída à mulher como acolhedora e que desempenha um papel semelhante ao da mãe. Essas atribuições de papéis devem ser (re) pensados, refletidos e analisados por esses educadores frente às exigências e a busca pela valorização do profissional da Educação Infantil.

Neste sentido, torna-se necessária uma formação para os educadores que pense estes aspectos e que seja capaz de refletir sobre as condições de inserção da criança no mundo. Segundo Kramer (2003, p.76):

[...] Não é possível educar sem cuidar. Tenho aprendido isso não só por meio de revisão teórica, mas também no processo da pesquisa sobre formação de profissionais da educação infantil [...] Entrevistando responsáveis pela educação infantil de municípios do estado do Rio de Janeiro (gestores, coordenadores, supervisores) constatamos que uma expressiva maioria das entrevistas, ao se referir ao tema, considera que “quando você educa você cuida”. Para várias constitui uma conquista a educação infantil como um espaço de proposta pedagógica e não apenas de cuidado.

De acordo com Kramer (2003), educar e cuidar são sinônimos que precisam caminhar na mesma direção. Neste sentido a autora nos alerta para o fato de que os professores precisam fazer avançar esta compreensão, tanto no plano teórico quanto no da prática. Precisam também perder o medo do conhecimento, aprendendo a lidar com ele de forma que sejam livres.

## 7.2 - O SER/SEND O CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS CASOS CAROLINA E VERÔNICA

Nos relatos a seguir, descreveremos a história das crianças com deficiência intelectual no espaço da Educação Infantil ressaltando principalmente seu processo de aprendizagem neste ambiente. O presente texto foi tecido a partir da fala dos familiares, professores e alunos a respeito do desenvolvimento e aprendizagem de Carolina e Verônica, participantes de nossa pesquisa.

### 7.2.1 - O CASO CAROLINA

Carolina era uma das crianças com deficiência intelectual presente na escola e por nós acompanhada. Nesse sentido, buscamos compreender Carolina em sua singularidade atentando para: Como era vista pelos familiares? Pela professora e pela estagiária no contexto escolar? Como era compreendido seu processo de aprendizagem e desenvolvimento nos diferentes contextos pelos quais passava?

Neste sentido, por meio de entrevista com os participantes, buscamos identificar os limites e possibilidades de atuação e desenvolvimento junto a essa criança presente na Educação Infantil, atentando para seu processo de aprendizagem nos espaços em que foi observada por nós.

Com seis anos de idade, Carolina é uma criança que frequenta a sala do Pré, composta por 23 alunos. O diagnóstico da deficiência Intelectual de Carolina aconteceu ainda durante seu primeiro ano de vida. De acordo com a mãe, desde os seis meses de idade havia sido diagnosticada como uma criança que apresentava deficiência intelectual e paralisia cerebral. Segundo a mãe, Carolina foi acometida desta deficiência devido à complicações no parto que ocasionaram a falta de oxigênio no cérebro causando à paralisia.

Apesar de possuir o lado direito do corpo totalmente paralisado, nossas observações nos mostraram uma criança desenvolvida, esperta e atenta a tudo o que se passava em sua volta. Sua paralisia não se constituía um empecilho para a realização das atividades o bloqueio se fazia mais presente nos professores que com medo de que a criança se machucasse impediam-na de participar de algumas brincadeiras.

Quando perguntamos a mãe sobre o que achava sobre a inclusão da criança no CMEI e sobre seu processo de desenvolvimento e aprendizagem nesse ambiente ela responde,

*“Eu acho a creche legal... Tem bons professores tratam Carolina bem e é isso que importa para nós que somos os pais dela... E outra ela ama vir para a creche quando ela não vem menino, é uma história! Ela chora, faz birra, mas às vezes não da pra gente trazê-la todo dia, porque tem dia que ela vai pra fisioterapia e aí não da pra vir pra creche... Eu acho que ela aprende sim, mas eu acho que a professora deveria passar dever pra ela, porque ela chega em casa e vê a irmã dela fazendo dever e pergunta pelo dever dela e diz que a professora não passou... Poxa podia passar, porque ela quer fazer ela aprende, mas ela não passa... Eu acho que ela não passa por causa da deficiência dela, mas eu ainda vou falar isso com a professora, ah vou!” (mãe)*

Neste sentido, observa-se na fala da mãe que Carolina tem avançado nos seus conhecimentos escolares, prova disso é a vontade expressa da criança de querer fazer o dever de casa da irmã. Mas o fato da professora não passar atividades para casa para Carolina é visto pela mãe como um descaso pelo fato da criança ser deficiente. Ao questionarmos a professora o porquê que ela não passa dever de casa para Carolina já que seria uma forma de fazer com que a família também participasse do processo de aprendizagem da criança, a professora admite que não tenha o hábito de mandar atividades para casa para nenhuma criança e não acha que por causa disso esteja excluindo Carolina. Observe a fala da professora abaixo,



*“Não é só Carolina que não leva atividades para casa... Eu não passo dever de casa pra ninguém... Não tem necessidade, ou melhor, não passo porque a maioria não faz. Os pais não estão nem aí pro dever do menino... Aí eu não passo. Mas se ela quer... eu vou passar agora então... Carolina está bem incluída aqui na escola, a inclusão está acontecendo.” (Professora de Carolina)*

Parece que a presença da criança no contexto da sala de aula já se constitui para a professora um sinônimo da inclusão educacional, não atentando para os demais processos necessários para que esse fenômeno ocorra. Diante disso Capellini (2008) nos alerta para o fato de que concretizar a inclusão na Educação Infantil, não requer apenas aceitar as diferenças e identificar as necessidades patológicas das crianças. Para, além disso, é preciso reconhecer as possibilidades, potencialidades e recursos que essas especificidades carregam consigo.

A autora ainda nos faz refletir sobre a necessidade de se reconhecer que a inclusão da criança com NEE é importante desde os primeiros anos de vida, porque são nos primeiros anos de vida que as estruturas físicas e organizativas da criança estão se desenvolvendo, e a educação pode ajudar muito durante esse processo. Ainda assim, ficam evidentes a relevância do serviço num período em que a família da criança tenta compreender o que estaria acontecendo com seu filho(a).

Em linha semelhante de pensamento Drago (2001) nos diz que falar em inclusão na Educação Infantil requer que se fale em alguns aspectos que podem contribuir para o trabalho com a criança deficiente em interação com a criança sem deficiência no cotidiano, deixando a inclusão de ser algo impossível para se tornar uma práxis voltada para o desenvolvimento global do indivíduo inserido na coletividade desde a mais tenra idade.

Segundo o autor, incluir crianças em classes comuns do ensino, é um processo que ultrapassa os contextos escolares, uma vez que incluir está associado a um todo maior que é o contexto sócio-histórico e cultural do meio ao qual o indivíduo está inserido.

O desenvolvimento de Carolina é notável desde quando fazíamos estágio no CMEI no ano 2006, sendo que ela era uma das alunas presentes na sala de maternal na qual atuávamos e desde este momento era visível seu potencial e sua capacidade. Ao voltarmos ao CMEI três anos após o término do estágio, ficou óbvio para nós seu desenvolvimento, tanto motor quanto intelectual. Dentro desta lógica ficam evidentes os pressupostos da abordagem histórico-cultural que nos diz que a criança com deficiência intelectual aprende, porém de uma maneira diferenciada e em um tempo diferenciado da criança com desenvolvimento típico. De acordo Vygotsky (2009, p.325),

[...] Existe um processo de aprendizagem; ele tem sua estrutura interior, a sua seqüência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento. Uma das tarefas fundamentais da psicologia da aprendizagem escolar é descobrir essa lógica interna, esse código interior de processos de desenvolvimento desencadeados por esse ou aquele processo de aprendizagem. [...].

De acordo com a Pedagoga do CMEI o desenvolvimento de Carolina é evidente no contexto da escola de maneira que todo um trabalho deveria ser feito no sentido de que a criança pudesse ser acolhida de acordo com suas necessidades. Observe a fala da Pedagoga abaixo,

“Eu estou na escola há alguns anos, pelo que eu ouço falar Carolina chegou aqui bem “subdesenvolvida” e foi se desenvolvendo rapidamente... Engraçado ela chegou ao CMEI quando ia fazer dois anos de idade e de lá pra cá vem se desenvolvendo espetacularmente. Quando eu cheguei aqui no CMEI ela já tinha quatro anos de idade e de lá pra cá, gente essa criança avançou ó, consideravelmente. Isso mostra que nosso trabalho de uma maneira ou de outra tem surtindo efeito com ela... Mas bem, ela também né é uma criança bem esperta, falante e além de vir aqui na escola ela ia na Apae também isso ajudou muito. Eu sempre falo que gente temos que fazer um trabalho mais organizado com essa menina ela tem potencial[...]” (Pedagoga 1)

Neste sentido, a Pedagoga nos fala da necessidade de se fazer um trabalho mais centrado com a criança. No entanto nenhuma iniciativa é tomada por parte da Pedagoga para a realização desse trabalho pensando no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual presente neste espaço.

A professora atribui esse desenvolvimento ao fato de Carolina possuir uma família bem estruturada, porém alega que a criança tem mês que aparece no CMEI, freqüentemente, e tem mês que quase não aparece. Neste sentido, nos fala de uma dificuldade de atuação junto à Carolina já que não consegue acompanhá-la regularmente como os demais alunos. Observe a fala da professora abaixo,

*“Eu acho Carolina uma criança bem desenvolvida... Realmente é uma criança muito agitada que faz as coisas sempre... Às vezes a agitação dela é tão grande que eu tenho que brigar com ela de vez em quando pra ver se ela para quietar. Eu não consigo fazer um trabalho legal com ela, pois têm mês que ela vem todos os dias, mas tem mês que ela vem uma ou duas vezes na semana e até fica semanas sem vir isso já foi falado com a mãe... Pra ela trazer mais vezes a criança, pois estar aqui é bom pra ela. Mas apesar disso, é uma criança bem tratada e que se desenvolve bem... Ai sabe lá acho que a dificuldade está em mim também... Não sei como trabalhar com ela tenho muita dificuldade [...]”*  
(Professora de Carolina)

Percebe-se na fala da professora, que admiti não está preparada para trabalhar com Carolina, certa preocupação com o processo de aprendizagem desta criança pelo fato de compreender que o ambiente escolar é um lugar de socialização de experiências muito importante para o desenvolvimento. No entanto percebe-se no cotidiano da sala de aula, que esta professora de fato não desenvolve um trabalho sistematizado com Carolina, ficando a criança invisível diante de sua prática. As atividades que visam um provável desenvolvimento da criança ficam sobre supervisão da estagiária que é responsável por elaborá-las e aplicá-las junto à criança não recebendo nenhuma orientação desta professora. No entanto apesar desses imprevistos percebem-se pela fala da estagiária que a criança demonstra importantes avanços quando é realizado algum tipo de atividade mediada. Observe a fala da estagiária abaixo,

*“Eu sinto muito dificuldade para trabalhar com Carolina, pois eu não tenho formação em Educação Especial... Apesar disso quando tem uma atividade que eu explico a ela, ela consegue com minha ajuda fazer a atividade direitinha... Eu noto que ela consegue aprender tudo que eu ensino a ela. Não é muito diferente das outras crianças não... Eu até acho ela mais desenvolvida do que as outras crianças... Claro que dentro das capacidades dela né?” (Estagiária 2)*

Neste sentido, ao refletirmos sobre a fala da estagiária concordamos com Vygotsky (1998) quando nos faz pensar que, a aprendizagem dos sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais em nada se difere da pessoa dita normal, a única diferença seriam que as atividades propostas deveriam ser pensadas, buscando atender as limitações desses sujeitos.

Diante disso, o papel do educar é descobrir, privilegiar e trabalhar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual presente no contexto da Educação Infantil, sendo que as nossas observações da criança e de sua professora tomaram esses pressupostos como objetivos.

#### 7.2.2 - O CASO VERÔNICA

Verônica está no espaço da educação infantil desde um ano de idade, hoje com três anos é considerada uma criança com deficiência intelectual. Segundo a pedagoga a criança foi encaminhada pela escola à Apae que emitiu um laudo dizendo que a criança possuía deficiência Intelectual. De acordo com a professora e com a pedagoga da escola, Verônica sempre se mostrou uma criança com dificuldades para realizar as atividades escolares o que chamava a atenção das professoras pelas turmas as quais passou. Sempre se mostrou inquieta e bastante agitada o que segundo a professora de

Verônica é um problema, pois a aluna com sua agitação dispersa toda a turma e atrapalha o andamento da aula.

Ao perguntar sobre quais atividades estavam se referindo, apontavam as atividades escritas. Ao indagá-las sobre as atividades lúdicas realizadas pela criança, não deram muito importância, pois dentro do contexto da Educação Infantil no CMEI percebe-se que essas atividades não são valorizadas a ponto de desempenharem um papel fundamental no processo de aprendizagem da criança. Esse fato causou-nos estranhamento posto que as expectativas para a Educação Infantil, muitas vezes, se organizam a partir de atividades lúdicas e investigativas, onde a brincadeira é colocada como um dos fundamentos para o trabalho docente.

As atividades lúdicas são de extrema importância dentro do contexto da educação infantil, pelo fato de possuírem uma grande representação dentro desses espaços. A criança brinca porque tem necessidade de brincar. E dessa necessidade se originam diferentes tipos de brincadeiras que contribuem com o avanço dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, a partir da transposição de brincadeiras de construção para aquelas que permitem interpretar papéis e situações sociais, as quais permitem fazê-la compreender a sociedade e seus indivíduos. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 22),

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. [...] Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

É possível notar que não somente as políticas públicas da Educação Infantil consideram a brincadeira um marco no desenvolvimento. Pesquisas como de Oliveira (2007) e Victor (2000) nos mostram que as atividades lúdicas são importantes dentro do contexto da educação de crianças, pelo fato de possuírem uma grande representação dentro desses espaços. De acordo com Brougère (2002) a criança brinca porque tem

necessidade de brincar e é dessa necessidade que ela transpõe as brincadeiras as construções sociais que ocasionaram na aprendizagem de processos historicamente construídos.

Segundo os educadores do CMEI, a criança vive em um ambiente de extrema carência. A mãe trabalha como doméstica, por esse motivo a criança fica na escola em tempo integral. Durante esse tempo, segundo a pedagoga, deveriam ser desenvolvidas atividades diferenciadas que contemplassem a realidade dessa e das demais crianças que ficam na escola integralmente. Porém, nenhuma atividade é realizada durante o intervalo de um turno ao outro e o aconselhável é que a criança durma. Ao indagá-la sobre o que é feito com as crianças que não querem dormir a resposta foi o seguinte:

*“Bem não temos profissionais na escola... digo professores, que possam ficar com as crianças durante esse intervalo de tempo. Quem fica com eles são as berçaristas... Que às vezes não gostam de ficar com eles não! O que elas fazem na maioria das vezes é por as crianças pra dormir... Todas têm que dormir... Eu não acho certo isso! Tem que ter uma atividade diferenciada... Mas é difícil... Não tem profissional pra isso, e elas estão lá obrigadas cumprindo horário. Às vezes elas dizem que aquela não é a função delas. Eu não posso falar nada. Não sou... não sou diretora”. (Pedagoga)*

O que podemos perceber na fala da pedagoga é que todas as crianças que ficam em horário integral são obrigadas a dormir durante o intervalo de turno. Quando perguntei sobre Verônica a pedagoga disse que a criança sempre dorme durante o intervalo de tempo e que nunca ouviu ninguém dizer que Verônica não tenha querido dormir.

De acordo com a professora devido à situação precária em que Verônica morava o conselho tutelar<sup>6</sup> já tirou a criança da família por duas vezes. Segundo a professora a mãe alcoólatra morava com uma tia que também era alcoólatra e uma avó, de idade avançada e muito doente. Tinha uma madrinha que era quem cuidava da criança

---

<sup>6</sup> Duas semanas após o fim da pesquisa, a criança foi retirada novamente da família e continua até a presente data em poder do Conselho Tutelar visitando a mãe apenas aos finais de semana.

oferecendo roupas e alimentos, mas pelo fato da criança chegar muito faminta a escola acreditavam que em casa ela não se alimentava direito.

De fato Verônica fazia as refeições muito apressadamente na escola e também não rejeitava nenhum tipo de alimento repetindo sempre. Porém, isso não se constituía em motivos para dizer que a criança não se alimentava em casa. Um contexto mais amplo e muito mais complexo deveria ser observado no tocante a entender essa e outras questões que perpassavam a vida da criança. O fato que se percebe é que a aluna já estava dentro do contexto escolar extremamente estigmatizada pelos profissionais da escola que não conseguiam dentro desse contexto desenvolver um olhar mais crítico para as questões que tocavam a criança e que de fato repercutiam em seu processo de aprendizagem.

A entrevista com a mãe foi um tanto quanto complicada. No primeiro momento não queria dar entrevista sobre a criança, mas depois de algumas semanas de conversa e insistência por nossa parte, a mãe aceitou ser entrevistada. A entrevista se realizou de forma bastante rápida e algumas perguntas sobre a criança, principalmente, as relacionadas à deficiência intelectual não eram respondidas, já que a mãe negava que a criança apresentava tal deficiência. A procura da mãe pela Apae se deu devido a insistência da escola que queria um laudo médico da criança.

De acordo com a mãe, a ida à Apae só aconteceu durante três semanas. Após ser emitido um laudo confirmando ser a criança deficiente intelectual, a mãe deixou de levar a criança à Apae. Segunda fala da mãe:

*“Minha filha não é doida... A escola que fez isso... Que fica dizendo isso! Ela corre igual à irmã dela. Não sei de onde eles tiraram isso, que Verônica é doida. Levei ela à Apae que disse também, mas eu não voltei nunca mais lá... Lá só tem doido... Vão chamar minha filha de doida.. Mas minha filha é normal, isso é mentira deles. Eu tenho raiva quando eles falam aí que minha filha tem esse negócio de mental aí. Eu hem... Isso é doido. Eu hem.... Minha filha não é isso não.” (Mãe)*

Para a mãe a criança é normal. Não possui nenhum tipo de deficiência, pois de acordo com ela, ser deficiente intelectual é ser louco. Percebe-se na fala da mãe uma não aceitação da deficiência, já que existe um preconceito muito grande da sociedade aos considerados “loucos” e a mãe carrega esse discurso em suas palavras. Na realidade essa concepção de loucura presente na fala da mãe é uma construção social que está presente até os dias de hoje em nossa sociedade, de que o deficiente intelectual é o “louco” que pode agredir uma pessoa a qualquer momento.

De acordo com Januzzi (2004), que analisa o posicionamento do professor Norberto Souza Pinto, o qual tinha ampla participação na Educação Especial da cidade de Campinas/SP na década de 20, “[...] correlacionava anormalidade com criminalidade, falta de moralidade, não rendimento social [...]” (p. 119). Neste sentido, apesar de passadas tantas décadas perceberam resquícios dessa concepção outrora legitimada, seja para o adulto, seja para a criança com deficiência. Buscamos desconstruir esse discurso durante nosso momento de entrevista com a mãe, explicando-lhe que o conceito de deficiência intelectual passa por momentos de reestruturação e que buscamos focar nossos olhares nos processos de aprendizagem da criança.

Em relação ao processo de aprendizagem da criança no CMEI a mãe responde:

*“Minha filha consegue fazer os desenhos da escola sim... Eu acho a escola boa. Não tive condições de ir pra escola, quero que ela vá à escola. Eu quero muito que ela vá à escola pra ela ser alguém pra ela ganhar dinheiro tem que estudar. Eu não estudei e dou faxina... Não quero que ela dê faxina não. Quero que ela ganhe dinheiro. [...] Acho que ela tá aprendendo sim, porque em casa ela fica querendo fazer o dever da irmã dela aí elas brigam, porque ela quer fazer dever e não tem dever pra ela e a professora dela não passou dever. (Mãe)”*

Apesar das intrigas da mãe com a escola que segundo ela, insiste em classificar a criança como deficiente intelectual, ela acredita no potencial e importância que a escola



tem na educação de sua filha. Pode se observar na fala da mãe a crença na instituição escolar como meio responsável pela acessão social. Na realidade, a carência faz com que essas pessoas que vivem em condições precárias vejam na educação uma forma de melhorar a estrutura econômica, social e familiar.

Porém, notamos a partir de nossas observações que a criança realmente, segundo informações da mãe, tem uma vontade muito grande de fazer as atividades. No entanto, possui uma dificuldade que era superada quando uma mediação por nossa parte era feita no intuito de ofertar um ensino diferenciado que se adequasse a necessidades da criança.

No entanto observamos que dentro do contexto da sala de aula a professora não acreditava muito nesse processo, lavando-nos a trabalhar esses contextos juntamente com essa professora mostrando-lhe as possibilidades de aprendizagem desta criança. Quando indagada sobre o processo de aprendizagem da criança a professora responde:

*“Verônica não apreende... Eh não sei trabalhar com essa criança. Eu falo mas... Eu hem... Parece que ela não me ouve. A mãe coitada parece que também é “doida”... não regula bem da cabeça, levou a criança para a Apae, porque o CMEI obrigou ela levar, senão estava aí até hoje sem laudo. Eu sempre falei gente essa menina tem alguma coisa, essa menina não é normal. Ela nunca consegue fazer a atividade da turma eu nem insisto mais. Ai, Ai, eu sinceramente não sei trabalhar com ela não. Não sei. Além de não aprender faz muita bagunça eu não agüento isso não”. (Professora)*

Podemos perceber na fala da professora, o quanto a criança é estereotipada dentro do contexto da sala de aula, como “a criança que não aprende” pelo fato da criança possuir deficiência intelectual. Nesse contexto, observa-se que a deficiência se torna um motivo para a professora não trabalhar nenhum conteúdo com essa criança pelo fato de acreditar que a criança não vai aprender. Como podemos observar no trecho extraído da fala:

*“Ela nunca consegue fazer a atividade da turma eu nem insisto mais.” (Professora)*

Nesse contexto, podemos observar na sala de aula que a atividade é entregue à criança, mas nenhuma orientação é dada no sentido que ela desenvolva a atividade. A criança faz a atividade se ela quiser. Ao final da aula, a professora recolhe a folha e nem olha se a atividade foi realizada pela criança ou não.

Como estávamos inseridos na sala de aula orientávamos a criança no momento de realização da atividade, tentando mostrar para essa professora que era possível trabalhar com essa criança dentro de suas possibilidades e de forma diferenciada. Por essa razão, enquanto a criança realizava a atividade junto conosco, chamávamos a professora para que ela pudesse ver e compreender esse momento. Em algumas atividades nos mantínhamos afastados com o propósito de observar como a professora conduziria aquele momento juntamente a criança com deficiência intelectual.

Nota-se que é dada uma importância muito grande a questão do laudo. O que podemos observar era que o laudo parecia uma justificativa para o processo de não aprendizagem da criança e liberava o professor do compromisso de ter que trabalhar conteúdos diferenciados que de fato estimulassem o desenvolvimento e aprendizagem da aluna.

Diante disso, levando em consideração essas investigações, nosso papel no contexto da sala de aula teve como objetivo discutir questões relacionadas à aprendizagem dessa criança com deficiência intelectual e a prática desses profissionais a partir do contexto da sala de aula e das observações nos diferentes espaços/ tempos da escola.

### 7.3 - EM BUSCA DE INDÍCIOS DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANALISANDO OS EPISÓDIOS

A análise dos episódios a seguir que demonstram indícios do processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual no contexto da Educação Infantil foram registrados no diário de campo, a partir de nossas intervenções e observações do/no contexto da criança. Os espaços onde ocorreu a coleta de dados foram a sala de aula, os pátios I e II e o refeitório que eram os ambientes freqüentados por Carolina e Verônica, crianças com diagnóstico de deficiência intelectual, participantes de nossa pesquisa.

As categorias elegidas para observação durante este processo foram as atividades escritas, os jogos, as brincadeiras, e os momentos de higiene. Tais categorias foram definidas a partir de nosso envolvimento no contexto da escola e, também, por estes momentos se constituírem parte da Educação Infantil e da rotina diária das crianças observadas. O acompanhamento freqüente destas crianças na tentativa de compreender e coletar os indícios que demonstrassem sua aprendizagem foi necessário e importante ao passo que a coleta desses dados não foi uma tarefa fácil pela complexidade que o envolve.

A pesar de termos sofrido com a falta constante tanto de Carolina como de Verônica, os episódios por nós observados e coletados nos espaços citados aferiram que estas crianças possuíam uma capacidade de interação e absorção do conhecimento extremamente intenso, o fato era que esses momentos não estavam sendo aproveitados pelos profissionais que atuavam diretamente com essa criança.

Os episódios aqui descritos e analisados se constituem em número de sete para cada criança, onde foi possível notar seu desenvolvimento e aprendizagem quando a atividade era desenvolvida com o mínimo de mediação por parte do professor, estagiário ou pesquisador que estava atuando no contexto naquele momento.

Começaremos nossa análise trazendo os episódios de Verônica, problematizando seu contexto e, conseqüentemente, visualizando o papel do professor frente o desenrolar de seu processo de aprendizagem, caracterizando seus avanços, retrocessos e fatos que comprovam a possibilidade da existência de desenvolvimento nos indivíduos que apresentam deficiência intelectual.

Em seguida, apresentaremos os episódios de Carolina que em sua essência e na desenvoltura de seu comportamento nos mostra que a limitação em nada contribui para a estagnação do seu processo de aprendizagem, pelo contrário a superação de barreiras e obstáculos foi imprescindível para proporcionar a criança um maior aproveitamento das situações de aprendizagem.

Ao mesmo tempo analisaremos o papel do professor frente a esses processos nos atentando para suas possibilidades de atuação, reflexão e possíveis mudanças na maneira de atuar com essas crianças. Nesse sentido, a formação continuada desempenhou um papel fundamental visto que foi durante esses encontros que tivemos oportunidades de discutir analisar e refletir os episódios que demonstraram que a aprendizagem da criança com deficiência intelectual acontece, no entanto, estava sendo invisibilizada pelo professor no contexto do CMEI.

- EPI SÓDI OS VERÔNICA

Verônica é uma criança muito esperta e agitada o que de certa maneira causava um desconforto a professora que dizia sempre que a criança com sua agitação atrapalhava o contexto da sala de aula. Os episódios por nós aferidos nos mostraram uma criança aberta e disposta a aprender, faltando por parte do educador um olhar mais centrado no processo de aprendizagem desta criança. Nos momentos de realização das atividades

percebia-se que a professora deixava Verônica sempre por último pelo fato de realmente não acreditar ou simplesmente por não compreender a dinâmica de seu desenvolvimento como podemos perceber no episódio abaixo,

**EPISÓDIO I**  
**FEVEREIRO DE 2009**  
**EI TIA? EU TAMBÉM SEI ACHAR MEU NOME!**

*Ao entrar na sala, percebi que a professora havia pedido que os alunos sentassem-se em roda, pois iria desenvolver uma atividade de reconhecimento do nome. Os alunos sentaram-se em roda, para a realização da atividade. A professora colocou no meio da roda, figuras de sapos com o nome das crianças escritos na boca. Começou cantando a música do sapo que não lava o pé, e ao final da cantoria chamava uma criança que iria pegar o sapo que estivesse escrito o seu nome. Muitas crianças acertavam, porém algumas tinham grande dificuldade para visualizar o nome. Neste momento, a professora às vezes ficava irritada e tentava mostrar o nome para a criança. Pegava a criança e levava até a mochila para que visualizasse seu nome que estava escrito acima da mochila no lugar em que estavam penduradas e voltava com a criança e pedia que tentasse identificar o nome escrito na boca do sapo. Com algumas crianças ela fazia isso várias vezes, ia até a mochila e voltava até a roda. Algumas crianças depois disso conseguiam acertar, outras não conseguiam nem depois de fazerem este percurso por várias vezes. As crianças que acertavam o nome ficavam segurando o sapinho. Verônica estava inquieta, pois queria pegar seu sapo logo. Mexia no sapo várias vezes, quando a professora saía para ir até a mochila. Ao perceber que ela estava voltando tirava a mão rapidamente. A professora virou para mim e disse: “Olha Davidson, é só desta atividade que ela participa! Participa até pegar o seu sapinho! Depois só Deus!”. Percebi que Verônica foi a última aluna a ser chamada para realizar a atividade. Esse episódio acontece sempre que a professora realiza uma atividade. Verônica sempre fica por último e é sempre a última a ser consultada se quer participar ou não de alguma brincadeira. Após todos terem pegado seus sapinhos a professora, cantou mais algumas vezes a música do sapo. Quando foi chamada para realizar a atividade, Verônica achou rapidamente o sapinho com o seu nome, o que deixou a professora surpresa. Após Verônica ter localizado seu nome no sapinho a professora pediu que a aluna fosse até a placa na parede que estava escrito o seu nome. Verônica localizou a bolsa rapidamente e voltou e se sentou na roda. Virei para a professora e disse que Verônica não havia acertado o seu nome e sim localizado a placa com seu nome por causa da bolsa que estava pendurada nela como as demais crianças. Resolvemos então tirar todas as bolsas para que as crianças localizassem os nomes. Após esse momento, as crianças e*

*inclusive Verônica sentiram dificuldade, o que mostrou para a professora que o nome deveria ser trabalhado de outra forma antes que as crianças tentassem localizá-lo na parede.*

Neste sentido, percebe-se no episódio que a professora duvida da capacidade de aprendizagem de Verônica. A todo o momento comentava conosco de sua irritação porque Verônica não ficava quieta durante a realização das atividades. O fato de a aluna ter conseguido achar o sapinho com o seu nome rapidamente causa certo estranhamento a professora que não acreditava nas capacidades da aluna. Achar o nome desestabilizou as concepções formuladas sobre o desenvolvimento da aluna, já que de acordo com suas experiências anteriores com Verônica havia naturalizado a idéia de que ela não aprendia. Neste sentido, afirmava ter dificuldades para trabalhar conteúdos que visassem seu desenvolvimento e aprendizagem já que não conseguia ver resultados imediatos nas atividades.

O fato é que a criança com deficiência intelectual não apresentará resultados imediatos quanto ao seu processo de aprendizagem o que acabava delimitando as expectativas dos professores, criando falsas idéias e estereótipos que a criança com deficiência intelectual não aprende. No entanto podemos perceber que tais premissas de atribuições de resultados imediatos por parte dos alunos em relação a sua aprendizagem é uma característica do sistema de ensino, fazendo parte da concepção dos professores a respeito de avaliação versus resultados.

Neste sentido, faz-se necessário uma mudança direcionada no contexto da escola, buscando rever os métodos avaliativos na tentativa de compreender os processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, suas limitações e necessidades.

A atividade aplicada pela professora na realidade não havia sido planejada para ocorrer naquele momento. O fato da professora de artes ter saído da escola mais cedo, fez com que a professora arranjasse algo para trabalhar com as crianças naquele momento. No desenrolar da atividade as crianças demonstraram certo cansaço e

desmotivação para continuar participando, o que ocasionou a dispersão e inquietação dos alunos devido à extensão da atividade. Verônica não conseguia se concentrar, como foi à última a pegar o sapinho, ficava inquieta na roda cutucando todos os colegas.

A irritação da professora se refletia unicamente sobre Verônica. Percebe-se que tudo o que acontecia na sala de aula, a tendência era colocar a culpa na aluna, relacionando o mau comportamento à deficiência. Por várias vezes, nos interrogou dizendo:

*“Gente essa menina... Eu não agüento não! Esse problema dela faz ela ficar agitada acaba agitando todo mundo e me atrapalha, ela não participa de nada por isso que não aprende já tem deficiência mental e, ainda, não participa aí fica complicado... O médico tinha que passar alguma coisa pra acalmar ela!”  
(Professora de Verônica/Diário de Campo)*

A irritação da professora com Verônica no contexto da sala de aula era constante e diária, o que podia estar causando na aluna um bloqueio para interagir nas atividades, já que a professora sempre que se dirigia a Verônica era com uma expressão rude e irritada. O estereótipo criado, associando deficiência a condição de ser e estar da criança na Educação Infantil, produz práticas errôneas na maneira de atuação dessa professora juntamente a Verônica e, conseqüentemente, pode estar dificultando seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, Guimarães (2005) nos faz pensar que se quem ensina é portador de códigos específicos cuja apropriação è necessária a quem aprende, do mesmo modo, o aluno detém um saber sobre si e sobre o mundo e por meio deste interage e situa. Esse conhecimento precisa ser conhecido e reconhecido pelo professor como condição para estabelecimento efetivo de trocas.

As atividades extensas aconteciam diariamente e na realidade não eram compatíveis com a idade das crianças que variam de 3 a 4 anos. Nessa idade as atividades de certa

forma deveriam ser planejadas para serem executadas em um tempo mais curto e de uma maneira mais prazerosa. O fato de ficarem mais de 45 minutos sentados em roda fazendo uma atividade repetitiva, pois todos os alunos tinham que fazer a mesma dinâmica de apontar o nome na boca do sapinho, tornava a atividade extremamente desinteressante para a criança.

Buscamos trabalhar com a professora nos momentos de formação continuada esses aspectos alertando para o trabalho com atividades mais centradas e que despertassem a curiosidade da criança e principalmente da criança com deficiência intelectual. Durante o momento que fazíamos tais reflexões sobre a necessidade de trabalhar atividades mais adequadas à idade das crianças, a professora nos chama a atenção para o planejamento de atividades que propunha que se ensinasse as crianças a comerem mais devagar já que ela tinha percebido que Verônica se alimentava apressadamente.

No entanto nossas observações durante os momentos que estivemos presentes no refeitório nos mostraram que a professora não ensina Verônica a maneira correta de alimentar-se, mais apenas ordena que a aluna pare de comer, ocasionando um não aprendizado e, provavelmente, uma irritação tanto da criança como da professora, como podemos observar no episódio abaixo,

***EPISÓDIO II***  
***MARÇO DE 2009***  
***ME ENSINA A COMER DEVAGAR... EU POSSO APRENDER!***

*Quando cheguei na sala de aula, a professora de Verônica estava organizando uma fila pois as crianças desciam para o lanche. Ao chegar ao refeitório Verônica se dirigiu à mesa e estava muito inquieta, pois dizia estar com muita fome. Quando o lanche chegou (suco e biscoito), Verônica começou a comer desenfreadamente, pegou um monte de biscoito do prato e segurou nas mãos. A professora se aproximou dela num rompante e disse: “Coloca esses biscoitos todos no prato Verônica! É um de cada vez!” Como Verônica se recusou a entregar os biscoitos, a professora os arrancou da sua mão e devolveu novamente ao prato. Verônica então começou a fazer birra e a chorar, pois não queria mais comer. Me aproximei da aluna e*



*expliquei que devemos comer devagar, que poderia comer quantos biscoitos ela quisesse porém um de cada vez. Após ter conversado comigo, Verônica voltou a comer. A professora olhou pra mim e disse: “Isso aí ela sabe, fazer pirraça. O dever que é bom nada! Viu Davidson, ela entende quando ela quer! De boba isso não tem nada meu filho!” Passado alguns minutos Verônica estava comendo apressadamente e, de novo, a professora irritada disse que não ensinaria mais, pois estava de “saco cheio”. Depois de lanchar Verônica começou a correr pelo refeitório. A professora pegou a menina pelo braço e a colocou sentada, dizendo que ficaria de castigo na sala e sem brincar no pátio, porque estava fazendo bagunça e comendo rapidamente. Após algumas semanas de trabalho com Verônica sobre alimentação e maneira de comer, notamos que a aluna no momento da refeição não comia mais apressadamente e quando se pegava comendo rapidamente que olhava para nós dizia que estava comendo errado e voltava a comer devagar.*

Observamos no episódio que é nítida a capacidade de aprendizagem da aluna. O que faltou foi um olhar sensível por parte do educador para compreender que era necessário ensinar à criança a importância da alimentação correta. Como a aprendizagem da criança com deficiência intelectual não apresenta resultados imediatos, um trabalho deveria ser realizado no sentido de despertar na criança a necessidade de alimentar-se corretamente. As atividades que desenvolvemos com Verônica durante algumas semanas no sentido de mostrá-la a importância da alimentação correta e dos alimentos nos provou que o trabalho centrado, diferenciado e com determinado objetivo desencadeou na criança processos de aprendizagem que se fizeram notáveis em algumas semanas quando ocorrem mudanças em sua maneira de alimentar-se.

Outra questão observada por nós é que a prática do castigo na hora da brincadeira é muito comum nessa escola, principalmente na hora do pátio que é o momento que as crianças mais gostam. Proibir a criança de brincar é uma forma de puni-la dos atos cometidos que desagradavam a professora. Nesse sentido quando a professora ameaça colocar Verônica de castigo, a aluna ficava retraída pelo fato de isso representar um dia sem brincar no pátio o que acabava deixando-a mais irritada e reforçando seu comportamento agressivo. Todos esses acontecimentos poderiam ser

resolvidos se o professora dialogasse e escutasse a criança e compreendesse que estava diante de um ser histórico-cultural que constrói e é construído pela história.

De acordo com Kramer (2003), a criança como sujeito do processo educativo deve ser compreendida em seu contexto histórico e social, atentando que o conceito de infância vê a criança em suas singularidade como ser de direito presente na Educação Infantil em que a escuta da criança pelo professor é de fundamental importância para a construção de idéias refletidas entre os pares.

No entanto percebe-se que a falta de diálogo entre o professor e a criança é um problema extremamente grande, sendo que podemos notar no interior do CMEI que esse tipo de relação praticamente não existe. Tanto o diálogo quanto o afeto, referente ao ato de receber ou acolher a criança com um simples abraços, são práticas inexistentes na escola. Isso é um problema muito complexo quando se trata de um ambiente de Educação Infantil onde essas formas de livre expressão são de fundamental importância.

Nesse sentido, objetivando resgatar o diálogo entre professor e a aluna, optamos por desenvolver intervenções no contexto da sala de aula com o sentido de ouvir a criança, dando voz a esse sujeito e, conseqüentemente, desbravando as complexas tramas, muitas vezes, “inexistentes” que permeavam o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual. Como podemos observar no episódio abaixo,

***EPISÓDIO III***  
***MARÇO DE 2009***  
***EU QUERO FALAR!! EU PRECISO FALAR!!!***

*Cheguei à escola e me dirigi para a sala de Verônica, pois hoje iria acompanhar esta aluna. Ao chegar à sala notei que as crianças estavam esperando o momento do lanche e olhavam livros de histórias. Neste momento aproveitei a situação e pedi a estagiária se podia fazer uma roda com as crianças antes de descer para o lanche e conversar um pouco com elas. A estagiária respondeu que eu poderia ficar a vontade. Neste momento, levantei-me da cadeira e pedi que as crianças guardassem os livros para que*

*podéssemos sentar em roda para conversarmos um pouco. Após guardarem os livros as crianças sentaram-se em roda, inclusive Verônica que ficou muito eufórica com a possibilidade de poder falar e ser ouvida. A vontade de se expressarem era tanta que passaram a falar e gritar avidamente. Neste momento, pedi silêncio e conversei com elas explicando que quando eu estivesse falando elas deveriam me ouvir pois senão todo mundo falaria ao mesmo tempo e ninguém conseguiria ouvir e entender ninguém. Todas queriam falar, se expressar. Verônica ficou eufórica, em meio a sua fala embolada, queria dizer várias coisas e contar como foi seu final de semana. Neste momento, eu disse que daria boa tarde e gostaria de ouvir um boa tarde bem alto e depois ouviria a fala de todos, inclusive de Verônica que estava inquieta e queria contar como havia sido seu dia. Ao falar boa tarde notei que havia sido muito fraco, então propus falar novamente e queria que elas falassem boa tarde o mais alto que pudessem. Assim quando dei boa tarde elas gritaram o mais alto que puderam. Após este momento comecei a conversar com elas sobre o lanche. Verônica falava constantemente. Perguntei a ela e as crianças se faziam idéia do que poderia ser servido no lanche e sobre o que haviam lanchado no dia anterior. Algumas crianças responderam que o lanche do dia anterior havia sido maçã. Então perguntei se elas haviam gostado de ter comido maçã, explicando a importância de se comer frutas e se alimentarem bem. Neste momento, a estagiária me comunicou que estava na hora de descermos. Pedi que fosse formada uma fila e descemos com as crianças para o lanche. Na volta, sentei com as crianças em roda e tentei conversar com elas sobre o lanche, mas fomos impedidos pela professora que disse que precisa dar rapidamente a atividade senão iria se atrasar para seu momento de lanche. Depois de feita a atividade de cantiga de roda, a professora pediu que ajudássemos a estagiária a levar as crianças para o pátio. Após alguns minutos que Verônica estava no pátio pediu para fazer xixi. Fiquei surpreso, pois Verônica não pedia, tinha a mania de fazer xixi na roupa e essas questões, nós começamos a trabalhar com ela no primeiro dia que entramos na sala de aula. Fiquei muito feliz, pois demonstra que Verônica aprendeu a partir do trabalho que havíamos começado a fazer com ela em dias anteriores, ensinando que xixi se fazia no vaso mostrando o vaso, o banheiro, foi um desenvolvimento interessante da criança.*

Percebe-se neste episódio que o momento destinado a escuta, foi muito importante para as crianças, pois notamos a vontade que elas tinham de se expressarem. Porém não conseguiam se manterem atentas e falarem ouvindo o outro. Isso acontece porque a professora não tinha o costume de fazer este tipo de atividade, ouvindo as crianças, suas curiosidades e desejos o que é de suma importância em um ambiente de Educação Infantil devendo essa atividade fazer parte da rotina diária da sala de aula.

Barbosa (2009) ressalta a importância do diálogo e das interações no contexto da Educação Infantil nos alertando que é a partir de seus corpos que as crianças vão construindo suas identidades em interlocução com os outros com os quais convivem. Afinal, são seres, sociais e independentes e se organizam como atores sociais nos contatos, nas interações, nas práticas.

A idéia de poderem falar e serem ouvidas fez com que as crianças ficassem eufóricas, principalmente Verônica que parecia não possuir fala, já que a professora não tinha o hábito de ouvir as crianças e muito menos a criança com deficiência intelectual. O trabalho com a alimentação, e a forma errada de alimentar-se de Verônica tão criticada pela professora poderiam ser trabalhados durante estes momentos atentando para a importância dos alimentos servidos as crianças durante as refeições.

Outro fato muito interessante observado por nós em relação ao processo de aprendizagem de Verônica, foi a criança ter demonstrado vontade de ir ao banheiro ao invés de fazer suas necessidades fisiológicas na roupa. Isso era uma reclamação constante da professora e o trabalho durante algumas semanas com Verônica ensinando-a a ir ao banheiro para fazer suas necessidades, fez com que a aluna aprendesse a pedir, ao invés de fazer “xixi” na roupa.

Durante esse percurso de ensinar Verônica a utilização do banheiro, trabalhamos com algumas figuras impressas em desenho sobre o tema em questão, já que Verônica gostava muito de pintar. Neste sentido, percebemos que as aulas de artes pareciam ser as preferidas da aluna, no entanto, a professora de Artes admitia ter muita dificuldade para atuar com Verônica como podemos perceber no episódio abaixo,

***EPISÓDIO IV***  
***MARÇO DE 2009***  
***APRENDENDO AS CORES PRIMÁRIAS***

*Após as crianças terem terminado de jantar subimos para a sala, pois seria aula de Educação Artística. Durante a aula, Verônica se mostrou bastante animada. A primeira proposta da professora foi trabalhar com as crianças as cores primárias (amarelo, azul e vermelho), porém ela não explicou de forma que as crianças conseguissem compreender as cores. Verônica olhava para o desenho que a professora segurava e mostrava as cores primárias, sem muito compreender o que a professora dizia. Neste instante, peguei os três rolos de crepons nas cores primárias trazidos pela professora e mostrei para Verônica quais eram as cores que a professora estava apontando no desenho. A partir desse momento a aluna demonstrou entender e diferenciar as cores que a professora estava mostrando. Senti que a aula parecia não estar fluindo, a professora demonstrava não ter feito nenhum planejamento para este momento. Percebendo que as crianças não estavam entendendo o que ela estava querendo passar com a atividade, ou percebendo que as crianças não prendiam a atenção no que ela propunha, findava a atividade sem ter concluído-a e começava a desenvolver outra sem muito sentido como a anterior. Ao final da aula, não conseguindo prender a atenção das crianças sentou-as em roda e começou a cantar algumas músicas até que a aula terminou.*

Neste trecho, podemos observar que a falta de uma explicação mais clara por parte da professora sobre o uso das cores, dificultou o entendimento das crianças e principalmente de Verônica que não conseguia visualizar as cores primárias. A atividade diferenciada, tentando mostrar as cores a partir do uso de rolos de papel crepom, fizeram com que a criança associasse as cores ao objeto facilitando seu aprendizado.

O fato da professora não ter planejado a aula, pode ter sido um dos fatores responsáveis pelo fracasso da atividade, nos mostrando mais uma vez a importância desse momento para o desenrolar do trabalho do professor no contexto da sala de aula, já que o planejamento faria com que o professor (re)pensasse a atividade mais as possíveis táticas necessárias para que fosse desenvolvida. Observe outro episódio ocorrido na aula de artes em que a professora nos passa a sensação de que a aula novamente não foi planejada e muito menos configurada para atender as necessidades da criança com deficiência intelectual.

**EPISÓDIO V**  
**ABRIL DE 2009**  
**APRENDENDO AS CORES... MAS QUAIS CORES?**

*Cheguei à escola e me dirigi para a sala de Verônica, pois iria acompanhar esta aluna. Ao chegar à sala os alunos estavam sentados em roda, pois desceríamos para o lanche. Na volta do lanche seria aula de Artes e eu também acompanharia esta aula. A professora de Artes entrou na sala, sentou as crianças em roda e disse que as levaria para o Pátio, pois estávamos estudando as cores primárias e no pátio tinham diversos brinquedos com essas cores que deveriam ser observadas pelas crianças que depois que voltassem, deveriam desenhar as cores que estavam no pátio. As crianças foram levadas para o pátio. No pátio permaneceram durante 20 minutos. Na volta a professora pediu que desenhassem as cores dos brinquedos que elas haviam visto no pátio. As crianças pegaram a folha que a professora havia dado e começaram a desenhar outras coisas menos o que haviam visto no pátio. Verônica estava apavorada, a professora pedia que desenhassem as cores dos brinquedos do pátio. Ela não se lembrava das cores e ficava agitada jogando a folha de um lado para o outro sem realizar a atividade. Virei para a professora e disse que levaria Verônica ao pátio, para mostrar a ela quais eram as cores dos brinquedos para que ao retornar pudessem desenhá-los. Ela concordou comigo. Peguei Verônica no colo e levei-a até o pátio no pátio mostrei a ela lápis de cor com as cores primárias: verde, amarelo e azul. Depois pegava cada uma das cores e pedia q Verônica me mostrasse quais eram os brinquedos que possuíam as mesma cores do lápis verônica ia me apontando animadamente. Enquanto isso a professora observava minha ação atentamente pela janela da sala de aula. Após esse momento, retornei com Verônica para a sala de aula, e pedi a criança que desenhasse os brinquedos com as cores que ela havia encontrado no pátio. Depois disso Verônica conseguiu realizar a atividade que a professora havia pedido com sucesso. Ao final da aula, a professora falou que poderia ter levado as crianças para o pátio e também mostrado a ela as cores dos brinquedos com o lápis de cor, e lamentou o seu descuido, mas que na próxima aula levaria as crianças para o pátio e faria a mesma coisa que eu havia feito com Verônica, pois ela havia notado que esse procedimento havia surtido efeito, inclusive com a aluna que para ela não tinha condições de entender e fazer a atividade*

O planejamento das aulas é de suma importância para o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, visto que através do ato de se planejar o professor estaria pensando nas especificidades dos alunos e, conseqüentemente, visualizando táticas desencadeadoras de processos de aprendizagem na criança. O fato de levar as

crianças para o pátio sem um objetivo prévio, fez com que as expectativas da professora em relação aprendizagem das crianças fossem desanimadoras.

Apesar dos imprevistos ocorridos durante a aula, é nítido o processo de aprendizagem de Verônica a partir da visualização dos brinquedos no pátio. Observa-se que após levarmos Verônica até o pátio mostrando os objetos com as cores primárias, a aluna consegue desenhar os brinquedos rapidamente. Isso na realidade devia ter sido feito com todas as crianças da turma e durante o momento que estavam no pátio. No entanto percebe-se que a falta de organização e atenção da professora para esses detalhes dificultou o andamento da aula.

Porém, o fato de ter reconhecido que falhou e se mantido atenta enquanto realizávamos a ação com a criança com deficiência intelectual nos mostrou que a professora refletiu sobre sua prática ao passo que reconheceu que devia ter feito esse percurso com todas as crianças. Nesse sentido, nosso intuito de mostrá-la as possibilidades a partir da simples ação de desenvolver um planejamento prévio e a partir da nossa atuação junto a Verônica foi de suma importância para aquele momento e para o contexto daquela professora, desencadeando processos de reflexão sobre a práxis.

De acordo com Garms (2005), o professor como todo profissional deve dispor de modelos que lhe permitam pensar e organizar sua ação. Sem ele, todo profissional tateia de maneira empírica sem ter a menor visão de conjunto daquilo que faz, nem ao menos chance de atingir os objetivos que fixou. O autor ainda nos faz pensar que a eficácia da diferenciação pedagógica está subjacente à concepção do professor sobre o que é educação, sobre suas metas, sobre como as crianças constroem seus conhecimentos.

A brincadeira também poderia ter sido explorada pela professora neste contexto para se trabalhar as cores primárias. No entanto percebe-se que esse fenômeno não é muito aproveitado pelos professores que atuam no CMEI sendo a ação de levarem as

crianças para brincarem no pátio apenas uma forma de aliviar o estresse da sala de aula.

De acordo com Lima (2005), a constatação de que a brincadeira é uma atividade imprescindível, no contexto educacional, não é resultado de uma mera especulação ou hipótese. De acordo com o autor a relação que a criança estabelece com os objetos não se restringe à exploração e a experimentação, mas cria condições e as premissas para o surgimento da brincadeira o que estabelece esse elemento como fundamental para a Educação Infantil.

Diante disso, a brincadeira é vista como um aspecto de suma importância para o espaço da Educação Infantil podendo desencadear significativos processos de aprendizagem tanto na criança com deficiência intelectual quanto na criança com desenvolvimento típico como podemos observar no episódio abaixo onde são nítidos esses acontecimentos.

***EPISÓDIO VI***  
***JUNHO DE 2009***  
***BRINCAR PARA APRENDER, APRENDER PARA BRINCAR***

*Após a realização da atividade, as crianças foram liberadas para a brincadeira. Algumas queriam brincar com um carrinho de chá e Verônica estava entre essas crianças, dando muita confusão. Pensei em intervir, mas resolvi esperar para ver qual seriam as atitudes tomadas pela professora e a estagiária. A professora virou para mim e disse: “Esse carrinho sempre dá problema só tem um e todo mundo quer!” Como os meninos também queriam brincar com o carrinho a professora falava: “Meninos isso é de menina, deixem as meninas brincarem! Ai meu Deus!” A estagiária então entreviu dizendo: “Vamos dividir, primeiro as meninas vão brincar e depois os meninos!” Alguns meninos não compreendiam e continuavam a tentar brincar com o carrinho, porém a estagiária continuava a tentar afastá-los. Verônica se mostrava aflita e inquieta e queria o carrinho só para ela. Ao final, esse método não havia surtido efeito e o carrinho de chá continuava a causar confusão entre as crianças que queriam empurrá-lo a qualquer custo de um lugar para outro. Diante disso, resolvi intervir, arrastei o carrinho até um canto da sala sentei as crianças em roda, puxando Verônica que estava mais inquieta e batia em todas as crianças na tentativa de ter acesso sozinha ao*



*carrinho. Então virei para elas e disse: “Olha a gente só tem um carrinho! Como é um carrinho não dá para a gente ficar empurrado de um lado para o outro senão dá confusão! O carrinho vai ficar parado aqui combinado?” Verônica e as crianças balançavam com a cabeça que sim. Neste momento, busquei trabalhar a brincadeira em grupo com elas, alertando para o fato de que se temos apenas um brinquedo devemos brincar juntos sem agredir o colega e de forma que todos brinquem. Diante disso, comecei uma brincadeira coletiva com as crianças que estavam na roda que se misturavam entre meninos e meninas. Dissemos que íamos fazer um chá e servi-lo para todos e depois cada um ia fazer o chá e servir. A primeira a fazer o chá foi Verônica que virou para nós e disse que era a mãe. Todas as crianças concordaram animadamente e assim teve seqüência a brincadeira. .*

A questão do brincar no coletivo deveria ser trabalhada pela professora com os alunos e reiteramos novamente a importância da roda de conversa, onde estes combinados poderiam ser trabalhados. Percebemos também que nem todos os brinquedos podiam ser pegos pelas crianças, apenas os brinquedos que a professora autorizava para pegar. As regras de arrumação dos brinquedos deveriam também ser trabalhado nas rodas de conversa, alertando que as crianças poderiam brincar com todos os brinquedos, porém após o fim da atividade a sala deveria ser arrumada.

Nota-se que falta um trabalho mais centrado da professora no sentido de trabalhar as diversas possibilidades de brincadeira. Por que o menino não pode brincar de boneca? E a menina não pode brincar de carrinho? São questões que precisavam ser revistas e trabalhadas pelo professor com a criança no ambiente da Educação Infantil.

No entanto nossa intervenção no contexto da brincadeira nos mostrou que as atividades coletivas pouco eram desenvolvidas naquele espaço, o que justifica a dificuldade das crianças de brincarem no coletivo. É nítida durante a intervenção a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, o fato era que a professora não ensinava Verônica a brincar no coletivo, mas apenas chamava a atenção da criança para não causar tumulto à brincadeira.

De acordo com Garms (2005), o momento do coletivo constitui-se num espaço em que vários assuntos emergem. Esta é principalmente uma hora em que os elementos do

grupo falam, dão suas opiniões, discordam ou concordam sobre qualquer assunto. Aqui, as crianças são levadas a tomarem conhecimento do outro. Estes momentos coletivos devem ser alternados com momentos de trabalho diversificado, onde as crianças escolhem entre situações, materiais variados e o que quer pesquisar, individualmente ou em pequenos grupos.

A invisibilidade por parte da professora do processo de aprendizagem da criança era constante e se fazia presente em toda a atividade que acontecia no contexto da sala de aula em que Verônica era sempre deixada por último e quando demonstrava algum desenvolvimento era ignorada pela professora como podemos perceber no episódio abaixo.

***EPISÓDIO VII***  
***JUNHO DE 2009***  
***EU SEI FAZER A ATIVIDADE SIM, PROFESSORA!***

*Findado o momento do planejamento fui com a professora de Verônica para a sala, pois hoje ia acompanhar esta aluna. Ao chegar à sala as crianças vieram me abraçar, porém a professora foi tratando logo de impedi-las, dizendo que eu estava ali apenas para observá-las. Abracei, mesmo a contra gosto da professora as crianças e me sentei em um canto, pois a aula iria começar. A professora pediu que as crianças prestassem a atenção no que ela iria mostrar, pois hoje eles começariam a aprender os números. Pegou o número zero que estava desenhado bem grande em uma cartolina e mostrou para as crianças. Depois disso pediu que elas se sentassem próximas ao quadro, desenhou o zero e falou que iria chamar cada uma das crianças para passar o giz por cima da bola desenhada no quadro. O mais interessante durante a aplicação desta atividade é que a professora chamou todos os alunos para desenhar o zero no quadro, deixando Verônica por último e isso se seguiu em toda a atividade que foi realizada na sala de aula pela professora. Verônica era sempre a última a ser chamada para fazer a atividade, pois a professora não acreditava na possibilidade de aprendizagem da aluna. Quando foi chamada para desenhar o zero no quadro, Verônica se dirigiu até a professora e prontamente pegou o giz de sua mão. A professora fez uma cara de que a criança não iria conseguir realizar a atividade. No entanto Verônica passou o giz no zero desenhado no quadro sem o auxílio da professora e depois desenhou perfeitamente a bolinha do zero. A professora ficou meio desapontada e pediu que Verônica se sentasse próximo do espelho, pois iríamos realizar outra atividade. Após*

*as crianças se sentarem, a professora começou a cantar algumas cantigas de roda. Verônica se mexia a todo o momento e a professora a repreendia, pois ela deveria ficar quieta sentada e cantando. Porém, Verônica continua a se mexer. Depois a professora pediu que as crianças ficassem de pé para cantar outra música. Verônica se pôs de pé. Acompanhava a música, olhando para a professora, para a estagiária e para mim que estávamos a fazer a coreografia da música e ria, porém não seguia os nossos passos. Após esse momento, a professora pediu que as crianças sentassem, chamou cada uma e desenhou o zero na mão das crianças. Mais uma vez Verônica foi à última a ser chamada para fazer a atividade. Depois que todos estavam com o zero desenhando nas mãos, a professora pediu que eles passassem o dedo no contorno do desenho. Algumas crianças não conseguiam compreender o que ela dizia. Então ela pegava o dedo da criança e passava no contorno do desenho. Como Verônica não conseguiu compreender o que ela disse peguei o pincel desenhei o zero na minha mão e mostrei a ela como era para fazer. Neste momento, com minha ajuda Verônica conseguiu fazer a atividade que a professora havia pedido. Após esse momento, pediu que as crianças se sentassem à mesa para fazer outra atividade. Depois que as crianças estavam sentadas, distribuiu folhas de chaméx com o número zero desenhado e pediu que as crianças contornassem o zero e desenhasse na mesma folha várias bolinhas. As crianças então começaram a desenhar bolinhas. Depois de certo tempo, ficando a atividade cansativa, as crianças começaram a rabiscar o papel e Verônica já não queria mais desenhar as bolinhas e começou como as demais crianças a ensaiar uma pintura no papel. No entanto foi repreendida pela professora que virou para mim e disse: “Que dificuldade! Essa menina não consegue entender nada que a gente diz a ela. Eu já desisti! Nada que a gente faz adianta Davidson. É só brincar, é só correr e bater no coleguinha. Só isso que ela sabe fazer! Por isso que não aprende! Ela não aprende.” (Professora Regente)*

A falta de credibilidade da professora no processo de aprendizagem de Verônica fazia com que ela ignorasse seu desenvolvimento durante a realização da atividade. Mostrar-se capaz de fazer a atividade sem nenhuma dificuldade, pois em cheque as concepções da professora que até então não conseguia ver a ocorrência desse processo em Verônica.

O uso de atividades repetitivas era uma constante nas aulas por nós presenciadas, o que de fato não propiciava o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual nem a dos demais alunos que apresentavam desenvolvimento típico. Quando a criança

tentava se desvencilhar dessas atividades era impedida pela estagiária e pela professora que alegavam o potencial dessas atividades para o desenvolvimento da coordenação motora das crianças.

No entanto é fato que Verônica apesar de estar em um ambiente entrelaçado por estas complexas tramas conseguia atingir um determinado nível de aprendizagem quando atividades mediadas e adequadas as suas capacidades eram realizadas. O fato era que seu processo de desenvolvimento e aprendizado parecia estar invisibilizado pelos sujeitos que de certa forma atuavam com Verônica no contexto do CMEI.

- EPI SÓDIOS CAROLINA

Carolina era uma criança que apesar da dificuldade de locomoção causada pela paralisia não encontrava barreiras quando a questão estava relacionada à sua capacidade de desenvolvimento e aprendizagem. Assim como podemos visualizar em Verônica, era nítido o processo de aprendizagem de Carolina e a capacidade que tinha para aprender com o outro no coletivo e nas interações sociais. Seu desenvolvimento físico e intelectual era percebido por todos do CMEI que atuavam direta ou indiretamente com a criança. O fato era que a professora de Carolina, apesar de admitir o desenvolvimento da criança e a necessidade de uma atividade diferenciada que propiciasse sua aprendizagem, apresentava muita dificuldade de atuar com essa criança no contexto da sala de aula como podemos perceber no episódio abaixo,

***EPISÓDIO I***  
***MARÇO DE 2009***  
***EU TAMBÉM SEI FAZER, É SÓ ME ENSINAR...***

*Terminou o horário do lanche, as crianças subiram com a professora. Carolina subiu depois com a estagiária, pois ainda não tinha terminado de lanche. Ao chegar à sala de aula, a professora entregou os cadernos e passou uma atividade com o seguinte título: Dê nome às frutas. Após a*

*professora explicar o que era para ser feito, sentei do lado de Carolina e me dispus a ajudá-la na condução da atividade. Durante a realização da atividade, notei que Carolina não conseguia compreender o que era para ser feito, e a atividade não condizia também no momento com sua capacidade intelectual. Tentei desenvolvê-la de outra forma, comecei a perguntá-la quais eram os nomes das frutas que estavam no desenho. Então, Carolina respondeu prontamente, acertando quase todos os nomes das frutas. Notei que ela não acertou os nomes de algumas frutas. Isso aconteceu, porque algumas frutas desenhadas estavam um pouco apagadas, o que dificultou o entendimento, sobre que fruta estava desenhada ali. No entanto procurei mostrar essas frutas em revistas, que estavam disponíveis no ambiente da sala de aula. Durante a atividade, além de auxiliar Carolina, ajudei também as demais crianças que estavam na mesa. Quando apontava para uma das crianças a fruta que era para ela escrever o nome, olhei para o quadro e apontei, pois estava escrito lá. Carolina, prontamente, levantou da mesa e foi mostrar para o amiguinho o que eu estava apontando. As crianças começaram a rir de Carolina, eu prontamente falei: “Gente olha a Carolina, ela está mostrando o nome”. Mas as crianças não pareciam dar muita atenção a ela. Carolina voltou à mesa, sentou-se e começou a pintar as frutas da atividade. A atividade teve fim, a professora recolheu os cadernos e levou as crianças para o pátio. Ao chegar ao pátio Carolina queria tirar os sapatos. Apesar da vontade de tirar os sapatos da aluna, eu disse que antes de tirá-lo era melhor que ela pedisse a professora, pois as demais crianças estavam calçadas. Porém, a professora vendo nossa empolgação disse rapidamente: “Carolina você nunca tira os sapatos, porque que hoje você quer tirar meu bem”? Os sapatos de Carolina não foram tirados, ela continuou a insistir até que enjoou e começou a brincar, brincou muito até que chegou a hora de jantar. Terminado o jantar, voltamos para a sala onde outra atividade foi proposta pela professora, Carolina também não conseguiu compreender esta atividade. Novamente tentei fazer de forma diferenciada, colocando na folha os números e utilizando material concreto. Repetimos os números de 1 a 10, mostrando para Carolina as quantidades dos números com as mãos e depois com peças de jogos de montagem. Esta atividade foi realizada com muita empolgação pela criança que demonstrava estar compreendendo a partir do uso do material concreto e da atividade diferenciada abstrair a noção de números.*

Percebemos neste episódio que Carolina desenvolve a mesma atividade da turma. Isso seria muito interessante se essas atividades fossem preparadas para atender as especificidades da criança. O que se percebe no contexto da sala de aula é que as atividades são entregues a Carolina e nada é trabalhado no sentido de que a aluna realmente desenvolva a atividade junto com a professora e a turma.

Neste sentido, quando Carolina recebe a folha da professora pedindo que ela escreva o nome das frutas desenhadas, a aluna não consegue compreender o que deveria ser feito na atividade. Nossa intervenção nos mostrou que a visualização das frutas nas revistas despertou a curiosidade da aluna e, conseqüentemente, aguçou o seu processo de aprendizagem. Tal fato, nos prova que a atividade diferenciada e a mediação do conhecimento como nos alerta Vygotsky (2001, 2004) são fundamentais para o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual presente no espaço da Educação Infantil.

Outra questão que deveria ser trabalhada pela professora no contexto da sala de aula é a diversidade presente nesse espaço, alertando os alunos para a questão da diferença, pois a partir do momento que essas idéias forem trabalhadas com a turma abre se um horizonte para compreender o porquê da presença de Carolina no contexto da sala de aula pelas crianças e a importância da participação dela no desenvolvimento coletivo da turma.

No entanto a necessidade do trabalho com atividades diferenciadas que de fato possibilitassem o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual naquele contexto se tornavam de fundamental importância visto que o uso de atividades que não condiziam com a capacidade intelectual da criança ou que dificultavam sua compreensão era constantemente aplicado pela professora como podemos perceber no episódio abaixo,

***EPISÓDIO II***  
***MARÇO DE 2009***  
***NOSSA!!! ELA PODE APRENDER!!!!!!***

*Quando cheguei à sala de aula, a professora estava solicitando que todos se sentassem para que pudesse passar a atividade no quadro. A atividade era a seguinte: a professora passou um texto no quadro que as crianças tinham que ler com ela e depois copiar o texto no caderno. O texto era o seguinte: "Cara quadrada tem dois olhos, tem boca e no meio um nariz". Depois a*

*professora desenhava o texto, cantando uma música com as crianças e desenhando um quadrado botando olhos, boca e nariz. As crianças repetiram o texto várias vezes, juntamente com a professora. Porém esta atividade não era apropriada para Carolina, fiz com ela de forma diferente, perguntando o nome dos membros do corpo para ver se ela sabia. Primeiro eu mostrei o que era um olho, a boca, o nariz e depois perguntei para Carolina que respondeu, prontamente, no entanto, às vezes confundia boca com nariz. Carolina me fez uma pergunta: “Tio a nossa cara é quadrada?” Diante da pergunta da criança, expliquei que não, mostrando os rostos das demais crianças e seu próprio rosto através de um espelho e mudei o texto para cara redonda. Na aula anterior, havia ensinado à Carolina que quando ela pegasse a canetinha, colocasse a tampa na superfície de cima para que não perdesse, pois tinha o costume de tirar a tampa e jogá-la em qualquer lugar. Notei que ela já tinha aprendido isso. Quando pegou a canetinha tirou a tampa e ao invés de largá-la jogada virou para mim e disse: “Tio tem que botar aqui?” Nesse momento, a professora que estava a nós observar se aproximou e disse: “Ela aprendeu mesmo, olha! Parabéns, Carolina!” Depois virou para mim e disse: “Eu vi você ensinando isso, mas eu sempre pensei que ela nunca pudesse aprender, por isso não ensino às vezes as coisas pra ela. Mais uma vez eu ensinei, mas menino parece que ela não aprende! No outro dia faz a mesma coisa (rsrsrs)”. Pra dizer a verdade, também me sinto meio culpada por não ensinar as coisas pra ela. Mas, são tantas crianças às vezes a gente não da conta né?” (Professora Regente). Neste momento, falei sobre as possibilidades de aprendizagem de Carolina. A professora concordou plenamente e voltou para o quadro e continuou a aula.*

Notamos no episódio, que a atividade não foi compreendida por Carolina que olhava para a professora, durante o momento que estava cantando a música, completamente desorientada, mas ao mesmo tempo tentando, entender o que acontecia no contexto da sala de aula. O interessante é que durante a ocorrência desse fato, tentamos explicar para Carolina o que a professora estava fazendo, no entanto, a criança não queria compreender o fato a partir de nossa explicação. Carolina continuava olhando a professora na esperança de que ela pudesse explicá-la a atividade e inseri-la na cantiga junto com as demais crianças. No entanto isso não aconteceu.

Após o fim da cantiga, percebendo que Carolina não havia compreendido a atividade proposta, intervimos no contexto, objetivando tornar a atividade o mais clara possível para Carolina facilitando seu processo de aprendizagem. O fato era que a atividade não estava confusa apenas para Carolina, pois as crianças também não compreendiam. Por

que cantar cara quadrada se a nossa cara era redonda? Diante disso, a mudança que realizamos na letra da música, fez com que os processos de compreensão da atividade por parte de Carolina e das demais crianças fossem desencadeados.

Outro avanço importante em relação à aprendizagem de Carolina, evidente nesse episódio, é o fato da criança ter aprendido a utilização correta da canetinha já que pegava as tampas e jogava por todo o ambiente da sala. A surpresa da professora ao notar que Carolina aprendeu o uso da canetinha nos mostra que, apesar de trabalharmos nos grupos de formação continuada a compreensão da aprendizagem da criança através da reflexão e análise de alguns episódios que ocorreram no pátio e até mesmo no contexto da sala de aula, a aprendizagem dessa criança ainda causava estranhamento à professora.

Outro episódio muito interessante em que fica evidente o desenvolvimento e aprendizagem de Carolina ocorre durante a contação de histórias como podemos observar abaixo,

***EPISÓDIO III***  
***ABRIL DE 2009***  
**POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA HISTÓRIA**

*Ao entrar na sala percebi que Carol estava isolada em um canto longe dos alunos e desenvolvia outra atividade que era de pintura. Achei estranho a aluna estar separada das outras crianças, pois seria importante que ela estivesse desenvolvendo suas atividades juntamente com as demais crianças e na mesma mesa. Diante da atividade, perguntei a criança o que ela estava fazendo, porém Carol não soube me responder e diante de alguns livros de historinhas que estavam sobre a mesa resolvi contar uma história para ela e depois desenharíamos os personagens da história no papel. Carol ficou bem animada, pois adora ouvir história. Após começar a contar a história outras crianças também se aglomeraram ao meu redor para ouvir a história. Após o fim da história pedi que Carol desenhasse os personagens, porém ela disse que só desenharia se eu contasse a história novamente, o que fiz sem hesitação. Depois que havia contado a história pela segunda vez, Carol começou a desenhar os personagens mais queria que eu contasse a história novamente enquanto ela desenhava. O que fiz, contei a história inúmeras vezes, depois disso sentei algumas crianças ao nosso*



*redor e pedi que Carol contasse a história para nós. O que Carol fez com muito gosto. Contou a história duas vezes, depois saiu que repentinamente dizendo que queria um apontador para apontar o lápis de cor. Chegou na mesa do coleguinha, pegou o apontador e saiu. O coleguinha começou a gritar: “É meuuu! “. Diante dessa situação eu respondi: “Carol, é assim?? Tem que pedi emprestado não é?”. Carol balançou a cabeça que sim , virou para o coleguinha e disse: “Cê me empresta?”. O colega respondeu balançando a cabeça que sim e carol voltou para a mesa para apontar o lápis. Após essa atividade a professora pediu que as crianças sentassem no canto para ouvir uma história que ela contaria. Mais que depressa Carol se sentou no canto da sala se juntando aos demais coleguinhas. A professora começou a contar a história e Carol prestava atenção atentamente. Após terminada a história a professora não desenvolveu nenhum trabalho e pediu que as crianças sentassem na cadeira pois estava na hora da aula de artes.*

A prática de isolamento de Carolina no contexto da sala de aula era muito comum pela professora e a estagiária que alegavam que a criança deveria ser separada dos demais alunos para que pudesse compreender melhor as atividades. No entanto nossa chegada neste contexto tentou através da problematização dessa questão inserir Carolina no cotidiano da sala de aula e nas brincadeiras das demais crianças. Por entendermos que o movimento de inclusão educacional prima por uma atendimento do aluno especial no coletivo interagindo com os sujeitos do cotidiano escolar. Esse acontecimento foi visto como um sinal positivo pela professora pelo avanço notável que representou no desenvolvimento de Carolina.

O fato de Carolina estar junta das demais crianças participando das brincadeiras propiciava seu desenvolvimento no coletivo, como nos diz Vigotisky (2001, 2004) possibilitava a construção do ser socio-histórico mediado pelos elementos de sua cultura, a cultura infantil.

O trabalho no coletivo é uma vivência nova para Carolina sendo que a contação de história nos evidenciou que a aprendizagem da criança foi estimulada a partir da criatividade, já que Carolina como as demais crianças não sabiam ler e contavam as histórias a partir das figuras que viam nos livrinhos de estorinhas. Esse fato desencadeou em Carolina estímulos através da atividade coletiva que foram

evidenciados quando a criança desenhou todos os personagens presentes na sua história, ou seja na história contada por ela.

A experiência da coletividade e da contação de histórias foi tão prazerosa para a criança que ela desenvolve a mesma atividade várias vezes com as demais crianças que participam desse momento, nos provando o quanto é importante a interação e as trocas entre as crianças no ambiente da Educação Infantil.

No entanto apesar desse desenvolvimento de Carolina ser evidente no contexto da sala de aula e no contexto da escola, ainda encontrávamos professores que não conseguiam visualizar esse processo. Como podemos perceber na aula de Educação Artística abaixo,

***EPISÓDIO IV***  
***ABRIL DE 2009***  
***TEM QUE PINTAR O DESENHO, MAIS O DESENHO Q EU FIZ!!!!***

*A chegar na sala a professora de artes, não falou nenhuma palavra com as crianças sentou-se em uma mesa e pôs-se a desenhar um cachorro para as crianças pintarem. Carol ficou olhando na direção da professora enquanto as crianças se aglomeravam ao seu redor querendo que fizesse o desenho para elas pintarem. Diante disso eu disse para Carol: “Vamos até la pegar seu desenho também?”. Carol balançou a cabeça que sim e foi se dirigindo para a mesa onde estava a professora de artes. Depois de esperar por alguns minutos a professora de artes fez o desenho de Carol e ela se dirigiu para a mesa para pintá-lo. Quando chegou na mesa Carol falou que iria pintar os bonecos que estavam pregados na parede, se dirigiu para la e pós se a pintar os desenhos. Fui até ela e falei que os bonecos da parede não podiam ser pintados naquele momento, e ela respondeu: “Eu quero pintar esses tio!!”. Então eu disse: “Vamos desenhá-los no papel e ai você pinta o desenho que você fez!!”. Vendo a situação, a professora olhou para Carol e disse: “Tem que pintar o desenho, mais o desenho q eu fiz!!! Não pode desenhar outro não!! Nem pintar o da parede!!! “. Depois de algum tempo de conversa Carol resolveu voltar a mesa e começou a pintar o cachorro que havia sido desenhado no papel chaméx pela professora de artes. Mais Carol, não queria pintar o desenho da professora, queria sim fazer seu próprio desenho. A professora olhou para mim e disse: “Gente!!! Essa menina tem uma dificuldade né!! De entender!!! Ela não aprende!! Eu não consigo trabalhar nada com ela!! Nossa é uma dificuldade eu nem tento!! Ai credo! Deus me*

*perdoe, mais eu fico nervosa! Ela não faz o que eu mando!! Ela quer sempre desenhar outra coisa. Joga os lápis fora meu Deus assim fica difícil né”. Olhando pra Carol disse: “ Carol você tem que fazer o que todo mundo faz, você não é diferente não!! ”. Depois que Carol pintou o desenho que a professora queria, deixei que ela pintasse e desenhasse o seu próprio desenho e que também circulasse pela sala de aula entre os coleguinhas, pois notei que a estagiária quando estava com ela queria que ela ficasse a todo tempo sentada no lugar. Depois da aula de artes a professora regente voltou para a sala e ja estava na hora da janta, fizemos a fila e descemos para o refeitório. Carol por sua vez desceu de mãos dadas com a estagiária.*

Podemos perceber no episódio acima que o fato da criança não querer pintar o cachorro que foi desenhado pela professora é sinônimo de que a criança não aprende. A professora não consegue visualizar que Carolina não queria pintar o desenho que ela fez e sim o seu próprio desenho. Esse episódio nos demonstra a necessidade de formação continuada para esse contexto no sentido de que os professores revejam suas práticas e seus conceitos frente ao aluno com deficiência intelectual presente na Educação Infantil.

Entender a criança com deficiência intelectual, seus modos, necessidades e principalmente seu processo de aprendizagem não é uma tarefa fácil necessitando que o educador tenha um olhar sensível para compreender de fato o desenvolvimento desta criança em sua essência. Nesse sentido, quando a professora delimita que o aluno pinte o desenho que ela fez, para que seja igual as demais crianças está desencadeando processos de exclusão pelo fato de não aceitar o diferente dentro do ambiente da sala de aula.

Outro episódio em que de fato podemos perceber a evolução da aprendizagem de Carolina acontece no pátio 2, em que elementos da sua subjetividade vem a tona, pelo fato de ser deficiente e afirmar que deve ter acesso ao brinquedo sem enfrentar a fila. Observe o episódio,

## **EPISÓDIO V**

**ABRIL DE 2009**  
**CAROL, VAMOS DIVIDIR O BRINQUEDO???!!!!**

*Depois do jantar as crianças foram encaminhadas para o pátio. Ao entrar no pátio a outra professora do horário anterior ainda estava com suas crianças no pátio. Diante disso as crianças tiveram que aguardar sentadas a professora sair com seus alunos para elas brincarem. Algumas crianças estavam tão ansiosas que desobedeciam a ordem de esperar da professora ou iam se encaminhado para a entrada e de lá escapulir para algum brinquedo. Essas crianças foram colocadas de castigo pela professora e ficaram boa parte do horário do pátio sem brincar. Enfim, depois de esperar por algum tempo, as crianças foram liberadas para brincarem. Quando chegou no pátio, a professora distribuiu um brinquedo que fazia bolinhas de sabão, como era apenas dois, gerou uma imensa confusão entre as crianças. Diante disso peguei o brinquei da mão delas, pedi que fizessem uma fila e deixei que todas assoprassem e fizessem a bolinha de sabão. Carol começou a me bater, querendo o brinquedo. Eu disse para ela que se quisesse assoprar tinha que entrar na fila. Carol não gostou muito da idéia, e foi logo dizendo: Me dá tio eu tenho doença! Me da tío!! Mais quando percebeu que eu realmente não iria lhe dar o brinquedo foi correndo para a fila. Todos brincaram animadamente, para que não desce confusão fiquei durante um bom tempo assoprando bolinhas de sabão para que eles estourassem no ar. As crianças brincaram animadamente. Depois deste momento, voltamos para a sala pois estava na hora de ir embora.*

...

Percebe-se no episódio que elementos da subjetividade de Carolina são evidenciados. O fato de ser deficiente Intelectual é visto por Carolina como uma possibilidade de ter direito de acesso ao brinquedo primeiro que as demais crianças. No entanto ao perceber que realmente não iríamos entregar o brinquedo, resolve enfrentar a fila para conseguir participar da brincadeira coletiva.

A subjetividade da criança tem sido um tema quem vem sendo estudado por alguns autores como Silva (2009) e Fraga (2007) que buscam compreender como se constitui o eu de crianças no contexto educacional a partir da interação entre os pares. De acordo com esses autores a constituição da subjetividade da criança pode estar sendo reforçada por familiares, amigos e até mesmo por professores que isentam a criança de fazer determinada atividade pelo fato de ser deficiente. Diante disso a criança absorve esse estereótipo que acaba fazendo parte de sua constituição enquanto pessoa.

Esse processo poderia estar perpassando a subjetividade de Carolina já que a criança é super protegida pela família que coloca a deficiência como um fator limitador da criança.

Outro episódio em que podemos perceber nitidamente o processo de aprendizagem de Carolina, acontece no espaço da sala de aula. O fato da criança responder de maneira correta todas as questões que as demais crianças não conseguiam responder é visto com maus olhos pela professora que subitamente ignora o processo de aprendizagem de Carolina, como podemos perceber no episódio abaixo,

***EPISÓDIO V I***  
***JULHO DE 2009***  
***PROFESSORA ME ESCUTE!!! EU ESTOU FALANDO!!!!***

*Carol volta do banheiro e a professora pede que ela se sente a mesa para a realização da atividade. A criança se mostra inquieta e a professora chama sua atenção bruscamente exigindo que a criança sente-se direito á mesa. Carol vira-se na mesa e senta-se de maneira `comportada` (da forma que a professora deseja). Após todas as crianças chegarem do banheiro a professora da início a atividade. Mostra um desenho e pergunta as crianças que figura é aquela. As crianças respondem: “ coelho. “. A professora diz: “ não!! “. As crianças gritam: “ Gato.”. A professora responde impulsivamente: “ Também não”. Carol levanta-se da cadeira e responde: “Cachorro”. Porém a professora ignora a fala da criança, vira-se para a turma e diz: “Isso é um cachorro! “. Após esse momento entrega o desenho para as crianças e pede que elas pintem o desenho. Carol começa a pintar o desenho e pergunta a professora o nome das cores, porém a professora ignora sua pergunta. Me aproximo de Carol e começo a perguntar o nome de algumas cores para ela como o vermelho, amarelo e o marron. No início a criança troca o nome das cores apresentadas, porém após eu falar com ela o nome de cada cor e mostrar bonecos com as cores que ela estava utilizando conseguiu acertar o nome de todas as cores usadas para pintar o desenho. A professora que a todo momento estava a nós observar, olha para mim e diz: “Que milagre!!! Ela nunca aprende nada”. Neste momento discordo de sua fala e digo que como saberemos se ela não aprende se não ensinarmos. Ela responde que é muito difícil a aprendizagem dela. Neste momento, vira-se e sai sem muito se importar com o que acabou de presenciar em relação a aprendizagem de Carol. Carol pintou todo o desenho com várias cores. Quando tentava entregar o desenho a estagiária, está a impedia de fazé-lo dizendo que precisava pintar mais o desenho como o das outras crianças. Carol virou para mim e disse: “Tio não quero pintar já terminei!! Neste momento me*

*aproximei da estagiária e disse: Ele não quer pintar mais!! “ Ela respondeu: “Mais ela não pintou direito.” Eu então disse: “Mais essa é a forma de Carol pintar, pois cada uma das crianças são diferentes e pintam de maneira diferente. “ Neste momento ela recolhe o desenho de Carol não muito satisfeita com minha indagação e pede que a criança vá brincar com os jogos de encaixe espalhados no chão da sala.*

Nota-se no episódio que a professora ignora a fala de Carolina, mesmo com a criança atribuindo a resposta certa a questão. Isso acontece porque não acreditando no processo de aprendizagem da criança, a professora não admite que ela acerte. Na segunda atividade a professora continua inviabilizando a aluna não atribuindo resposta a sua pergunta sobre o nome das cores.

A forma de pintar diferenciada de Carolina é vista pela estagiária e pela professora como uma maneira errônea de fazer uma pintura denotando a concepção que estes profissionais tem de pintura como um desenho clássico e finalizado. Como a pintura de Carolina não se encaixava nesses padrões estéticos definidos pela professora, queria que a aluna continuasse pintando até cobrir todo o desenho.

Esse episódio nos prova mais uma vez que a aprendizagem da criança com deficiência intelectual como nos diz Vigotisky (1989) um dos percursores da abordagem histórico-cultural acontece de uma forma diferenciada e em um tempo diferenciado, porém acontece!!

O que podemos observar dentro do contexto escolar é que o estereótipo criado pelo professor em relação a criança com deficiência intelectual é tão grande que ele não consegue visualizar que cometendo atitudes como a dessa professora ele estará dificultando e até mesmo impossibilitando que esses processos ocorram no ambiente da Educação Infantil.

O ultimo episódio por nós apresentado que demonstra como acontece o processo de aprendizagem de Carolina também ocorre no contexto da sala de aula. Neste episódio

evidenciamos a necessidade de ensinar a aluna como utilizar os objetos como cola, tesoura e apontador já que Carolina ao entrar em contato com a cola saía colando tudo que encontrasse em sua frente. Observe o episódio,

### **EPISÓDIO VII**

**JULHO DE 2009**

### **APRENDENDO A USAR E (RE)CONHECENDO OS OBJETOS**

*Ao chegar na sala de Carol, percebi que ela estava com um vidro de cola na mão e espalhava cola por todos os cantos da mesa e da revista que a estagiária havia dado a ela. Então virei para Carol e perguntei o que ela estava fazendo. A aluna não soube responder e disse que estava colando apenas. Ai eu perguntei: “Mais você está colando o que?” A aluna responde: “Colando tio!!”. Neste momento percebi que a cola e a revista havia sido dado a aluna sem um propósito de atividade e como ela gostava muito de utilizar a cola a estagiário tinha deixado Carol com a cola. No entanto a cola e a revista não tinham nenhum sentido e a aluna apenas distribuía cola pelas páginas da revista e passava as páginas colando-as. Então peguei a cola de Carol que relutou um pouco e disse a ela: “A cola não se usa dessa forma Carol. Tem uma finalidade!! Vou te ensinar como usa a cola. Temos que recortar algumas figuras passar cola na figura e colar no caderno!! É assim que a cola é usada!!” A aluna demonstrou entender o que eu havia dito, mais relutava querendo a cola. Verei para ela e disse: “Agora que você sabe como utilizar a cola, vamos fazer uma atividade de recorte e colagem de figuras.” Peguei a revista fui passando as figuras e perguntando o nome dos objetos para Carol. Alguns objetos ela sabia o nome, outros ela não sabia. Nesse momento além de falar o nome dos objetos contávamos quantas letras tinham na palavra e fazíamos o reconhecimento das letras. Após desenvolvermos está atividade, Carol recortava a figura e colava no caderno, como eu havia explicado que era para fazer. Percebe-se que a aluna conseguiu aprender, como se usava a cola. O que faltava então era que a estagiária tivesse sentado com ela e explicado o uso daquele objeto e não entregar a cola para a criança e deixar que ela faça uso como bem entender, pois dessa forma ela não irá aprender como se usa o objeto. O que ela fará com ele, não terá sentido. Durante a atividade que estávamos desenvolvendo com Carol, apareceu a figura de uma luva. Perguntei a Carol se ela já havia visto uma luva. A aluna respondeu que não. A professora disse que no berçário tinha luvas e que eu poderia ir até la para conseguir uma. Deixei Carol olhando a revista corri até o berçário e peguei uma luva descartável. Quando voltei mostrei a luva para Carol que ficou encantada. Coloquei a luva na sua mão e depois coloquei na minha e comparamos os tamanhos das mãos com e sem a luva. Carol gostou muito da idéia. Depois que realizamos esta atividade, peguei a revista de Carol a cola e disse que*

*iria guardar pois estávamos a cinco minutos de descermos para o lanche. Carol começou a chorar pois queria a cola a qualquer custo. Eu disse a ela que atividade havia acabado e que iríamos descer para lanchar. Mais a aluna queria a cola e chorava compulsivamente. Depois de alguns minutos, quando Carol percebeu que não iria ganhar a cola parou de chorar e foi para a fila, pois desceríamos para o lanche. Na volta, Carol queria beber água, mais queria ir na sala dos professores. Virei para Carol e disse que não, pois todas as crianças bebiam água no bebedouro e que ela não era diferente. Se quisesse beber água teria que beber ali. Carol saiu correndo para a sala aos prantos, a estagiária queria levá-la a sala dos professores, mais eu disse que isso não seria legal, pois ela deveria aprender que o lugar que está disponível para ela beber água seria o bebedouro. Neste momento a estagiária concordou comigo e deixou que Carol chorrasse. Ela então começou a ameaçar a todos, dizendo que iria contar para sua mãe que nos tínhamos batido nela. Carol chorou até não poder mais, e quando viu que não beberia água na sala dos professores, pediu que eu levasse ela até o bebedouro.*

Podemos notar no episódio que entregar a cola à criança e deixar com que ela brinque com o objeto sem um propósito definido era uma maneira da estagiária se esquivar de Carolina, ocupando a criança com um objeto que ela gostava muito que era a cola. Na realidade Carolina realiza muitas atividades com cola, porém sem sentido. Além de pegar a cola e sair colando os cadernos das crianças, costumava pegar o apontador e ficar apontando sem parar todos os lápis que encontrava pela frente.

Neste sentido desenvolvemos um trabalho com a criança ensinando o uso correto desses objetos e a maneira como utilizá-los. Em algumas semanas é nítida a aprendizagem de Carolina em relação ao uso da cola e do apontador no contexto da sala de aula. O que podemos observar com nossa presença constante na aula é que faltava um olhar sensível do educar para o desenvolvimento de Carolina e principalmente o ânimo de trabalhar com a criança aspectos que pudessem resultar em desencadeamentos de aprendizagem.

O fato da criança querer beber água na sala dos professores também foi uma questão muito questionada por nós. O que fazia de Carol uma criança diferente que somente ela poderia beber água na sala dos professores? Seria a questão da deficiência? Neste



sentido o trabalho que fizemos com a criança mostrando a necessidade de beber água no bebedouro onde todas as demais crianças bebiam como também ir ao banheiro e retornar a sala foi de suma importância para seu desenvolvimento e aprendizado notado em poucas semanas de trabalho.

Nesse sentido concluímos nosso pensamento dizendo que os episódios por nós apresentados e discutidos nos fizeram perceber que Carolina possui uma inteligência espetacular conseguindo assimilar o conhecimento com bastante facilidade, o que faltava no momento eram atividades mais apropriadas para sua capacidade intelectual.

Apesar de não saber nenhuma letra do alfabeto, Carolina possuía outras habilidades que deveriam ser exploradas pela professora. Exemplo: Carolina adorava ajudar a professora a distribuir os cadernos. Porém notamos que todas as crianças tinham um dia para ajudar a professora menos Carolina. O uso do material concreto foi um dispositivo auxiliar na compreensão das atividades por Carolina e facilitador do seu processo de aprendizagem o que poderia ser utilizado pelo professor no contexto da sala de aula para o trabalho com esta criança.

Outra habilidade que notamos em Carolina é que adorava pintar, outra qualidade que deveria ser explorada pela professora, mais parece que a folha é solta na mão de Carolina e ela faz o que bem entender com o lápis de cor.

Percebemos ainda que Carolina possui uma dependência extremamente grande das pessoas que a cercam. Neste sentido um trabalho que visasse uma maior autonomia da aluna deveria ser trabalhada. A estagiária funcionava como uma espécie de babá de Carolina. Porém notamos que isso não acontece apenas neste CMEI é um problema constante na Rede municipal de Vitória.

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESTUDO

A análise dos dados nos mostrou que o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil no CMEI “Floribela” se articula de maneira desafiadora aos profissionais que estão diretamente envolvidos com a educação dessas crianças. Para tanto levamos em consideração que o espaço da Educação Infantil se constitui como um ambiente de reflexão e como possibilidade de aceitação das diferenças além de reconhecermos o “sujeito” criança como um ser de direito em sua forma singular de ser e estar no mundo.

Os resultados nos apontam que refletir sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil nos coloca alguns desafios que devem ser levados em conta que são: as condições de trabalho, e a jornada dupla enfrentada pelos profissionais que atuam no CMEI. Podemos citar outros aspectos desafiadores como o ínfimo apoio pedagógico, a falta de professor de Educação Especial e a falta de recursos básicos para a manutenção de professores e alunos o que dificultava de uma certa forma a atuação desses profissionais no contexto do CMEI de uma maneira geral.

No entanto tivemos como intenção através do trabalho colaborativo despertar no educador momentos de reflexão-ação da prática pedagógica com vistas a atender as necessidades da criança com deficiência intelectual e compreender o seu processo de aprendizagem nesse contexto. Diante disso efetivamos esse objetivo por meio da formação continuada que a princípio começou sendo realizada com toda a escola e se efetivou de fato nos pequenos grupos com os sujeitos da pesquisa.

Entretanto o que percebemos no contexto da escola é que o trabalho com os profissionais que atuavam com esses alunos, apesar de estarem dispostos a interagir e compartilhar suas práticas foi um tanto quanto complexo. Neste sentido, fazia-se necessário compreender os profissionais que atuavam com essas crianças no sentido

de entender as dificuldades e problemáticas que acarretavam sua prática com os alunos com deficiência intelectual.

Diante disso, buscamos durante o movimento de pesquisa entender esses professores na dinâmica do espaço em que estavam inseridos os sujeitos com deficiência intelectual. Nesta lógica, a busca pela compreensão do processo de aprendizagem dessas crianças nos trouxe algumas indagações, visto que o processo de inclusão educacional vem sendo discutido com bastante ênfase no sistema de ensino.

O que se percebe no interior da escola são práticas ambíguas, como uso de papel e tesoura para recorte e colagem ocasionando atividades repetitivas, que segundo o educador tinham como objetivo, o desenvolvimento da coordenação motora da criança sem um propósito definido desvirtuado das atividades aplicadas para a turma e da realidade do aluno. O uso aleatório dessas atividades na perspectiva histórico-cultural ocasionam o desenvolvimento de funções elementares. De acordo com essa abordagem, o ensino dessas funções nada tem a acrescentar na evolução do processo de aprendizagem desses alunos, ocasionando uma estagnação de seu desenvolvimento.

O fazer diferente, causa uma desestabilização entre esses professores, que estão acostumados a não acompanhar o processo de aprendizagem desses alunos que ficam a cargo do estagiário ou professor de Educação Especial quando esse é disponibilizado pela SEME a escola. O movimento de se planejar é um processo difícil que buscamos trabalhá-lo durante a formação continuada no sentido de alertá-los da importância e necessidade de desenvolver um planejamento para a condução de suas atividades.

A falta de formação na área de Educação especial, é um dos fatores apontados pelos professores como comprometedores de sua prática com os alunos com deficiência intelectual por outro lado apontam a necessidade de formação continuada que aborde esses aspectos no sentido de ajudá-los na condução de suas práticas com esses alunos.

O conceito de criança/infância, inclusão e deficiência intelectual apresentado pelos profissionais que atuam neste espaço com as crianças com deficiência intelectual nos mostram um total desconhecimento sobre esses assuntos, pelo fato de demonstrarem em seus conceitos idéias vagas e muitas vezes incorretas que podem acarretar sérias conseqüências no processo de desenvolvimento dessas crianças, já que a prática desses profissionais estaria sendo regida por essas concepções.

Acreditamos que o processo de formação continuada que tinha como objetivo promover a reflexão em torno desses conceitos, foi um passo iniciado nesse movimento que necessita dentro do espaço do CMEI “Floribela” se tornar constante e desbravadora.

Quanto à aprendizagem da criança com deficiência intelectual, podemos observar que existe uma desconfiança por parte dos professores na capacidade de aprendizagem desses alunos. Durante a realização das atividades nota-se que os alunos com deficiência intelectual são os últimos a serem chamados para realizá-las e quando conseguem fazê-la com êxito são olhados com surpresa pelos professores.

Dentre as categorias que elegemos para observar o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual que foram elas as atividades escritas, os jogos, as brincadeiras, e os momentos de higiene, podemos observar durante as intervenções realizadas nestes momentos que era notável a capacidade de aprendizagem das crianças se a elas fossem oferecidas formas diferenciadas de apresentação do conhecimento, já que a criança com deficiência intelectual aprende, porém em um tempo diferenciado da criança que apresenta desenvolvimento típico.

A observação do processo de aprendizagem desses alunos ocorre de forma lenta e muitas vezes inexpressiva, necessitando que o pesquisador tenha um olhar minucioso e atento para captar os momentos de desenvolvimento desses sujeitos. Frente aos diversos imprevistos que passamos durante o desenvolvimento da pesquisa, como a falta constante dos sujeitos, tornando esses processos de observações muito mais complexos, acreditamos que os seis meses que estivemos presentes na escola foi o

início de uma investigação intensa e minuciosa que merece ser desmantelado em um estudo posterior.

A prática da pesquisa no CMEI “Floribela” nos mostrou a complexidade que perpassam esses processos investigativos, nos apontando um horizonte de dúvidas, intrigas, incertezas e ao mesmo tempo esperança na busca por uma “real escola inclusiva” (Alarcão 2006).

## REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARAÚJO, V. C. de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. Vitória: EDUFES, 1996. v. 1.

AINSCOW, M., PORTER, G., WANG, M. **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

ANACHE, A. A. A educação especial como tema de referência no Programa de Pós-Graduação em Educação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006. p. 219-243.

\_\_\_\_\_, As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In **Educação Especial: Diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Mediação, 2008.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_, **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 2001.

ANDRÉ, M.E.D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

ALMEIDA, Mariângela Lima de; OLIVEIRA, Inês de; GOBETE, Girleni. **Educação Inclusiva: Algumas Reflexões para a Formação e a prática docente**. PPGE – UFES, 2004.

ALBUQUERQUE, Eliriane dos Anjos da Silva. **Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: Campo dos possíveis**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, 2006.

ALMEIDA, Mariângela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2004.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Vestígios... pistas e relações entre pensamento sistêmico e processos inclusivos.** In: Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Mediação, Porto Alegre, 2007.

ARAÚJO, V. C. de. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade.** Vitória: EDUFES, 1996. v. 1.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BOAVENTURA de Souza Santos. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista crítica de ciencias sociais, ISSN 0254-1106, N.º. 63, 2002.

\_\_\_\_\_, **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo, Ed. Cortêz, 4 edição, 2006.

\_\_\_\_\_, **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo, Bointempo, 2007.

BORGES, Daniella Côrtes Pereira. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais: A contribuição da escola.** Dissertação de Mestrado, Vitória, PPGE, Ufes, 2007.

BARRETO, Maria Aparecida. A formação de professores nos cursos de pedagogia da/para a educação inclusiva: tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista. **Anais do X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.** Vitória.2006

BAULDUINO, Miriam Maria de Moraes. **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores.** Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade de Brasília. 2006

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998a. v. I.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação Especial.** SEESP, Brasília, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: educação infantil.** Brasília: MEC/SEESP, 2003. v. 1.

CARRARO, Patricia Rossi. **O professor do ensino fundamental em grupos reflexivos em uma abordagem sociodramática.** Tese de Doutorado em Educação. USP-SP, 2008.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **Processos de inclusão escolar: Um olhar Prospectivo e Multirreferencial sobre os saberes-fazeres de um grupo de educadores.** Dissertação de Mestrado em Educação, Vitória, PPGE, Ufes, 2006.

CAIADO, Kátia Regina Moreno Caiado. Formação de professores e educação inclusiva: Possibilidades de análise a partir da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências, **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, pg. 28 a 35, Vitória, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na Educação Infantil. **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, pg.39 a 54, Vitória, 2008.

CARVALHO, Maria de Fátima. **A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental.** Tese de doutorado em Educação, UNICAMP, São Paulo, 2004.



CARVALHO, E. N. S. **Interação entre pares na Educação Infantil: Exclusão-Inclusão de crianças com deficiência intelectual. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília. 2007.**

CARDOSO, Isabel Cristina Dias de Moraes. **O professor e a inclusão escolar do Deficiente Mental na escola rede pública estadual.** Dissertação de Mestrado em Educação, UNISO, São Paulo, 2006.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. **Concepções da deficiência Mental por pais e profissionais e a constituição da subjetividade da pessoa Deficiente. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2000.**

DIONNE, Hugues. **Apesquisa-Ação para o desenvolvimento local. Série Pesquisa. Liber Livro Ed. Ltd. Brasília, 2007**  
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e prática em educação especial.** Espanha, 1994. Disponível em: <http://www.regra.net/educacao/salamanc.htm>. Acesso em: 12 de ago.2001.

DUBET, François. **As desigualdades Multiplicadas. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília, UNESCO. MEC, ANPED, 2005.**(pg.11-33. Coleção educação para todos).

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão.** 2005 Tese (Doutorado em Educação) - Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2005.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: As experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Porto.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense-UFF, 2006.

DEVENS, Wirlandia Magalhães. **O trabalho colaborativo como dispositivo para Práticas Educacionais Inclusivas.** Dissertação de Mestrado em Educação, Vitória, PPGE, Ufes, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Muller, Fernanda. **Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças.** Cadernos CEDES, Campinas, v.26, 2005.

FARIA, Marília de Souza Castelo. **Formação de professores de Educação Infantil: para que?**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense-UFF. Niterói, 2007.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: O trabalho do professor de Educação Especial. Dissertação de Mestrado, UFES, 2008.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo, Cortez, 2003

FLEURY, Reinaldo Matias. **Políticas da Diferença: para além dos esteriótipos na prática educativa. In: Educação e sociedade**, Campinas, Vol. 27, N. 95, pg. 495-520, Maio/Agos. 2006.

FÀVERO, Osmar. WINDY, Ferreira. IRELAND, Timothy. BARREIROS, Dèbora. **Tornar a Educação Inclusiva. MEC, Brasil, 2009.**

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa Ação. **Educação e Pesquisa – Revista do programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP**, V. 31, n.3, pg.521 a 539, set/dez.. São Paulo, FEUSP, 2005.

FOUCAULT, Michel. 1974-1975. Os Anormais. **In: Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**, pg.61 a 67. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. Ltda, 1997.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na Formação de Professores.** São Paulo, Cortez, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da Infância no Brasil.** São Paulo, Cortêz, 1997

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental. Tese de doutorado. UNICAMP, 1994.**

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pela via do trabalho coletivo**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em Educação Especial. In: **Educação Especial: Diálogo e pluralidade**. Porto Alegre, Mediação, 2008.

GARMS. Gilza Maria Zauhy. Trabalho diversificado no cotidiano da Educação Infantil: Algumas reflexões teóricas necessárias a sua aplicação. In: **Perspectivas para a Educação Infantil**. Araraguara: Junqueira e Martins, 2005.

GATTI. Bernadete Angèlica. BARRETTO. Elba Siqueira de Sà. (Orgs). **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. MEC, Brasil, 2009.

GUIMARÃES, Maria Cèlia. Aplicabilidade ds representações sociais aos estudos de fenômenos educacionais – mudar às praticas educativas do porfissional da Educação Infantil? In: **Perspectivas para a Educação Infantil**. , 1ed., Araraguara: Junqueira e martins, 2005

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

JESUS, Denise Meyrelles de. **Inclusão escolar na escola Básica: articulando, pela via da pesquisa ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento**. Anais do X seminário de Educação Inclusiva, Vitória, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando produções**, pg. 203 a 218. Vitória, Edufes, 2006.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo. Cortez: Autores associados, 1985.

\_\_\_\_\_, **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores associados. 2 ed., 2006.

KRAMER, Sonia. BAZÍLIO Luiz Cavalieri. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo, Cortêz, 2003.

JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR Sonia Lopes. **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções**. Vitória, EDUFES, 2006.

LA TAILLE, Yve de. OLIVEIRA, M. K. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, SUMMUS, 1992.

LAVILLE, Chistian. DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual da pesquisa em ciências humanas**. Artmed, SP, 1999.

LIMA, José Milton. A brincadeira na teoria histórico-cultural : de imprescindível a exigência na Educação Infantil. **In: Perspectivas para a Educação Infantil**. Araraquara: Junqueira e Martins, 2005.

LINHARES. Célia. Políticas hegemônicas : implicações á formação docente. **Anais do X Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória, 2006.

LUZ. Angela de Oliveira Camargo. **Para que aprender isso? Um estudo sobre as condições e possibilidades de abstração em jovens com deficiência mental**. Dissertação de mestrado. UNICAMP. 1999.

KHURY, Olinda. **Formação de professores: Uma experiência que articula teoria e prática**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNICAMP, Campinas-SP, 2003.

MARTINS, Inês de Oliveira. ALMEIDA, Mariângela Lima de. **Pesquisa e Formação docente: articulando possíveis estratégias na construção de conhecimento**. Anais do X seminário capixaba de Educação Inclusiva. Vitória, 2006.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. Pioneira, SP, 1999.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. – 4ed. São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MULLER. Fernanda. CARVALHO. Ana Maria Almeida.(Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro.** Ed. Cortez, SP, 2009.

MONTOAN. Maria Teresa Englér. O direito á diferença na igualdade de direitos: Inclusão escolar – caminhos e descaminhos, desafios e perspectivas. In: **O desafio das diferenças na escola.** Boletim Salto para o futuro, n. 21, MEC/SEED, 2006.

\_\_\_\_\_, **Compreendendo a deficiência mental** : novos caminhos educacionais. São Paulo.Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_, **Igualdades e diferenças na escola como andar no fio da navalha,** Educação jan/abril, n 58 PUCRS, Porto Alegre, Brasil, pp. 55-64.

MORIN. André. **Pesquisa Ação integral e sistêmica.** Trad. Michel Thiollent, DPeA, Rio de Janeiro, 2004.

MARTINS. José de Souza. **O Falso problema da exclusão e o problema da inclusão marginal.** In: **Exclusão social e a nova desigualdade.** Paulus. São Paulo, 1997.

MARQUES. Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: Concepções e práticas pedagógicas.** Editora UFJF. Minas Gerais, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência Mental: À construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_, A formação de educadores de creches para a inclusão escolar: identificando situações-problema. **Anais do IX Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.** 2006.

MACHADO, Adriana Marcondes. O que pode a Educação Inclusiva. In: **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação inclusiva,** pg. 107 a 122. Vitória, Ufes, 2005.  
MERIEU. Phelipe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: A coragem de começar.** Ed: Artmed, Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Inclusão na Educação Infantil: Infância, Formação de professores e Mediação Pedagógica na brincadeira da criança**. Dissertação de mestrado em Educação. Vitória, PPGE, Ufes, 2007.

OLIVEIRA L. C. **A formação continuada docente em Juiz de Fora: construindo a “Escola do Caminho Novo”?**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense-UFF, 2007.

OLIVEIRA D. A. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **In: Revista Educação e sociedade**, vol. 25, Campinas, p. 1127 a 1144, 2004.

\_\_\_\_\_, et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. Sd. Disponível em . Acesso em 22/10/08.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de educação especial no Brasil: Evolução das garantias legais. **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, pg.15 a 27, Vitória, 2008.

PLAISANCE, Eric. **Denominações da Infância do anormal ao deficiente**. Ed. Soc. , Campinas, Vol.26, nº1, p.405-417. Maio/Agosto de 2005.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Campinas n. 24, 2000.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação-crítico-colaborativo: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa – Revista do programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP**, V. 31, n.3, pg.521 a 539, set/dez.. São Paulo, FEUSP, 2005.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **BIANCA – O ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. Tese de doutorado. UNICAMP. 2000.

RODRIGUÊS, Milândia Medonça. **Reformas educativas e trabalho docente: valorização ou precarização?**. Sd. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos>. Acesso em 23/10/08.

REILY, Lucia. Escola inclusiva: Linguagem e mediação. **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória, 2008.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. **História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes**. ANALECTA. Guarapuava/Paraná. V.03, p.51-63, jul/dez 2002

SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. A identidade do profissional da Educação Infantil. In: **Perspectivas para a Educação Infantil**. Araruama: Junqueira e Martins, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou Intelectual? Doença ou transtorno mental?** Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

\_\_\_\_\_, A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos Culturais**. Vozes, Petrópolis, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. et al. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Revista Educação e Sociedade**, Vol 25, p. 1203 a 1225, Campinas, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância**. Cadernos CEDES, Campinas, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista brasileira de Educação**, n13, p. 5 a 24, 2000.

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

\_\_\_\_\_, **Pensamento e linguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_, **Fundamentos de Defectologia.** Trad. Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernandez. Habana, Pueblo y Educacion, 1989.

VIEIRA, Sônia Aparecida Alvarenga. **Inclusão escolar entre rupturas e continuidades: desvelando contradições e novos movimentos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2007.

VICTOR, Sonia Lopes. **A produção de artigos científicos como dispositivo à reflexão crítica e à pesquisa na formação inicial de professores de Educação Especial.** In: Seminário de Pesquisa em Educação Especial, 2., 2006, Vitória. Anais Trajetórias de pesquisa. Vitória, 2006. 1CD-ROM.

VICTOR, Sonia Lopes. A deficiência mental e o jogo. **In: Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down.** Tese de Doutorado. USP, 2000, pg.26 a 51.

\_\_\_\_\_, **Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professoras regentes e especialistas em Educação Especial.** **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, pg.55 a 68, Vitória, 2008.

VENTORIM, Silvana. **Formação de professores com, na, para a Educação Inclusiva.** Anais do X Seminário capixaba de Educação Inclusiva. Vitória, 2006.

\_\_\_\_\_. PIRES, Marlene C. OLIVEIRA, Edna C. de (orgs) . **Paulo Freire: A práxis político – pedagógico do educador.** Vitória, EDUFES, 2000

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para Excluir.** In: **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**, pg.105 a 118. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.