



UFES

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

IZAIONARA COSMEA JADJESKY PEREIRA

**CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS
DESSE ENTRELUGAR**

**VITÓRIA
2011**

IZAIONARA COSMEA JADJESKY PEREIRA

**CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS
DESSE ENTRELUGAR**

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

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

**VITÓRIA
2011**

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

P436c Pereira, Izaionara Cosmea Jadjesky, 1976-
Centro de atendimento educacional especializado e escola de educação infantil : o que dizem as crianças desse entrelugar / Izaionara Cosmea Jadjesky Pereira. – 2011.
174 f. : il.

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

1. Crianças deficientes. 2. Inclusão em educação. 3. Inclusão escolar. 4. Subjetividade. 5. Educação de crianças. I. Victor, Sonia Lopes, 1967-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

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

IZAIONARA COSMEA JADJESKY PEREIRA

**CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS
DESSE ENTRELUGAR**

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

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

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Maria Aparecida Santos Correia
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Rita de Cássia Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

Faltam-me palavras para agradecer aos meus amores **Flávio e Izabella**. Vocês são os pilares que me dão sustentação. Compartilharam comigo esta trajetória, compreendendo minhas ausências, respeitando o meu silêncio, escutando as minhas dores e vibrando com as minhas conquistas. Como agradecer toda essa generosidade, esse amor incondicional? Como agradecer cada gesto, compreensão, atenção e palavras de conforto em momentos difíceis? Este sonho que partilho agora com tantos só foi possível porque meus pilares me deram toda a força de que precisava.

AGRADECIMENTOS

Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros. (Vygotsky, 2000, p.56)

[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2004, p.95)

Início agradecendo a Deus, fonte inesgotável de inspiração, coragem e fé.

Às crianças com deficiência ou não, que foram/são a razão maior do meu trabalho. Obrigada por me permitirem participar do cotidiano escolar de vocês e aumentar o meu compromisso e responsabilidade na perspectiva de um trabalho digno que potencialize suas capacidades. Que possamos construir uma escola na perspectiva inclusiva de qualidade para todas as crianças.

À professora Sonia Lopes Victor por ter me aceitado como orientanda, por me tranquilizar em momentos difíceis e me provocar com suas argumentações, opiniões tão pertinentes e desafiadoras. Agradeço imensamente o seu jeito humano de conduzir as orientações, sua doçura e delicadeza que me constituíram numa pessoa mais humana. Obrigada por caminhar e partilhar comigo o desafio de realizar esta pesquisa.

Às professoras Ivone Martins de Oliveira e Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto, pelas ricas contribuições no momento de banca de qualificação. Ao professor Rogério Drago, pelas importantes sugestões e dicas de leitura, pela delicadeza de realizar leituras críticas e sensíveis durante o percurso deste trabalho. Agradeço, sobretudo, pelo respeito e interesse comigo.

À professora Rita de Cássia Magalhães, que aceitou fazer parte da minha banca de defesa. Muito obrigada por ter aceitado o convite.

Aos meus professores de mestrado, cujos nomes não poderei deixar de citar, pois todos me afetaram de algum modo, me atravessaram, me constituíram: professor Hiran Pinel, por ter me proporcionado alegria, mudado meu olhar, com quem aprendi a ser sendo no mundo; professor Carlos Eduardo Ferraço, por acreditar na potência humana e nas várias possibilidades dentro de uma escola; professora Janete Magalhães, por ter ampliado as minhas vivências éticas e estéticas, a ela toda minha admiração e carinho; professora Edna Castro de Oliveira, por ser uma pessoa doce, comprometida e demasiadamente humana; professor Erineu Foerste, pelas dicas de caminhos metodológicos; professora Gilda Cardoso de Araujo, por tudo, sobretudo por me mostrar que é possível endurecer sem perder a ternura; professora Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, de quem tive a sorte de ter sido aluna na graduação e na última turma do mestrado, antes da sua aposentadoria. Obrigada, Luiza, por ter nos ensinado a olhar minuciosamente, a ver além do que nos é dado, a ter curiosidade de saber o porquê e por não naturalizar o que não é natural, a se indignar perante as injustiças e a ter sede de justiça. A você, Luiza, que é uma pessoa fundamental na minha formação, todo meu amor e admiração; professora Regina Helena Silva Simões, por ter me ensinado que a história muda por causa das ações de sujeitos anônimos e que tudo tem sua raiz histórica. Uma delicadeza de pessoa, sempre tão elegante e gentil; professora Claudia Maria Mendes Gontijo, por ter ampliado ainda mais minha admiração por Bakhtin e suas obras; professora Denise Meireles de Jesus, por ser uma professora que afeta a todos que a conhecem, muito responsável e determinada, simplesmente encantadora. A ela, todo meu respeito e admiração; finalmente, professora Vania Carvalho de Araujo, por ter despertado em mim o desejo de realizar pesquisa com crianças. O meu obrigado a todos!Agradeço a todos os professores que compartilharam minha trajetória formativa. Todos deixaram suas marcas, seja por gestos, seja por palavras e/ou posturas, mas certamente contribuíram para minha constituição.

Aos meus companheiros da turma 23, uma turma espetacular e superdiversificada. Agradeço também as minhas companheiras de ANPED, que viraram uma família à parte, que amenizavam a saudade de casa: Pollyana, Priscilla, Angélica, Dianni, Flavinha, Alex Braga, Jacyara Paiva, entre várias outras tão importantes pessoas que atravessaram meu caminho. À minha querida amiga Marileide Gonçalves França, por toda sua generosidade, atenção, palavras; afinal, amigo a gente ama,

não explica. À minha irmã de alma Letícia Almeida, que, mesmo morando do outro lado do oceano (Portugal), se faz tão presente em meus dias. À Fabiana Ferreira, amiga inseparável, a irmã que pude escolher, com quem aprendo diariamente o sentido de generosidade e gratuidade. Sou uma pessoa de muita sorte por ter amigas assim, como vocês.

À Capes, pela concessão de 24 meses de bolsa de estudos, que possibilitou uma dedicação maior ao estudo, sem a qual certamente a pesquisa se tornaria mais árdua.

Finalizo agradecendo, de forma especial, aos meus pais, Benedito José Jadjesky e Ilza Fernandes Jadjesky, pessoas simples, que poucas possibilidades e oportunidades tiveram para ampliar seus repertórios culturais, mas que acreditaram que estudar é bom, que estudar muda as pessoas, e aos meus irmãos e irmãs por torcerem sempre pelas minhas conquistas. Muito obrigada por acreditarem em mim!

RESUMO

Este trabalho procura analisar o modo como as crianças com deficiência vivenciam e significam o entrelugar estabelecido na atualidade por meio de sua matrícula em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e o atendimento educacional especializado em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) no contraturno. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em duas instituições: um CAEE, que é uma instituição de caráter filantrópico, que atende somente pessoas com deficiência, e um CMEI, que atende crianças de até 6 anos, ambas localizadas no município de Vitória/ES. Acompanhamos duas crianças: um menino deficiente visual e uma menina com deficiência intelectual que frequentavam as salas do grupo V e do 1º ano no CMEI e recebiam atendimento educacional especializado no CAEE e acompanhamos as respectivas professoras nesses dois espaços. Em busca de realizar uma pesquisa em que as crianças com deficiência fossem as protagonistas, utilizamos a metodologia de pesquisa etnográfica, qualitativa, embasada nos estudos de pesquisadores da área de educação especial/inclusão que se apoiam na abordagem sócio-histórica. Autores como os russos Levi S. Vygotsky (1896-1934) e Mikhail Bakhtin (1895-1975) embasam nossas reflexões e análises dos dados. Dessa forma, os estudos da abordagem histórico-cultural e as contribuições de Vygotsky nos auxiliaram na análise da constituição do sujeito na infância que vivencia o entrelugar em duas instituições. Sua abordagem foi fundamental para entender a importância do papel do outro nas interações. Para compreendermos os sentidos que carregam a linguagem, recorreremos a Bakhtin, que nos possibilita compreender como assimilamos as palavras dos outros, para, em seguida, transformarmos essas palavras em nossas palavras, isto é, evidenciarmos a capacidade criadora de dar sentido às palavras proferidas por outro que nos constitui. O referido estudo nos possibilita trazer as vozes das crianças com deficiência, dando visibilidade ao que elas pensam sobre o entrelugar que ocupam ao frequentarem as duas instituições. Além disso, possibilita-nos compreender, com base em nossas análises, as implicações desse entrelugar para a constituição das subjetividades dessas crianças, a fim de problematizar a responsabilidade das mediações tecidas nesses lugares e perceber, com o apoio da Geografia da Infância, como os espaços físicos são dotados de valor, sentido e significado. O estudo também mostra a importância do outro no processo de ressignificar a presença e a escuta das crianças nessas duas instituições e a necessidade de repensar a formação pedagógica do professor comum e de educação especial. Ademais, busca evidenciar, na sociologia da infância, a importância da visibilidade das crianças com deficiência proporcionando-lhes maior riqueza de possibilidades de vivenciar novos momentos presentes na sociedade.

Palavras-chave: Criança com deficiência. Inclusão. Subjetividade. Entrelugar. Educação infantil.

ABSTRACT

This paper seeks to examine how special needs children experience and how they understand things in the no-where established nowadays through their enrollment in a Center City Children Education (CMEI) and specialized educational services in a Specialized Educational Service Center (CAEE) in a different shift. To this end, the study was conducted in two institutions: a CAEE, which is a philanthropic institution, serving only special needs people, and a CMEI, which serves children up to 6 years old, both located in Vitória / ES. We observed two children: a blind boy and a girl with intellectual problems who attended the classroom of the group V and 1st year at CMEI and received specialized educational services at CAEE and observed their teachers in these two spaces. We focused the research on a place where special needs children were the main characters. The methodological paradigm was the qualitative methodology of ethnographic research, based on studies of researchers in the field of special education / inclusion that supports the socio-historical approach.

Authors like the Russians Levi S. Vygotsky (1896-1934) and Mikhail Bakhtin (1895-1975) underline our reflexions and data analysis. Thus, studies of historical and cultural approach of Vygotsky and his contributions have helped us in analyzing the constitution of the childhood experiences that in the no-where in the two institutions. His approach was fundamental to understanding the importance of the role of other's interactions. To understand the meanings carried by the language, we turn to Bakhtin, which enables us to understand how we assimilate the words of others, then transforming those words into ours, that is, we saw the creative ability to give meaning to the words uttered by the other who constitute ourselves. This study enables us to bring the voices of special needs children giving visibility to what they think about the two institutions attended. It also enables us to understand, based on our analysis, the implications of the no-where for the constitution of subjectivities of these children in order to discuss the responsibility of mediations occurred in these places and see, supported on the Geography of Childhood, as physical spaces are valued in meaning and significance. The study also shows the importance of the other in the process of reframing the presence and listening to children in these two institutions and the need to rethink the pedagogical training of the average teacher and special education. Moreover, this paper also seeks to demonstrate, in the sociology of childhood, the importance of visibility of special needs children by providing them with great and new moments today with possibilities to have experiences in the society.

Keywords: Special needs children . Inclusion. Subjectivity. no-where. childhood education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos por turma, modalidade e turma	910
--	-----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Corredor onde ficam a secretaria da escola, a sala da diretora e a sala dos professores.....	91
Foto 2 - Pátio interno que dá acesso ao refeitório, à sala de vídeo, à sala de artes, à sala de educação especial, aos solários e ao parquinho	91
Foto 3 - Rampa que dá acesso ao segundo andar: salas de aulas, sala das pedagogas e sala de informática.....	91
Foto 4 - Continuação da rampa, que termina em frente à sala das pedagogas, e corredores de acesso a salas.....	91
Foto 5 - Corredor e salas de aula do Grupo V. No final do corredor, há outra rampa que dá para a quadra de esportes coberta	92
Foto 6 - Corredor que dá acesso às salas de aula dos 1º anos, que são apenas duas turmas no espaço do CMEI	92
Foto 7 - Entrada da sala de aula do 1º ano, localizada à esquerda do corredor (Foto 6).....	92
Foto 8 - Corredor que dá acesso aos banheiros, ao bebedouro e ao lavabo	92
Foto 9 - Lavabo que fica à porta dos banheiros, no qual as crianças lavam as mãos e o rosto, principalmente quando voltam da aula de Educação Física, e escovam os dentes	93
Foto 10 - Banheiro infantil. Apesar de o tamanho do vaso ser compatível com o tamanho das crianças, não existe porta, o que causa constrangimento às crianças, ao usarem o banheiro. Também há chuveiros em que as crianças podem tomar banho	93
Foto 11 - Rampa que dá acesso à quadra de esportes coberta. Essa quadra é muito usada nas aulas de Educação Física.....	93
Foto 12 - Quadra de esportes.....	93
Foto 13 - Solário e parquinho dos bebês.....	94
Foto 14 - Solário e parquinho dos bebês.....	94
Foto 15 - Solário e parquinho dos bebês.....	94
Foto 16 - Sala de artes	94
Foto 17 - Interior da sala de artes.....	95
Foto 18 - Corredor ao lado da sala de artes: alguns fantoches pendurados usados em dramatizações.....	95
Foto 19 - Refeitório.....	95
Foto 20 - Refeitório.....	95
Foto 21 - Sala de aula do Grupo V. Nem sempre as cadeiras são colocadas nessa posição. Houve momentos em que a professora pensou em colocar as cadeiras em fila, para melhor organizar a turma.....	96
Foto 22 - Sala de aula do 1º ano. As cadeiras sempre ficam nas mesmas posições, em fila. Toda a decoração nas paredes da sala tem teor didático e é confeccionada pela professora.....	96
Foto 23 – Sala de educação especial.....	96
Foto 24 - Sala de vídeo	96
Foto 25 - Sala do CAEE, onde as crianças com deficiência recebem o atendimento educacional especializado	120
Foto 26 - Na mesma sala, há alguns brinquedos que as crianças utilizam depois que realizam as tarefas	1200
Foto 27 - A sala possui essa casinha, que é muito procurada pelas crianças durante as brincadeiras. Há a estante de brinquedos, com alguns dos jogos educativos	

utilizados nas aulas.	120
Foto 28 - A mesinha possui suas adaptações, e a sala conta também com um lavabo, que é utilizado pelas crianças depois de atividades manuais que utilizam tinta ou outro material que necessite de água ou lavagem das mãos.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA QUE FREQUENTAM O CAEE E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E BAKHTIN	28
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS TRILHADOS ENTRE A POLÍTICA DO “FAVOR” E A POLÍTICA DO “DIREITO” À EDUCAÇÃO	38
2.1 ESCOLAS ESPECIAIS: O QUE SE PRIVILEGIA COMO EDUCAÇÃO ESCOLAR NESSE ESPAÇO?	49
2.2 MUDANÇAS DE CONCEPÇÕES, CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO E O DIREITO A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	52
3 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NESSE NOVO ESPAÇO: APROXIMAÇÕES DO PROCESSO HISTÓRICO DO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS	58
3.1 GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: OS ESPAÇOS GEOGRÁFICOS NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE	66
4 ESTUDOS QUE INVESTIGAM A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÕES COM AS LEITURAS	71
4.1 AS INFÂNCIAS E AS METODOLOGIAS DE ESTUDO COM AS CRIANÇAS: QUESTÕES ATUAIS	76
4.2 O ENTRELUGAR VIVIDO E SIGNIFICADO PELA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DO CAEE E O CMEI: QUE LUGAR É ESSE?...83	
4.3 RECURSOS METODOLÓGICOS	85
5 NA BUSCA DE VER O ENTRELUGAR – ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	89
5.1 A ENTRADA DA PESQUISADORA NO CMEI POSSIBILIDADES.....	100

5.2	A SALA DO GRUPO V	104
5.3	CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DE RALF	106
5.4	AS PROFESSORAS DO CMEI POSSIBILIDADES.....	108
5.5	A SALA DO 1º ANO.....	113
5.6	CONHECENDO UM POUCO A HISTÓRIA DE IZIS	113
6	O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	116
6.1	CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO POSSÍVEL – (CAEE)	116
6.2	CAEE POSSÍVEL: QUE ESPAÇO É ESSE?	118
6.3	AS PROFESSORAS DO CAEE POSSÍVEL.....	120
7	AFINAL O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O ENTRELUGAR DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?	128
7.1	O RALF NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	129
7.2	O RALF NO CAEE	136
7.3	O QUE DIZ RALF SOBRE O ENTRELUGAR DO CAEE E DO CMEI	139
7.4	IZIS NO CMEI	142
7.5	IZIS NO CAEE.....	152
7.6	O QUE DIZ IZIS SOBRE O ENTRELUGAR DO CAEE E DO CMEI	156
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
9	REFERÊNCIAS.....	164
ANEXO 1	164

INTRODUÇÃO

Há um menino
 Há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto balança
 Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
 Um sol bem quente lá no meu quintal
 Toda vez que a bruxa me assombra
 O menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
 Que eu acredito
 Que não deixarão de existir
 Amizade, palavra, respeito
 Caráter, bondade alegria e amor

Pois não posso
 Não devo
 Não quero
 Viver como toda essa gente
 Insiste em viver
 E não posso aceitar sossegado
 Qualquer sacanagem ser coisa normal

Bola de meia, bola de gude
 O solidário não quer solidão
 Toda vez que a tristeza me alcança
 O menino me dá a mão

Há um menino
 Há um moleque
 Morando sempre no meu coração
 Toda vez que o adulto fraqueja
 Ele vem pra me dar a mão.
 (Milton Nascimento)

A música de Milton Nascimento nos permite uma reflexão sobre a criança como um ser histórico e social, que vai significando o mundo de acordo com suas vivências e experiências, o que nos possibilita entender como tais movimentos influenciam os cursos de sua vida, pois continuará sempre morando em nosso coração o menino que fomos e as coisas que aprendemos nessa fase singular de nossa vida.

É nessa perspectiva que temos direcionado o nosso olhar, procurando ser sensíveis àquilo que se nos apresenta e buscando problematizar o que alguns poderiam considerar banal ou até óbvio, em que a infância e o modo de ser criança apareçam como simples segmento da vida que logo passará e a fase adulta finalmente reinará.

Diferentemente disso, lançamo-nos ao desafio de construir argumentos que possibilitem pensar a infância como categoria social e o modo de ser criança em uma determinada cultura, qualificando-a como uma fase peculiar da vida, potencializando-a e lançando um olhar sensível à criança e aos espaços que se constituem como seres humanos.

Este estudo se dedica a investigar como as crianças com deficiência, oriundas da escola especial¹, vivenciam e significam o entrelugar² estabelecido na atualidade por meio de sua matrícula na escola regular³, em um turno, e o atendimento educacional especializado no contraturno, que na atualidade funciona como um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Esse nosso interesse surgiu devido à conclusão de um trabalho anterior, de monografia, realizado em fevereiro 2009, que analisou a proposta pedagógica de uma Escola Especial⁴. Nesse momento, essa instituição era reconhecida como Escola de Ensino Especial, conforme Resolução nº 1.322/2006, do Conselho Estadual de Educação, publicada no Diário Oficial, de 3 de agosto de 2006, como modalidade de ensino, suporte necessário à escola inclusiva. Sua organização era composta por classes de apoio à educação infantil: até 6 anos; classes de apoio ao ensino fundamental: 7-14 anos; educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante: de 15 anos em diante.

Nessa perspectiva pedagógica que legitimava a Escola Especial como um espaço de educação para pessoas com deficiência, tal instituição fez um movimento em busca de articulações na construção de um documento que legitimasse suas intencionalidades pedagógicas.

Esse documento destaca em seu texto que o objetivo pedagógico pretendido é o de

¹ Escola Especial, em 2010, ganha uma nova nomenclatura e passa a chamar-se Centro de Atendimento Educacional Especializado de acordo com a nova Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Dessa forma, ao longo do texto, vamos nos referir a esse espaço como Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

² FERRAÇO (2003, p. 158) nos diz que a arte de escrever palavras juntas nos possibilita criar uma nova que não seja “uma e outra”, mas uma terceira, diferente das duas anteriores, que surgiu da fusão delas.

³ Neste estudo, consideramos Escola Especial aquela que se ocupa do atendimento da educação de pessoas com deficiência apenas, e escola regular aquela que legalmente deve atender a todas as crianças.

⁴ Escola de Educação Especial: análise de uma proposta pedagógica. Monografia apresentada ao Curso de Especialização *Lato Sensu* Infância e Educação Inclusiva, do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

“[...] oferecer oportunidades de experiências de aprendizagem e o reconhecimento oficial dessas aprendizagens, sem discriminação de espaço e organização em que a mesma ocorre” (FENAPAES, 2001, p.13).

Nesse momento, as crianças com deficiência mental e/ou múltipla possuíam duplicidade de matrícula, isto é, eram matriculadas regularmente e frequentavam tanto a escola especial quanto a escola regular durante o ano letivo.

Ao iniciarmos nossos estudos de mestrado, com intuito de analisar o que dizem as crianças sobre o entrelugar da escola especial e da escola regular, eis que é publicada a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Na referida resolução, a escola especial perde sua hegemonia no atendimento à pessoa com deficiência e passa, desse modo, a receber a nomenclatura de Centro de Atendimento Educacional Especializado, trazendo uma nova concepção dos serviços prestados nesse espaço de natureza complementar e/ou suplementar ao ensino regular, o que mostra que o atendimento educacional especializado não substitui o ensino regular.

Diante desse cenário, esta pesquisa já estava acontecendo. Foi, então, que optamos por ter, como colaboradores, duas crianças que, na rede municipal, estavam matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e por ouvir suas vozes, para entender o que dizem as crianças sobre esse entrelugar.

Sabemos que as mudanças e as concepções não acontecem de uma forma instantânea. Sendo assim, mantivemos nossa proposta de investigação uma vez que a criança com deficiência, que é o sujeito ativo desta discussão, vai se desenvolvendo, significando os espaçoslugares que habita e criando suas subjetividades no decorrer desses processos e dos seus atravessamentos.

A história da educação das pessoas com deficiências nos mostra que, ao longo de

muitos anos, houve escolas especiais como um lugar destinado à educação delas, isto é, um lugar dotado de significados, lugar dos não aptos para a sociedade, sobretudo separando o convívio das diferenças e impossibilitando as vivências das alteridades dos indivíduos em suas singularidades. Tuan (1983, p.6) ressalta: “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”.

Nessa perspectiva, pensamos nos significados muitas vezes construídos e subjetivados pelas crianças com deficiência. Essas crianças frequentam dois espaços distintos, dotados de significados historicamente construídos; portanto, o entrelugar aqui definido é exatamente esse sistema de significações feito pela criança com deficiência, ao frequentar esses dois lugares.

A teoria histórico-cultural traz, em seus estudos, a concepção de que todo ser humano se constitui como tal pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nosso nascimento, somos socialmente dependentes dos outros e entramos nesse processo histórico, que vai nos oferecendo os dados sobre o mundo e as percepções sobre ele e dialeticamente permite a construção de uma visão pessoal sobre esse mesmo mundo.

Como seres humanos, e, portanto, ontologicamente sociais, passamos a construir a nossa história só e exclusivamente com a participação dos outros e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade. “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKY, 2000, p.56).

Nesse raciocínio, nosso estudo busca trazer as vozes das crianças com deficiência para uma reflexão sobre suas significações desse entrelugar e das implicações disso para a constituição da subjetividade construída na sociedade e na cultura.

A escolha por esse tema se justifica pelas nossas reflexões e experiências no campo da educação e da Educação Especial, direcionadas para a finalidade de contribuir com a promoção de políticas públicas e práticas pedagógicas que alicercem o movimento social de inclusão, fazendo um recorte para um dos debates, a nosso ver, fundamental, que é o direito que tem qualquer pessoa de se matricular em uma escola regular, sobretudo, frequentando uma sala de aula e sentindo-se parte daquele grupo como sujeito ativo, participante, apropriando-se da cultura e

criando cultura.

Em nossa perspectiva de análise, amparada nos estudos de Vygotsky, é fundamental que as crianças, com ou sem deficiência, se relacionem entre si. Esse pensamento nos permite refletir sobre a fundamental importância da mediação entre o adulto e elas, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que consiste no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano. Tais processos não são inatos, não ocorrem naturalmente; eles são aprendidos nas relações estabelecidas com outros seres humanos, possibilitando às pessoas internalizar as formas culturais de comportamento, de forma que os sujeitos ampliem suas capacidades ou processos mentais considerados sofisticados ou superiores, por permitirem que o indivíduo elabore sua forma de pensar o mundo. Os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky pertencem ao campo da Psicologia Genética⁵. Rego (2003) destaca:

Para a psicologia genética, o psiquismo humano se constitui ao longo da vida do sujeito; não é, portanto, uma 'propriedade' ou 'faculdade' primitivamente existente no indivíduo. A psicologia genética estuda a infância justamente para tentar compreender a formação dos complexos processos psíquicos e das etapas pelas quais eles passam em sua evolução. (REGO, 2003, P. 40)

Desse modo, ao analisarmos o que dizem as crianças com deficiência, que frequentam, de formas alternadas, o CAEE e a escola regular, pretendemos perceber o que elas pensam sobre esses espaços e como eles influenciam na constituição das suas subjetividades.

Desse modo, ao analisarmos o que dizem as crianças com deficiência, que frequentam, de formas alternadas o CAEE e a escola regular, pretendemos perceber como esses espaços influenciam na constituição das suas subjetividades.

A Resolução CNE/CEB⁶ n° 2, de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, legitima a presença das crianças com deficiência na escola regular. Se não, vejamos:

⁵ REGO explica: "É importante esclarecer que, neste caso, o termo 'genético' se refere ao estudo da origem, da formação das características psicológicas. Não está, portanto, associado a genes, à transmissão dos caracteres hereditários nos indivíduos".

⁶ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Nota-se que a legislação determina que as pessoas com deficiência tenham seus processos de escolarização garantidos na educação básica igual às demais e que tenham também assegurado o atendimento especializado, se assim precisarem.

Para atender a esse propósito, temos recursos diferenciados próprios da educação especial, sobretudo as escolas especiais que, durante muito tempo, foram instituições voltadas exclusivamente para educação das pessoas com deficiência.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece, como proposta educacional para pessoas com deficiência, que elas estejam matriculadas na escola regular e recebam o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais ou em instituição de atendimento educacional especializado, filantrópicas e sem fins lucrativos.

Dessa forma, a escola especial se transforma em Centro de Atendimento Educacional Especializado, o que, a nosso ver, acaba por ressignificar o seu papel na educação das pessoas com deficiência. Entretanto, ainda, parece ser conferido, de certa forma, a essa instituição o direito de responder pela educação dessas pessoas, não mais com exclusividade, mas com a autoridade ou com o lugar que conquistou após décadas de atuação nesse campo da educação especial.

Assim, tendo como foco a escola regular e as crianças migrantes de um território especializado para um espaço plural, reportamo-nos a Lopes e a Vasconcellos (2005, p. 39), que nos dizem: “As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades de crianças, das geografias construídas pelas crianças”.

Diante disso, desenvolvemos o nosso interesse em estudar as crianças com deficiência nesse entrelugar, do espaço do CAEE e do CMEI, na perspectiva dessas crianças, a fim de saber como elas vivenciam e significam esses espaçostempos.

Essas reflexões passaram a fazer parte dos meus⁷ processos formativos em 2001, quando ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo no Curso de Pedagogia. O universo acadêmico me seduziu, as novas descobertas e as trocas com os professores e colegas me potencializaram a perceber o que antes estava invisível socialmente nas minhas concepções, sobretudo o estigma criado e subjetivado por muito de nós de que as crianças com deficiência não aprendem e que precisam de um tratamento clínico para conseguir o mínimo de convívio social.⁸

A cada dia na universidade, sentia-me mais envolvida e queria participar ativamente das produções de conhecimento ali realizadas. No segundo período de Pedagogia, comecei a fazer parte de um grupo de estudos de forma voluntária, coordenado pela professora Dra. Vânia Carvalho de Araújo, que, na época, era a coordenadora do Núcleo de Educação Infantil (Nedi). Era um projeto de extensão chamado (Re)construindo espaços de brincadeiras. Esse projeto tinha como objetivo favorecer as descobertas e estabelecer trocas, encontros e construções de novas sociabilidades entre crianças por intermédio das brincadeiras e vivências lúdicas.

Durante um ano, participei desse projeto que ocorria duas vezes por semana, com um total de oito horas. As nossas atividades eram com crianças de um bairro de periferia da Grande Vitória/ES, que frequentavam o Cajun.⁹ Ao retornarmos à universidade, tínhamos estudos e reflexões sobre infância(s). Havia debates sobre a Sociologia da Infância e a ideia da criança como sujeito de direito nas relações sociais. Falávamos sobre criança trabalhadora, de classe popular, as abastadas, as que viviam no meio rural, enfim, discutíamos sobre as várias maneiras de vivenciar a infância e ser criança, dependendo do contexto social em que estão inseridas. Mas o debate acerca das crianças com deficiências ainda não se (des)velava nesse contexto.

⁷ Neste trecho, optei por usar a primeira pessoa do singular, por se tratar de uma descrição muito pessoal. A minha constituição, enquanto professora/pesquisadora, possibilitou-me desenvolver critérios de cunho estético, que Foucault chamaria de 'a prática de si', que implica o desenvolvimento de uma arte de viver, que me caracterizam única e singular, apesar de ser constituída na coletividade, passando por vários atravessamentos sociais e culturais.

⁸ Trouxemos essa fala, pois crescemos ouvindo isso em uma instituição pública estadual no município de Vila Velha/ES, na qual estudamos todo nosso ensino fundamental e médio. Naquela época, não compreendíamos como funcionavam as salas especiais nas escolas regulares e desconhecíamos as escolas especializadas, porém já havíamos aprendido, em nosso contexto social, a estigmatizar a pessoa com deficiência, sobretudo a deficiente mental, como incapaz de aprender.

⁹ Cajun: Projeto Caminhando Juntos. São espaços coordenados pela Secretaria Municipal de Ação Social, Trabalho e Geração de Renda/Departamento de Assistência à Criança e ao Adolescente, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento integral, a promoção da autoestima e a integração com a família, escola e comunidade das crianças e dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Para o funcionamento do Cajun, a prefeitura de Vitória garante profissionais de diferentes áreas para atuarem com as crianças, bem como espaços, equipamentos e recursos financeiros. Lideranças e entidades da comunidade assumem a sua gestão.

Após o término deste estudo, iniciamos, como estagiária voluntária, novamente com a professora Dra. Vania Carvalho de Araújo uma pesquisa sobre o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Espírito Santo: limites e desafios (Peti). O objetivo dessa pesquisa era verificar se realmente a criança estava saindo da condição de trabalhadora e vivenciando sua infância, respeitada em suas peculiaridades.

Participar dessa pesquisa me possibilitou a construção de um conhecimento sobre as várias infâncias e modos de ser criança em nosso Estado, pois percorremos vários municípios do Espírito Santo para a coleta de dados. Essa pesquisa ampliou minhas concepções sobre o que é ser criança e as vivências ou não das culturas infantis no Estado do Espírito Santo.

Ao longo da graduação em Pedagogia, o assunto infância e a condição das crianças em instituição escolar despertavam-me interesse, principalmente pelas incansáveis lutas dos profissionais e estudiosos da infância em buscar visibilidades nas práticas educativas e a valorização da categoria do profissional da educação infantil. Realizei o curso de habilitação para ser professora de educação infantil. Para tanto, cursei disciplinas em que se debatia sobre infâncias e algumas experiências na escola infantil. Então, tive a oportunidade de partilhar uma nova experiência durante o estágio supervisionado para a conclusão dessa habilitação, coordenado pela professora Dra. Sonia Lopes Victor e pelo Professor Ms. Jair Ronchi Filho, pois simultaneamente havia outro grupo de alunas da Pedagogia habilitando-se em educação especial. A proposta dos professores foi criar duplas, um componente da habilitação de educação infantil e outra de educação especial.

Ora, a princípio, a maioria das alunas não concordava com a ideia, pois achava que uma coisa não tinha nada a ver com a outra. Algumas estavam se habilitando em educação infantil, outras em educação especial (entre as quais me incluo) e algumas de nós, da educação infantil, queríamos saber das crianças que aprendiam.

Foi então que fizemos a experiência de estudar o porquê da dicotomia entre infância e deficiência. Afinal, a deficiência que a criança tem se sobrepõe à sua condição de criança? Anula as suas singularidades e especificidades de ser criança e vivenciar sua infância? Qual seria a postura da professora habilitada em educação infantil perante as crianças com deficiências em sala de aula regular? Cabe apenas à professora habilitada em educação especial o trabalho com as crianças com deficiência?

A disciplina Estágio Supervisionado foi um divisor de águas em minhas concepções

sobre as crianças com deficiência, em especial aquelas com deficiência intelectual, pois as contribuições foram riquíssimas. As discussões não se restringiam apenas ao debate sobre as crianças e as suas infâncias que estavam sendo expropriadas pelo trabalho ou pela negligência de suas singularidades; os nossos debates também se ampliaram para a criança com deficiência, que, no contexto histórico, era inexistente.

Artigos e livros de estudiosos na área de educação especial permitiram novas reflexões, acrescentando-se a isso uma troca valiosa de ideias entre nós, as da habilitação de educação infantil, as de educação especial e os professores que coordenavam as duas disciplinas. Quando fui à escola, desenvolvi um olhar sensível para as diferenças de todas as crianças, o que me possibilitou fazer um trabalho significativo de intervenção como avaliação para concluir o nosso estágio e finalizar a disciplina. Foi de extrema importância para nós, alunas do Curso de Pedagogia, vivenciar esse momento de formação:

O estágio supervisionado tem grande importância na formação inicial do professor e do pedagogo, por promover vivências diversificadas no âmbito escolar, levando-os a dar início à constituição de suas identidades profissionais à medida que possibilita a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas. A identidade que se vem constituindo durante o processo de formação vai ressignificando-se no confronto com as representações e com as demandas sociais, para o qual são necessários os conhecimentos, os saberes, as habilidades, o compromisso profissional e uma postura voltada para auto-reflexão. (SILVA; VICTOR, 2008, p. 150)

No começo do ano de 2005, tive a oportunidade de trabalhar como professora de educação infantil em uma escola privada, no município de Vitória/ES. Essa prática docente suscitou algumas indagações que me atravessaram como professora. Uma delas é a necessidade constante de refletir sobre a nossa prática, reformulando alguns conceitos, problematizando as convicções cristalizadas e vendo a educação para além de conceitos socialmente produzidos para uma determinada classe social. Sendo assim, em 2006 deixei a escola em busca de algo novo que me possibilitasse compreender as crianças por meio de práticas diferenciadas de ensino.

Retomei meus estudos na universidade participando, com o professor Dr. Thimoteo Camacho, de um projeto de extensão universitário sobre as Teorias Marxistas no Ocidente, o que nos possibilitou várias reflexões acerca do modelo capitalista de educação. Nesse mesmo período, recebi um convite para ser professora do ensino fundamental em uma escola privada muito bem conceituada no município de Vitória/ES. Comecei a lecionar em 2006 a uma turma de crianças de sete anos, 1ª série do ensino fundamental. Muitos foram os desafios naquele momento, pois era a

primeira vez que eu trabalhava com o ensino fundamental, e a escola era muito exigente com relação ao ensino e aprendizagem, parecia ter uma perspectiva de homogeneizar, fazer que todos os alunos fossem de excelência. Os que fugiam a esse padrão ficavam negligenciados, estigmatizados ou saíam da escola.

Nessa busca insistente pelo novo e pelas coisas em que acredito, tentava achar brechas para sair de algumas dessas normas e mudar algumas práticas nessa escola. Isso nem sempre foi algo fácil, mas via como importante a tentativa de uma nova postura pedagógica.

Isso provocou em mim a consciência da responsabilidade do trabalho com crianças e a importância dos relacionamentos, trocas, experiências e vivências tecidas dentro do espaço escolar. Nesse sentido, pensei que as concepções e subjetividades que vamos estabelecendo no convívio com o outro podem ser trocas prazerosas que ajudarão na constituição do sujeito e fazer que ele crie cada vez mais possibilidades de descobertas. Ou, ao contrário, perversamente, destruir a possibilidade de o sujeito adquirir práticas e conhecimentos que antes não tinha. O convívio em uma instituição escolar deixa marcas nessa constituição, podendo ser boas ou más, mas sempre deixam marcas, o que nos faz concluir sobre a responsabilidade do trabalho desenvolvido com crianças.

Bakhtin (2003) nos diz que avaliamos a nós mesmos do ponto de vista do outro. O valor que o outro atribui a nossa imagem vai constituindo a nossa subjetividade a respeito das nossas possibilidades.

Foi pensando nisso que tomei a decisão e delimitar escolhas para minha vida acadêmica/profissional. Retornei à universidade para fazer a Pós-Graduação em Infância e Educação Inclusiva, coordenada pela professora Dra. Sonia Lopes Victor, no Centro de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, com o objetivo de ampliar meus conhecimentos teórico-metodológicos sobre a temática.

E, buscando contribuir para a construção de novos conhecimentos, lancei-me a uma pós-graduação em Educação para fazer o mestrado, com o intuito de aprofundar conhecimentos acerca de que todos nós somos capazes de aprender, destacando a importância que o outro tem na nossa constituição. Dessa forma, no final do ano letivo de 2008, saí da escola em que trabalhava para me dedicar exclusivamente ao mestrado em Educação na mesma universidade.

Voltar à universidade, agora com a possibilidade de contribuir como pesquisadora para construir novos conhecimentos, traz-me grande satisfação, sobretudo com a

perspectiva de compreender como as crianças com deficiência vivenciam/significam o entrelugar, frequentando estes dois espaços: CAEE e escola regular, buscando analisar suas falas, gestos, expressões nesses territórios institucionais diferenciados e cheios de complexidades. De acordo com Lopes e Vasconcellos (2005, p.40), “[...] a geografia da infância situa-se no ‘entre’, nas fronteiras, nos liames. Pensarmos as crianças e a infância nesse âmbito tem sido ‘trazer à tona a impossibilidade de falar da infância sem articulá-la com a questão do espaço, do território’”.

Desse modo, esta pesquisa teve a criança com deficiência como protagonista, participante ativa desse processo investigativo. A mudança de espaço/lugar está acontecendo já que, por lei, a escola regular tem que receber a todos. Nesse aspecto, interessa-nos saber sobre a participação das crianças com deficiência nas articulações que estão sendo feitas. De que forma elas, que frequentam esse entrelugar, vivenciam sua infância e seu modo de ser criança, produzindo cultura e significando esses espaços. De acordo com Lopes (2005, p. 52), “[...] os espaços são formados de nossa subjetividade. Não é possível constituirmos como humanos se não estamos situados em um espaço-tempo, de onde dialeticamente vamos geografizando-nos”.

Se buscarmos na história o lugar que as crianças com deficiência ocuparam, constataremos, segundo os estudos de Pessotti (1984), Mazzotta (2005) e Januzzi (2006), que a infância, bem como o modo de ser criança com deficiência, tinha suas especificidades negadas, fazia parte de uma massa indistinta, somente identificada pelo fato de ser deficiente, em detrimento da pessoa. (PLAISANCE, 2005)

Nota-se, portanto, que a peculiaridade de ser criança, estar na infância e vivenciar o seu modo de ser criança, na perspectiva da criança com deficiência, perdia-se na própria deficiência, que se sobrepunha à sua condição de ser uma pessoa pequena com potencialidades a serem desenvolvidas.

Nessa perspectiva, esta pesquisa desenvolveu um trabalho etnográfico. Para tanto, observamos crianças com deficiência no entrelugar do CAEE e do CMEI.

Nossas inquietações giraram em torno de como essas crianças significam esse dois lugares e como esses espaços marcam as crianças. Dessa forma, observamos como elas experimentam esses lugares tão diversificados e complexos, convivendo com crianças diversas, passando por alguns conflitos e estabelecendo limites nas convivências e nos tempos escolares.

Nesse sentido, agregam-se ao objetivo geral deste trabalho alguns objetivos específicos: entender como as crianças com deficiência vivenciam esses espaçostempos do CMEI e do CAEE; verificar como as crianças percebem a si mesmas nesses dois espaços; investigar qual o significado dado pelas crianças aos espaços geográficos do CAEE e CMEI; investigar como se relacionam no espaço da escola especial e da escola de educação infantil com seus professores e as demais crianças; verificar como cada espaço interfere na constituição da subjetividade da criança com deficiência criando um entrelugar; investigar a participação do outro e de suas mediações, sobretudo as pedagógicas, nesse processo.

Diante disso, buscamos responder neste estudo, por intermédio das crianças com deficiência, o que elas dizem sobre esse entrelugar que vivenciam. Esse objetivo levou-nos a discutir os aspectos que interferem na constituição da subjetividade, a maneira como adultos, crianças e o espaço geográfico com todos os seus significados construídos, cultural e historicamente, participam desse processo no constituir subjetivo dessas crianças.

Dessa forma, organizamos o trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado O processo de constituição da subjetividade de crianças com deficiência que frequentam o Centro de Atendimento Educacional Especializado e o Centro Municipal de Educação Infantil em uma Perspectiva histórico-cultural: as contribuições de Vygotsky e Bakhtin, tentamos situar o leitor no entendimento de que nós, seres humanos, somos constituídos pela história e pela cultura.

No segundo capítulo, é discutida A história da educação especial: caminhos trilhados entre a política do favor e a política do direito a educação. Pensamos ser importante trazer a história da educação especial, as mudanças de concepções acerca da escolarização da criança com deficiência e as construções de novas políticas públicas que garantem a educação para esses sujeitos como um direito.

No terceiro capítulo, Escola de Educação Infantil e inclusão de crianças com deficiência nesse novo espaço: aproximações ao processo histórico do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, dialogamos com as literaturas e as nossas concepções sobre infâncias, crianças e a inclusão da criança com deficiência no cenário da educação regular. Com as novas concepções sobre as crianças, trazemos algumas contribuições da Geografia da Infância, para pensarmos os espaços geográficos e seus significados na constituição da subjetividade dos

sujeitos nos espaços institucionais, carregados de simbolismos no meio social e histórico.

Já no quarto capítulo, realizamos interlocuções com a literatura que investigam a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, o que vem respaldando a organização e as metodologias de pesquisa que utilizamos.

No quinto capítulo – Na busca de ver o entrelugar –, organização da pesquisa, procuramos desvelar como se deu toda a investigação nos espaços pesquisados.

No sexto capítulo, contextualizamos o espaço do CAEE com o objetivo de captar o entrelugar das crianças com deficiência em suas vivências.

O último capítulo, Afinal, o que dizem as crianças sobre o entrelugar do CAEE e do CMEI, retomamos aspectos que consideramos relevantes nas vozes das crianças sobre o entrelugar vivido por elas.

Nas considerações finais, retomamos reflexões relevantes da pesquisa, sugerindo algumas contribuições da sociologia da infância quanto à possibilidade de a criança com deficiência ser participante ativo da história e da cultura.

1 PENSANDO A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE À LUZ DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E BAKHTIN.

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No fim do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (KARL MARX).

No intuito de entendermos a pessoa na condição de um ser constituído pela história e pela cultura, apropriamo-nos das contribuições do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975)¹⁰ e do psicólogo Levi S. Vygotsky (1896-1934)¹¹, como referências teóricas do nosso estudo, buscando, no trabalho desenvolvido por esses autores, embasamento teórico na perspectiva de analisar o que dizem as crianças com deficiência sobre o entrelugar que frequentam no CAEE e em uma escola de educação infantil, interpretando suas falas, gestos e expressões nesses espaços, a fim de compreender como vão constituindo suas subjetividades em relação a si como um ser constituído pela história, cultura e relações sociais.

Vygotsky via o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa, com possibilidade de uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para se pensar a psicologia da época. Buscou elementos para desenvolver sua teoria

¹⁰ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um linguista russo. Seu trabalho é considerado influente em diversas áreas. Bakhtin é, na verdade, um filósofo da linguagem e sua linguística e é considerado um translinguista, porque ele ultrapassa a visão da língua como sistema. Isso porque, para Bakhtin, não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise linguística deve incluir fatores extralinguísticos como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico etc.

¹¹ Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) nasceu em Orsha, cidade da Bielo-Rússia. Viveu em um período de profundas opressões e, ao mesmo tempo, de efervescência intelectual e de dramáticas transformações históricas. Obteve uma formação sólida. Sua família forneceu-lhe, desde cedo, um ambiente cultural estimulante, voltado para a poesia, as artes, o estudo de línguas etc. Dessa forma, desenvolveu conhecimentos sobre a crítica da Arte, a linguística, a Filosofia Clássica Alemã (Spinoza, Marx e Engels), as Ciências Físicas, Biológicas, a Sociologia e a Antropologia. Vygotsky, insatisfeito com a Psicologia do seu tempo, que se cindia em mente e corpo, em aspectos do subjetivismo e objetivismo, propôs uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Apresentou bem mais que uma terceira via, um caminho que constituía uma verdadeira ruptura, mostrando a necessidade de um paradigma unificador que restabelecesse a integração ausente (FREIAS, 2002).

sobre a constituição social e histórica do homem nas ideias de Marx e Engels, a saber:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1984, p.15).

Embora não tenha conseguido alcançar plenamente sua meta, Vygotsky é considerado como o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa.

Para Vygotsky (2003), as funções psicológicas superiores¹² são de origem histórico-cultural. Desse modo, compreende que a complexa estrutura humana se desenvolverá do processo enraizado nas relações entre história individual e social.

De acordo com Pino (2005), a criança não nasce em um mundo natural. Ela nasce em um mundo humano, começando a vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam, dos quais se vai apropriando conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais no sistema de relações sociais que definem sua convivência humana. Esse autor utiliza-se da obra de Vygotsky, que entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza histórico-cultural.

Concordamos com Pino (2005) quando diz:

Ora, na medida em que a cultura é um conjunto das obras humanas e o específico dessas obras é a *significação*, o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas (mundo, existência e condições de existências humanas). (PINO, 2005, p. 152)

Diante disso, o autor nos alerta sobre o fato de que a constituição da criança como ser humano depende do outro, porque a internalização das características culturais depende das relações tecidas no âmbito social. O conceito de mediação proposto

¹² As funções psicológicas superiores desenvolvem-se quanto à sua estrutura e complexidade nas relações estabelecidas entre as pessoas e no meio sociocultural. Essas habilidades são atividades mentais internas, organizadas em sistemas funcionais, emergindo da atividade prática, desenvolvida na sociedade humana com base no trabalho, e formando-se no curso da ontogênese de cada pessoa em cada nova geração.

por Vygotsky nos permite compreender que o processo de aprendizagem não acontece de forma individualizada, e sim compartilhada nas relações sociais. Pino (2005) ainda revela:

O nascimento cultural da criança começa quando as coisas que rodeiam (objetos, pessoas e situações) e suas próprias ações naturais começam a adquirir significação para ela porque primeiro tiveram significação para o Outro [...]. Para tanto é necessário que a criança vá apropriando-se dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura, que deverá tornar-se seu mundo próprio. (PINO, 2005, p. 167)

Nessa perspectiva, de acordo com os estudos de Vygotsky (1989) e seus colaboradores, crianças com deficiência desenvolvem-se como as outras; a diferença está no modo como esse desenvolvimento ocorre. Todavia, é necessário que essa criança seja imersa na cultura socialmente construída e acumulada. Góes nos possibilita refletir:

Em suas perspectivas (Vygotsky, 1981, 1984, 1987), os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica. Assim, a formação do funcionamento subjetivo envolve a internalização (reconstrução, conversão) das experiências vividas no plano intersubjetivo. (GOES, 2002, p. 98)

Desse modo, a teoria histórico-cultural nos ajuda a problematizar a educação das crianças com deficiência que, quando não trabalhada no contexto do convívio social, na perspectiva da função social do conhecimento, imersas na cultura, elas não alcançam formas elaboradas do pensamento abstrato; a escola, por sua vez, tem um papel fundamental na contribuição desses processos superiores, visando a desenvolver nelas as capacidades para os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade.

A partir da mediação do/com outro, é que essa criança poderá desenvolver seus processos psicológicos superiores e significar a si mesma no relacionamento tecido com o Outro. Oliveira (1992) afirma:

Nessa interação contínua e estável com outros seres humanos, a criança desenvolve todo um repertório de habilidades ditas humanas. Passa a participar do mundo simbólico do adulto, comunicar-se com ele através da linguagem, compartilha a história, os costumes e hábitos de seu grupo social, o que garante ao ser humano uma intensa capacidade adaptativa aos mais variados meios físicos e sociais. (OLIVEIRA, 1992, p. 31)

Nesse sentido, buscamos as contribuições nas produções de Vygotsky e de outros estudiosos da teoria histórico-cultural, pois nos permitem desvelar as capacidades de aprendizagem do sujeito com deficiência e vê-lo como um ser integral, com suas potencialidades, que aprende a relacionar-se com o outro, que descobre, cria cultura e participa dela. A teoria histórico-cultural permite-nos romper com um olhar exclusivamente biológico, focado na deficiência, na incompletude.

O autor cria uma tese, levando-nos a refletir que um ser humano com ou sem deficiência deve ser pensado e educado de forma integral, convivendo no mundo social ao qual pertence e podendo simbolizá-lo e vivenciá-lo de forma plena. Victor (2008) diz:

Sua tese é que a criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação à criança com desenvolvimento típico da mesma idade, mas, sim, um desenvolvimento que segue o caminho peculiar, diferenciando-se em seus aspectos qualitativos. (VICTOR, 2008, p. 61)

Portanto, as possibilidades que a perspectiva vygotskyana nos aponta é a de analisar o desenvolvimento com base nas mudanças qualitativas, isto é, pensar na educação da criança com deficiência, extrapolando a tendência educacional reabilitadora voltada para pessoas com deficiência.

A teoria histórico-cultural nos possibilita pensar numa perspectiva metodológica mais sólida, sustentando e divulgando as potencialidades dos sujeitos com deficiência. Essa teoria não se limita aos aspectos quantitativos e à deficiência em si, mas acredita na capacidade humana da pessoa com deficiência mediante o seu convívio no meio social, em casa, na vida comunitária e na escola comum a todos.

Portanto, percebemos que Vygotsky, em seus trabalhos, menciona a necessidade de as crianças com deficiência conviverem com outras crianças em condições cognitivas e socioafetivas diferenciadas. Dessa forma, esse autor insiste em suas críticas em relação à escola especial da sua época, por privilegiar uma atuação centrada nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência, limitando as possibilidades dos sujeitos de se apropriarem de elementos da cultura mais bem elaborados.

Assim, fazem-se necessárias novas concepções a respeito da pessoa com

deficiência, sobretudo dando credibilidade ao seu potencial, pois é no coletivo que ela se desenvolve, aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e a significar o mundo, criando suas subjetividades e acreditando também em suas potencialidades.

Ao discutir subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, Delari (2000) acredita que essa temática deve ser compreendida em sua relação com o contexto social e histórico em que o sujeito está inserido. O autor aborda a subjetividade

[...] não como um lugar interno, íntimo e inatingível, um 'palco' interior no qual se encenam 'representações' do mundo exterior e/ou no qual estas representações são confrontadas e depuradas pelos procedimentos de uma razão pautada em leis universais. Pelo contrário poderia passar a ser vista antes como uma 'usina' de interpretações e, portanto, de produção de sentidos. A subjetividade poderia ser tomada como espaço e/ou movimento de produção e de reprodução, de formação e de transformação, como lugar/movimento de atividade, ou de 'trabalho' no sentido mais genérico e antropológico da palavra. (DELARI, 2000, p. 46)

Diante disso, acreditamos que esse autor nos ajuda a pensar, no aspecto histórico-cultural, que a subjetividade é construída não apenas no indivíduo de forma singular, mas também no coletivo, nas relações estabelecidas, tecidas na história e na cultura.

Nesse raciocínio, destaca Anache (2009):

Na abordagem histórico-cultural, as funções da aprendizagem não são funções específicas limitadas à aquisição de habilidades. Elas contêm uma organização intelectual que permite a transferência de um princípio geral descoberto durante a solução de uma situação para outras tarefas ou situações, o que implica na articulação entre os aspectos intersíquico e intrapsíquico. (ANACHE, 2009, p. 8)

Dessa forma, podemos dizer que a abordagem histórico-cultural concebe que a aprendizagem ocorre essencialmente no meio social. Anache (2009) corrobora esse pensamento:

A pessoa com deficiência mental ou não necessita de mediadores externos. Portanto, é no coletivo que se aprende a conhecer, a conceituar, a 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, vez que a abstração constitui-se enquanto função mental no contexto das práticas sociais. (ANACHE, 2009, p.10)

Dentro da perspectiva de potencializar as pessoas com deficiência, sobretudo as que têm deficiência intelectual, recorreremos aos estudos de Vygotsky, em seus escritos acerca da defectologia, uma ciência datada no início do século 20, que

aponta a importância da relação com o outro para alcançar novos conhecimentos. Vygotsky nos permite refletir que o objeto de estudo da defectologia não é a insuficiência por ela mesma, senão a criança ficaria assoberbada pela insuficiência.

O estudo sobre a defectologia traz uma nova interpretação psicológica sobre a criança com deficiência, isto é, o desenvolvimento da criança com deficiência não se estrutura no limite da deficiência, mas vai ao encontro dessa fronteira buscando transpor a partir do meio histórico-cultural em que está inserido.

Portanto, essa teoria problematiza a escola especial, como destacam Veer e Valsiner (2001):

[...] as escolas especiais da época faziam pouco em termos dessa educação social. Influenciadas por idéias religiosas e filantrópicas, remanescentes de uma mentalidade burguesa originada no mundo ocidental, enfatizavam a situação infeliz das crianças e a necessidade de que elas carregassem sua cruz com resignação. Em contraste Vigotski defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. (VEER; VALSINER, 2001, p.74-75)

Portanto, Vygotsky apostaria na aprendizagem significativa das pessoas com deficiência se estivessem mergulhadas na vida social e cultural, pois, dessa forma, as situações de aprendizagem serão medidas no contexto social e cultural em que o sujeito está inserido.

Assim, pensamos que mediar implica compromisso político, dedicação, que propicia às crianças o avanço em seus conhecimentos e no meio histórico-cultural onde estão inseridas, longe de preconceitos, estigmas, estereótipos que caracterizam as crianças com deficiência como incapazes de interagir e experimentar o meio social a que pertencem.

Dessa forma, refletimos sobre a importância da escola e das relações tecidas nesses espaços, pois o sujeito passa uma boa parte do seu desenvolvimento na escola e vai se constituindo durante esse período, por meio das falas, olhares, ações em geral, que professores e demais profissionais da escola, até mesmo os seus pares, vão emitindo. Esses atravessamentos e encontros entre as pessoas podem potencializar ou não a forma como os sujeitos com deficiência se veem a sociedade em que estão imersos.

O processo de desenvolvimento e constituição da consciência acontece de uma forma progressiva, em que o sujeito apreende, transforma as palavras de outrem e se apropria de suas palavras. Bakhtin (2003) afirma que, no início, assimilamos a palavra do outro e, em seguida, essas palavras alheias são minhas alheias palavras e, por fim, acabam transformando-se em minhas, evidenciando nossa possibilidade de criação/apropriação das palavras dos outros.

Oliveira (2007), em seu livro *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*, possibilita-nos refletir sobre as complexas tramas das relações tecidas no contexto escolar e sobre o modo como as crianças transformam as palavras alheias, tornando as próprias palavras, que ecoam em suas falas e na forma como se veem no meio social.

O estudo dessa autora propõe um olhar denso e cuidadoso a uma análise do processo de constituição da consciência das crianças, observando de que forma vão constituindo suas subjetividades, (des)velando as relações que permeiam as crianças, professor/aluno, aluno/aluno, em cujo jogo as palavras enunciadas vêm carregadas de sentidos e, muitas vezes, impregnadas de estigmas e discriminação.

Desse modo, Oliveira (2007) nos possibilita desenvolver um olhar sensível, fornecendo-nos indícios de questões ideológicas presentes nas relações sociais, muitas vezes reproduzidas e naturalizadas como preconceito, discriminação e estigmatização de sujeitos.

No caso das pessoas com deficiência, existem muitas vozes que ecoam evidenciando seus comprometimentos e incapacidade, baseadas no ideal de homem que foi construído na sociedade capitalista, e levando em conta muitas outras questões que compõem o contexto social, econômico e político. Desse modo, é necessário estarmos atentos às minúcias, às entrelinhas que estão presentes nas interações e ações envolvendo as crianças com deficiência, pois esses atravessamentos influenciam a constituição das representações que esses sujeitos vão criar sobre si durante a sua trajetória acadêmica.

Nessa perspectiva de pensar que as contrapalavras são formadas pelo diálogo constante das minhas palavras com as palavras de outros que constituem num processo dialógico contínuo, recorreremos a Mikhail Bakhtin, filósofo russo da

linguagem. É de fundamental importância nas nossas análises por possibilitar as reflexões de que as comunicações ideológicas, materializadas nas palavras, se tornam vivas por meio de signos que vão sendo criados no percurso cultural tecido nas relações. Para ele,

[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2004, p. 95)

Sendo assim, o autor apresenta a interação verbal como realidade básica da língua, cuja característica principal é o dialogismo, pois, segundo ele, toda enunciação é um diálogo que participa de um processo de comunicação ininterrupto. Portanto, são as interações verbais entre as pessoas que vão determinar o conteúdo do enunciado que tem uma natureza social, dialógica e uma ligação profunda com a vida. Assim como Bakhtin, vemos a linguagem como constitutiva da consciência humana nas interações verbais.

Consideramos pertinente pensar na multiplicidade de vozes e sentidos produzidos nas instituições que pesquisamos, sobretudo pensando nas relações tecidas nesses espaços, entre professores e alunos, alunos e alunos, nos contextos, nas situações que ora significam fracasso, ora significam êxito, e ainda observando de que forma as linguagens são produzidas nesses lugares. Isso porque o professor, nesse espaço institucional, ocupa a posição de referência, podendo apresentar nas falas, olhares, gestos e ações, signos que marcam as crianças, de forma a potencializá-las ou desqualificá-las.

A concepção de linguagem que esses clássicos discutem nos possibilita um olhar sensível à compreensão do papel das trocas verbais na formação das ideologias e na constituição da subjetividade da criança. Ambos não realizaram, propriamente, em suas pesquisas, uma análise específica da linguagem no cotidiano da criança, mas abordaram a constituição do ser humano mediante a linguagem, o que nos ajuda a analisar a subjetivação das falas de outrem na constituição humana.

De acordo com Vygotsky (2001), o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento da consciência da criança, o que chamaríamos de funções psicológicas superiores. É por meio da linguagem que o homem se apropria

da cultura, da história, do seu entorno social, possibilitando, assim, que essa natureza social se torne sua natureza psicológica.

Bakhtin (2004), ao fazer considerações sobre a língua, apresenta a dimensão dialógica da linguagem, frisando, em seus escritos, que a palavra é carregada de um sentido ideológico ou vivencial.

Bakhtin (2004, p. 113) diz que “[...] a palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Desse modo, podemos dizer que a fala, a enunciação, é de natureza social, determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo.

Nessa perspectiva, Bakhtin nos leva à reflexão de que somos constituídos de forma dialógica, afirmando que, a princípio, assimilamos a palavra do outro, para, em seguida, essas palavras alheias serem reelaboradas e se transformarem em minhas alheias palavras e, dessa maneira, transformadas em algo singular, que me caracteriza. De acordo com Bakhtin (2003),

[...] torna-se o outro em relação a si mesmo, olhar a si mesmo com os olhos do outro; [...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência; desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível interpretação que ela venha a causar no outro [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 13-14)

Procuramos analisar esses espaços e suas várias vertentes na busca de compreender como se dá a constituição da subjetividade na criança com deficiência. Este trabalho busca, no social e na história, a explicação para a forma como pensamos, agimos e sentimos. Pode parecer estranho dizer que aquilo que é tão singular de um indivíduo foi construído no social, mas é no social de nossas vidas particulares que nos tornamos pessoas. É na história e no social que construímos as nossas subjetividades e nos tornamos únicos e diferentes e é com o outro que passamos a conhecer e a reconhecer o lugar que ocupamos na sociedade. Rego (2003) ressalta:

Em síntese, na perspectiva vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados

externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc). (REGO, 2003, p. 62)

Desse modo, concordamos que o movimento de constituição da subjetividade se dá nas experiências propiciadas pela cultura. A singularidade do indivíduo é construída na coletividade, com o outro. Comungamos, assim, com o pensamento de Pino (2005, p. 59), ao nos dizer que a criança imersa no mundo da cultura necessariamente tem que passar “[...] por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação”.

Problematizamos os significados e concepções que trazem os espaços investigados neste estudo e constatamos que o CAEE é fortemente marcado, significado e conceituado como um lugar destinado às pessoas com deficiência e a escola regular de educação infantil também traz, em sua história, significações de assistencialismo e cuidados como fundamentais à educação da criança. É nesse contexto que a criança com deficiência passa a ser por meio do outro, com base no significado do outro sobre ela. Esse processo de desenvolvimento da criança se constitui nas interações sociais realizadas nesse entrelugar de educação:

[...] o indivíduo interage com o meio social na base dos significados (sociais e culturais), são produtos das interações sociais e são modificados pelas interpretações individuais no âmbito dessas interações [...] é na socialização então, mais especificamente nas interações simbólicas, que os indivíduos se formam subjetivamente. (LUCAS, 2000, p. 31)

Nesse contexto, problematizamos os discursos e concepções que estigmatizam a criança com deficiência, determinando suas limitações e, muitas vezes, aniquilando suas possibilidades de se reinventar e se potencializar como ser humano.

Considerando as ideias de Vygotski e de Bakhtin nesta investigação, escolhemos o CAEE e o CMEI como espaço privilegiado para analisar a constituição da subjetividade da criança com deficiência nesse entrelugar, em movimento, que vai possibilitando a esse sujeito construir a sua singularidade nas suas vivências.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS TRILHADOS ENTRE A POLÍTICA DO FAVOR E A POLÍTICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A humanidade sempre sonhou com um milagre religioso: que os cegos enxergassem e que os surdos ouvissem. É provável que a humanidade triunfe um dia sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o dia em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de 'criança com defeito'. O surdo falante e o trabalhador cego, participantes da vida geral em toda a sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivos para que outros a sintam. Está em nossas mãos o desaparecimento das condições sociais de existência desses defeitos, ainda que o cego continue cego e o surdo continue surdo. Provavelmente não serão compreendidos aqueles que disserem que um cego é deficiente. Assim, as pessoas dirão que um cego é um cego, que um surdo é um surdo, e nada mais. (OBRAS ESCOGIDAS-V, 1983, p. 82)

Para compreender melhor o presente, é necessário retomar alguns aspectos da história e analisar os caminhos percorridos que possibilitem analisar os contextos atuais da educação escolar do aluno com deficiência na contemporaneidade.

Para tanto, não podemos deixar de enfatizar a história da educação brasileira em geral, que está atrelada às necessidades econômicas, sociais e políticas, que historicamente sempre estiveram sob o controle da classe dominante. Em decorrência do desenvolvimento social, deu-se a necessidade de escolarizar a população de uma forma ideológica para garantir e sustentar um sistema capitalista.

Contudo, ressaltamos que a ampliação da escolarização foi um dos motivos que levaram a população a se organizar em diferentes movimentos sociais, reivindicando a educação como um direito de todos, sobretudo daqueles que historicamente foram negligenciados, discriminados, marginalizados e excluídos do convívio social.

Jannuzzi (2006) afirma:

Voltar-se ao passado, no entanto, não significa que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele nos ensine como deveria ter sido. Ele mostra-nos o que foi, e que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas que existe relacionamento entre eles; que a sua construção é processo humano, dentro de condições existentes e percebidas como possíveis. Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções. (JANNUZZI, 2006, p. 2)

Nessa perspectiva, buscamos caracterizar os caminhos percorridos pela pessoa com deficiência até a contemporaneidade, tentando interligar o período histórico às concepções e atitudes sociais de cada época.

As pessoas com deficiência, no período da Idade Média, eram concebidas como subumanas. Isso nos faz refletir sobre as atitudes sociais da época que procurava eliminar ou abandonar esse ser, já que se distanciavam das características preestabelecidas socialmente.

Em face da difusão do Cristianismo, a pessoa com deficiência passa a ser vista sob duas vertentes: a do castigo divino e a da possessão demoníaca, ambas embasadas em determinantes ainda sobrenaturais. Essas vertentes acarretavam atitudes sociais, ora de proteção, ora de segregação. Pessotti (1984) explicita que pessoas cuja deficiência fosse mais acentuada ou de maior visibilidade atribuíam a isso uma possessão demoníaca, o que levava o sujeito a receber maus-tratos, sendo, muitas vezes, aprisionado, açoitado ou até mesmo eliminado.

A partir do século 16, a Medicina começa a criar especulações acerca das concepções religiosas e atribui novas interpretações às causalidades da deficiência, buscando superar as superstições por explicações científicas. Esses determinantes orgânicos atrelados à deficiência trazem, como explicações causais, a hereditariedade, lesões ou disfunções adquiridas e, com isso, atitudes sociais de segregação da pessoa com deficiência. Mendes (1995) esclarece:

O predomínio desta teoria organicista provavelmente orientou a prática de segregação dos portadores desta deficiência, que tanto poderia ser justificada pelo objetivo de cura como também para aliviar a sobrecarga da família e da sociedade, livrando-as da presença e do perigo de conviver com seres supostamente doentes. (MENDES, 1995, p. 122)

Observamos, então, que pessoas com deficiências eram consideradas inadaptadas, por isso precisavam de um convívio à parte das demais na sociedade.

No Brasil, no período do Império, como apontado por Jannuzzi (2006), nem a educação popular era motivo de preocupação do Estado, muito menos a das pessoas com deficiência. As escolas eram escassas, e o alunado era das camadas mais elevadas da sociedade. Desse modo, podemos perceber que a escola, nessa época, atendia somente a alguns poucos sujeitos da sociedade. Não era

preocupação do Estado a educação das pessoas com deficiência. As crianças mais comprometidas em sua deficiência eram encaminhadas para algumas instituições, como hospitais e asilos. Para tanto, foi fundada em 1903, no Rio de Janeiro, a primeira Escola Especial para Crianças Anormais com a reforma do Hospital Nacional de Alienados.

Essas instituições funcionavam de forma precária e também como abrigo e ponto de distribuição de alimentação para a população pobre.

Percebemos que, durante esse período, a sociedade era, em sua maioria, rural e não escolarizada, e a educação das pessoas com deficiência tinha poucas manifestações e visibilidades, assim como o contexto da educação para a população em geral.

É criado, em 12 de setembro de 1854, no município da corte do Império, o Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC) e, logo depois, o Instituto de Surdos-Mudos (ISM). Essas duas instituições de ensino especializado estavam sob a manutenção do poder central. Todavia, a educação das pessoas com deficiência não fazia parte das prioridades do governo central. Apesar de ainda incipiente, a fundação das duas instituições especializadas lançaram dispositivos ao atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, como destaca Mazzotta (2005):

A despeito de se constituir medida precária em termos nacionais em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos, a instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º. Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. (MAZZOTTA, 2005, p. 29)

Podemos perceber um movimento em relação às discussões nessa época sobre a educação da pessoa com deficiência, mesmo não tendo clareza das intencionalidades educacionais em relação a essa população. Contudo, acreditava-se que prevalecia o atendimento médico voltado para crianças com deficiência e não propriamente um atendimento educacional. Ainda não podemos deixar de dizer sobre a importância dessas instituições na época, pois se apresentavam como a única opção de escolarização para pessoas com deficiência, mesmo de modo muito restrito. Jannuzzi (2006) elucidada:

Essa vinculação do deficiente com o campo médico apareceu desde os primórdios [...], embora também a encontremos, no século XIX, ligada a estabelecimentos de ensino regular. No campo da produção teórica, vamos encontrar também pioneiramente os médicos, logo seguidos pelos pedagogos da rede regular de ensino, fortemente influenciados pela psicologia. (JANNUZZI, 2006, p. 28)

Nota-se que a educação para essas pessoas se desenvolveu vinculada às vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica. De acordo com Jannuzzi (2006), a vertente médico-pedagógica era mais subordinada ao médico, que, além de determinar o diagnóstico, estava atrelado ao âmbito das práticas pedagógicas com essas pessoas; já a vertente psicopedagógica enfatizava a educação nos princípios psicológicos do indivíduo, mas ainda tinha na figura do médico a determinação para as práticas escolares desenvolvidas com pessoas com deficiência.

Analisando esse período histórico, percebemos que a intencionalidade pedagógica de ensinar os conhecimentos historicamente construídos estava embasada por perspectivas clínico-terapêuticas, sobretudo para aquelas pessoas com deficiência mental. Nota-se também a ausência do Poder Público nessa época e de políticas voltadas para a educação dessas pessoas.

Nesse contexto educacional das pessoas com deficiência, chega ao Brasil, em 1929, a psicóloga russa Helena Antipoff, que veio ao nosso país para ministrar cursos, visando ao aperfeiçoamento e às modernizações no ensino de primeiro grau, em decorrência do movimento escola-novista, que pretendia empreender novas reformas pedagógicas. Antipoff foi responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi¹³ de Minas Gerais, que, posteriormente, em 1945, iria expandir-se e transformar-se em uma sociedade nacional.

Dessa forma, ao institucionalizar aqueles que eram considerados anormais na sociedade, pode-se dizer que o movimento escola-novista se direcionou em sentido contrário ao que tinha proposto. Apesar de defender a diminuição da desigualdade social, ao propor a adaptação de técnicas de diagnósticos especificamente do nível

¹³ Sociedade Pestalozzi – Associação ou escola de aperfeiçoamento para cuidar da educação do deficiente, principalmente do deficiente mental, regulamentada pelo Decreto nº 8.987, de 22 de fevereiro de 1929.

A primeira escola com nome Pestalozzi foi criada em Canoas, Rio Grande do Sul, em 1927. Antipoff iria influenciar a ampliação da rede das Sociedades e Institutos em nível nacional, principalmente com apoio de Francisco Campos, secretário de Educação de Minas Gerais, o qual, posteriormente, se tornou ministro da Educação (MENDES, 1995 apud FERREIRA, 1986).

intelectual dos sujeitos, ampliou o abismo da segregação, pois os considerados diferentes não foram aceitos nas escolas regulares após a constatação, via diagnóstico, de uma deficiência, sobretudo, da deficiência leve ou limítrofe, como denominada na época. Jannuzzi (2006) esclarece:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras unidades filantrópicas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares [...]. (JANNUZZI, 2006, p. 68)

Nota-se que os acontecimentos históricos não ocorrem de forma linear, por falta de políticas públicas que garantam a educação da população com deficiência nas escolas. A sociedade civil busca outros subterfúgios, com isso vão aparecendo as instituições filantrópicas para o atendimento às pessoas com deficiência e, ao longo dos anos, ganham uma hegemonia como uma instituição voltada exclusivamente para educação dessas pessoas.

Em 1954, é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Como sociedade civil prestadora de serviços, a Apae, ou entidade congênere, assume uma missão institucional que visa ao bem-estar da pessoa com deficiência na sociedade. A perspectiva de missão ganha fortemente um caráter de política de favor, isto é, a educação da pessoa com deficiência como ato de caridade, não como um ato de direito.

No que se refere à educação dessas pessoas nessas instituições, destaca Jannuzzi (2006):

A educação dos deficientes foi estruturando-se nesse desenrolar geral, dentro de uma feição um pouco diferenciada. As vertentes pedagógicas consideradas procuravam partir da deficiência em si mesma, do que diferia do normal, do que 'faltava'. (JANNUZZI, 2006, p. 135)

A educação especial ocorria pautada em vertentes do campo médico e psicológico. Dessa forma, dava-se por meio de modalidades segregadoras em classes especiais ou em escolas especiais de natureza privada, sem fins lucrativos.

Mazzota (1996) destaca que historicamente as experiências educacionais, no campo em apreço, mostram prioritariamente a atuação de determinados setores da

sociedade civil, depois de um longo período de exclusão social. Já na metade do século 19, inicia-se um atendimento às pessoas com deficiência em escolas especiais. Geralmente, trabalhavam com a educação das pessoas com deficiência em uma dimensão segregacionista, assistencialista e terapêutica.

Desse modo, podemos dizer que, em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil já contava com 16 instituições por todo o País. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (MENDES, 1995).

Sendo assim, podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, tirando a responsabilidade do governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento às pessoas com deficiência na rede pública de ensino. Desse modo, essas instituições ganham um caráter caritativo, porque têm como missão cuidar da educação de uma parcela da população, marginalizada da sociedade por não estarem dentro dos padrões preestabelecidos de normalidade.

Na década de 1970, no Brasil, começa uma nova fase com relação à educação das crianças com deficiência, pois as escolas regulares passam a aceitar as crianças e os adolescentes nas salas de aula. Isso, porém, aconteceu em uma perspectiva que, na época, se preocupava mais com o tratamento do que com a escolarização, pois a integração desses alunos nas escolas comuns só seria possível para aqueles que se adaptassem a essas escolas. A instituição de ensino não tinha a pretensão de alterar o seu currículo ou fazer nenhum tipo de mudança; dessa forma, os alunos permaneciam excluídos.

Ainda nesse período, o Ministério da Educação cria o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, ainda sob uma égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência ou com superdotação, mas configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nota-se, nesse período, que as políticas vão se efetivando como um favor prestado às pessoas com deficiência. Não se efetiva uma política pública comprometida com o acesso universal à educação como um direito, permanecendo a concepção de

políticas especiais para tratar da educação de alunos com deficiência (BRASIL/SEESP, 2008).

Em 1990, a Conferência de Jomtien, na Tailândia, foi marcante e de fundamental importância para impulsionar o Movimento Social de Inclusão no Brasil. Essa conferência estabeleceu, como ideal, uma Escola para Todos. Nessa mesma perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994) reforça os princípios de que escolas inclusivas devem reconhecer as necessidades diversas de seus alunos. A década de 1990 trouxe uma mudança no discurso da educação brasileira e, sobretudo, da educação especial.

Dessa forma, percebe-se que, paulatinamente, a mudança nas políticas veio com a necessidade de ressignificar a educação oferecida às pessoas com deficiência, tanto na escola especial como na regular. O objetivo, no entanto, não é comparar ou medir forças com as duas instituições de ensino, mas estabelecer um diálogo com possibilidades de construir uma escola inclusiva para todos. Contudo sabemos que esse processo não acontecerá de forma harmoniosa e linear, pois estamos atrelados a um contexto político, econômico, social, cultural, ético e moral, gerenciado pela globalização e pelas políticas neoliberais que expõem uma grande parcela da população a condições de extrema exclusão e desigualdade social.

Dessa forma, vai se estabelecendo o que denominamos hoje de Movimento Social de Inclusão. Em meados da década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar na perspectiva inclusiva. Esse novo jeito de pensar a educação para as pessoas com deficiência surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões.

É necessário lembrar que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças com deficiência e também às demais crianças, visto que elas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na alteridade, é necessário desenvolver uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender. O importante, nesse processo, é que todos os envolvidos

com a educação e com as políticas de uma escola na perspectiva inclusiva se sintam implicados e comprometidos nesse movimento. A diferença e a diversidade são motivadoras da troca, da partilha e de novas concepções.

Dentro dessa lógica, a inclusão social não visa apenas a um movimento em relação às pessoas com deficiências (física, visual ou mental); a inclusão que se pretende é a de segmentos sociais que foram excluídos da escola e da sociedade durante um longo período histórico.

Com a LDBEN/96 (art. 60), as escolas especiais passam por uma nova reestruturação, com possibilidade de pertencer ao sistema regular de ensino. Nessa perspectiva, surge a Apae educadora: a escola que buscamos, criada pela Federação Nacional das Apaes (Fenapaes), que sintetiza a proposta de unificação das ações educacionais de instituições especiais.

Desse modo, traz como proposta educacional o seguinte:

Assim, enquanto modalidade de educação escolar entende-se a Educação Especial como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens. (FENAPAES, 2001, p. 26)

Nessa perspectiva, as Apaes pretendiam criar uma estrutura educacional que direcionasse o trabalho de todas as instituições no Brasil, “[...] ofertando educação básica nos níveis de educação infantil e fases iniciais do ensino fundamental, de forma interativa com as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional” (FENAPAES, 2001, p. 32).

O documento elaborado pela Fenapaes, voltado para a educação infantil, tem como premissa o “[...] desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (art. 29 da LDB, 1996)” (FENAPAES, 2001, p. 38).

Dessa forma, esse documento construído pelo Movimento da Apae contribuiu para manter essa instituição como a principal responsável pela educação de crianças com deficiência, sobretudo as que têm deficiência intelectual.

Isso nos leva a pensar que, apesar de criar uma proposta pedagógica para a educação, a escola especial continua não sendo avaliada pelo Poder Público como

a escola regular, apesar de contribuir, há décadas, para a educação da pessoa com deficiência. Essa avaliação poderia nos ajudar a pensar na sua viabilidade, ou não, dentro daquilo que se propõe a fazer, que é educar crianças com deficiência, já que hoje pensamos a educação dessas crianças na perspectiva da inclusão escolar.

O documento que trata da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na perspectiva inclusiva foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. O referido documento relata:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticas fortemente ancoradas nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2007)

Desse modo, o PNEE/2008 busca outro objetivo para a escola especial na perspectiva inclusiva. O objetivo desse documento é assegurar que os alunos com deficiência tenham acesso à aprendizagem nas escolas regulares, preparando esse espaço, assim como os profissionais que nelas trabalham.

Nota-se a construção de novas concepções em relação à educação voltada para as pessoas com deficiência em nossa sociedade. A educação especial, que há muito é ofertada de forma paralela à educação regular, começa a se inserir na escola comum e com objetivos bem definidos. Freitas (2009) argumenta:

Essas medidas, se consideradas com a devida seriedade que lhes cabe, poderão transformar-se em ferramenta para a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência. No entanto, cabe destacar que, no contexto sociopolítico brasileiro, só a existência de políticas públicas não é suficiente, defende-se também a qualidade dessa inclusão. Não há desconsideração pelas práticas desenvolvidas pelas instituições especializadas em educação especial, pelo contrário, reconhece-se que, em determinado momento histórico, essas eram as únicas alternativas para muitas pessoas com deficiência. Atualmente acredita-se que a garantia do direito à escolarização para essas pessoas seja um caminho para ampliar o seu processo de inserção e participação na sociedade. (FREITAS, 2009, p.227)

Desse modo, educação especial passa a ser considerada como modalidade de educação escolar e como campo de conhecimento, buscando a compreensão do

processo educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A mais nova Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009,¹⁴ traz, em seu art. 1º, a nova proposta para a educação dos sujeitos da Educação Especial:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, artigo 1º).

Nessa perspectiva, as escolas especiais ganham um caráter de complementação da escola regular, isto é, no caso em que o apoio educacional especializado (AEE) não seja ofertado na escola comum.

Glat, Fontes e Pletsch (2006) ressaltam:

É nesse sentido que se descortina o novo campo de atuação da Educação Especial. Não visando importar métodos e técnicas especializados para a classe regular, mas sim tornando-se um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos especiais incluídos na escola regular, bem como para seus professores. Conforme mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como 'um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos'. (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006, p. 6)

No entanto, a legislação atual pode ter redefinido o papel da escola especial, mas a dificuldade de nos desprendermos da visão da escola especial como a instituição destinada à educação das pessoas com deficiência e também de nos desvencilharmos das forças políticas que dão visibilidade ao papel dessa instituição para esse fim pode retrair o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, sobretudo, na sala de aula regular.

As escolas especiais, durante muito tempo, ocuparam um papel importante na educação das pessoas com deficiência, pois era a única escola destinada a receber essas crianças. Elas se multiplicaram, com seus programas próprios, que, apesar da proposta de escolarização, carregam um forte estigma de missão educativa, professores cuidadores, além de um forte apelo clínico prestado pelos serviços

¹⁴ Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

médicos e terapêuticos. A sociedade e as famílias, mesmo das pessoas com deficiência, muitas vezes julgam esse espaço como o melhor para esse sujeito, com a intenção de proteger e evitar que sofram preconceito.

Nesse sentido, é necessário ficarmos atentos, como nos sugerem Glat, Fontes e Pletsch (2006), para este fato:

Embora a legislação brasileira – na Educação, como em outras áreas – possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. Existem inúmeras barreiras que impedem que a Educação Inclusiva se torne realidade no cotidiano das nossas escolas. Algumas são bastante significativas e têm sido exaustivamente apontadas na literatura, como, por exemplo, o despreparo dos professores, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a precária ou inexistente acessibilidade física das escolas, e a rigidez curricular e das práticas avaliativas [...]. (GLAT; FONTES; PLETSCH, 2006, p. 5)

Portanto, torna-se pertinente problematizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio das salas de recursos multifuncionais (SRM) nas escolas regulares, pois, na perspectiva da escola inclusiva, o trabalho do professor regular e o do professor de educação especial devem ser realizados de forma colaborativa. Sendo assim, é necessária a formação pedagógica do professor regente de turma, em uma dimensão de docência ampla, aliada a aprofundamentos específicos que permitiriam o atendimento e suporte especializado.

Diante desse contexto, respaldada em uma política de educação inclusiva, a educação especial tem trilhado novos caminhos na perspectiva de potencializar as pessoas com deficiências. Contudo, faz-se necessário levantar os seguintes questionamentos para a área: Quem são os responsáveis pela educação das pessoas com deficiências na escola regular? Como estão sendo articulados os trabalhos do AEE e as atividades do contexto escolar? Como as crianças se percebem no ambiente da escola especial? E como se visualizam na escola regular?

Pensamos que a proposta de uma escola inclusiva não pode ser pensada desarticuladamente da luta pela melhoria e transformação da educação, de modo geral, levando em consideração as questões econômicas, políticas, sociais e culturais que dão forma à realidade brasileira contemporânea.

Portanto, acreditamos que a história da escolarização das pessoas com deficiência em nosso país vem se construindo em processo marcado por suas épocas e que, na atualidade, com o amparo das políticas públicas, podemos vislumbrar a construção de uma escola pública, democrática e inclusiva, capaz de atender a todos os alunos e às suas necessidades educacionais especiais.

2.1 ESCOLAS ESPECIAIS: O QUE SE PRIVILEGIA COMO EDUCAÇÃO ESCOLAR NESSE ESPAÇO?

No decorrer da história das pessoas com deficiência, houve um período de grande negligência em relação à educação dessas pessoas. Segundo os estudos de Jannuzzi (2006), a institucionalização educacional do deficiente iniciou-se de forma tímida no fim do século 18 e no começo do século 19, porém poucas foram as instituições que surgiram nesse período para pessoas com deficiência. O atendimento a essa população provavelmente teve início por meio de iniciativas particulares, porém acontecia em lugares específicos destinados quase exclusivamente a eles.

Dessa forma, analisamos que, durante muito tempo na história brasileira, a educação das pessoas com deficiências não era motivo de preocupação do Estado. No entanto, nas últimas décadas, o Movimento Social de Inclusão vem ganhando forças e se transformando em possibilidades de construção de uma escola na perspectiva inclusiva que não selecione pessoas em função de suas diferenças individuais, sejam biológicas, sejam socioculturais.

Nesse caminho, a escola precisava incorporar em seu currículo práticas que favorecessem o desenvolvimento dos sujeitos que lá estão; porém, para que isso ocorresse, era necessário que todos estivessem implicados e comprometidos no universo escolar presente, e não apenas aqueles profissionais ligados à educação especial.

Segundo Januzzi (2006), a educação é pensada, nesse momento, como contribuição essencial para a transformação social. Nota-se que a ênfase é colocada na ação da instituição escolar, na metodologia de ensino e na intencionalidade de

efetivar uma educação de fato para pessoas com deficiência. Januzzi (2006, p. 188-189) ressalta: “A escola tem papel importante e mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos”.

Não podemos esquecer que a educação especial se constituiu baseada em um modelo médico segundo o qual a deficiência era compreendida e tratada como uma doença crônica. Nessa perspectiva, os deficientes, assim como os demais indivíduos que se distanciavam do padrão reconhecido de normalidade, eram estigmatizados e marginalizados da vida social. Assim, todo o atendimento prestado a essas pessoas era segregado em escolas especializadas. Mazzotta (1997) corrobora:

Escola especial ou escola de educação especial é aquela organizada para atender exclusivamente alunos classificados como excepcionais. Não atende, portanto, alunos considerados ‘normais’. Algumas escolas especiais são instaladas para atender apenas alunos de um determinado tipo de excepcionalidade, isto é, alunos deficientes mentais, ou alunos deficientes auditivos, ou deficientes visuais, etc. Outras escolas especiais destinam-se ao atendimento de alunos com diferentes tipos de excepcionalidade. (MAZZOTTA, 1997, p. 49)

Como vimos, as práticas pedagógicas nas escolas especiais enfatizavam aspectos mais relacionados com a deficiência em busca de tratá-la em contraposição às dimensões pedagógicas de ensino educacional. Na atualidade, esse tipo de atendimento especializado tem sido alvo de várias críticas, sobretudo porque a escola especial não possibilita o convívio social com as diferentes pessoas, consideradas deficientes ou não.

Contudo, pensamos que o que se coloca como mais importante não é mesmo a limitação orgânica em si (ou o que eles, naquela época, chamavam de “defeito”), e sim o significado social dessa limitação e o modo como a própria pessoa passa também a significá-la: realmente como um limite orgânico que não despotencializa sua permanência no contexto da escola regular; ou como mais propriamente uma diferença; ou ainda como um motivo para desanimar e estacionar, subjetivando um significado social que estigmatiza como incapaz de aprender e afasta qualquer possibilidade de superar a deficiência e ir além.

Não podemos deixar de problematizar que a história do surgimento das escolas especiais, a partir da década de 50, foi marcada pelo distanciamento do Estado em

relação à preocupação com a educação das pessoas com deficiências e, paralelamente a esse distanciamento, organizou-se a escola especial, uma instituição privada, porém de caráter público. Meletti (2008) diz:

Deste modo, instituições especiais dessa natureza se constituíram preenchendo a lacuna deixada por um Estado que reduz os investimentos com a educação geral pública, que intensifica o incentivo à iniciativa privada e que se distancia das questões relativas à educação especial. (MELETTI, 2008, p. 2)

Portanto, podemos perceber que “[...] há assim uma parcial simbiose entre o público e o privado, que permite ao segundo exercer influência na determinação da política pública na área” (JANNUZZI, 1997, p. 185).

Sendo assim, a escola especial se caracterizou como a principal instituição responsável pela educação das pessoas com deficiência, e o atendimento médico-pedagógico e o psicopedagógico eram o que caracterizava, durante muitos anos, a proposta educacional nessa escola.

Contudo, a LDBEN/96 trouxe uma nova configuração da educação especial, buscando efetivar uma proposta de educação para todos na perspectiva da escola inclusiva. A educação especial passa a ser concebida como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, mesmo com essas configurações, o Poder Público não assume por completo a educação especial, conforme esclarece Meletti (2008):

[...] podemos observar que, mesmo apresentando a educação especial como dever constitucional do Estado e como modalidade de educação escolar, a LDBEN 96 mantém a valorização da iniciativa privada por meio do apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições especializadas, desde que sejam sem fins lucrativos, que atuem exclusivamente em educação especial e que atendam aos critérios estabelecidos pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino (art. 60), possibilitando seu reconhecimento como escola pertencente ao sistema comum de ensino. (MELETTI, 2008, p. 3-4)

Nessa perspectiva, diante das exigências colocadas e da história da educação das pessoas com deficiência, sobretudo com relação à deficiência intelectual, as escolas especiais criaram um movimento em busca de articulações na construção de um documento, visando a unificar as ações pedagógicas das escolas especiais, “[...] expressando o objetivo de oferecer oportunidades de experiências de aprendizagem e o reconhecimento oficial dessas aprendizagens, sem discriminação de espaço e

organização em que a mesma ocorre” (FENAPAES, 2001, p. 13). Esse documento vai nortear todas as atividades e intencionalidades pedagógicas educativas na escola especial.

Contudo, problematizamos as intenções desse documento norteador. Para tanto, destacamos, em seguida, a análise elaborada por Meletti (2008) do referido documento:

A educação especial é apresentada como uma modalidade de ensino. Contudo, o sentido de modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades da educação básica, na instituição especial é invertido em escola de educação especial que oferece todos os níveis e modalidades de ensino necessários à pessoa com deficiência mental. Soma-se a isso a apropriação do discurso de pedagogização da instituição especial mesmo quando o que se evidencia é seu caráter reabilitador. A instituição especial é apresentada como escola que contribuirá para atingir a meta de educação para todos mesmo sem oferecer a escolarização básica aos seus alunos. A apropriação também se dá no sentido de reproduzi-lo por meio de jargões que se incorporaram no cotidiano educacional brasileiro: educação para todos, inclusão social, preparação para o mundo do trabalho, diversidade. (MELETTI, 2008, p. 14)

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre a prática pedagógica na escola especial, na perspectiva de pensar a escola especial, atual CAEE, e a escola comum não como uma dicotomia, mas como uma possibilidade de parceria diante da necessidade de construir uma escola inclusiva, com práticas educacionais diferenciadas, práticas que superem as concepções de deficiente/deficiência, respeitando as diferenças e buscando a potência do ser humano de uma forma integral em sua relação com a sociedade e o conhecimento.

2.2 MUDANÇAS DE CONCEPÇÕES, CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO E O DIREITO A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Iniciaremos este diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que trouxe, como direito aos excepcionais, a educação preferencialmente no sistema geral de ensino. Apesar de ainda não haver um rigor na lei que garanta a permanência e a efetivação do atendimento educacional desses alunos, geralmente oriundos das instituições especializadas na escola regular, daqui em diante se começa a vislumbrar um movimento em relação à escolarização

pública na escola regular.

O advento da Lei nº 5.692/71, que altera a LDBN, de 1961, ao definir o tratamento especial para os alunos com “[...] deficiências físicas, mentais e para aqueles que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e superdotados”, acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, uma vez que não promove a organização de um sistema de ensino para atender às necessidades educacionais especiais. Nessa perspectiva, parece ocorrer aqui um retrocesso.

Em 1973, é criado pelo MEC o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que fica responsável pela Educação Especial no Brasil, que, no aspecto integracionista, impulsionou ações voltadas às pessoas com deficiência e superdotação, porém ainda com configurações isoladas do Estado.

Durante esse período, o acesso universal à educação como um direito de todos não se efetivou em uma política pública. Permanece uma concepção de políticas especiais para pensar a educação de pessoas com deficiência.

Em 1988, a Constituição Federal traz, em seu art. 3º, inciso IV, um dos seus objetivos fundamentais: promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação. Definiu, no art. 205, a educação como um direito de todos e, em seu art. 206, I, “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. O Estado fica com o dever de garantir o ensino para todos. O art. 208 dessa constituição estabelece que a oferta do atendimento especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Percebe-se uma mudança significativa com essa constituição, pois passa a ser dever do Estado garantir a oferta de atendimento educacional para todos, incluindo alunos com deficiência. O atendimento especializado pode ser na rede regular ou não.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) criam um movimento influenciando a formulação de políticas públicas da educação inclusiva. Em 1994, é publicada também a Política Nacional de Educação Especial. Esse documento orientou o processo de integração instrucional, dando direito de

acesso às classes comuns do ensino regular somente àqueles que conseguissem desenvolver atividades curriculares no ritmo dos alunos ditos normais, como podemos ver de acordo com Silva (2009):

No ano de 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (MEC/SEESP, 1994, p.19). A Política Nacional de Educação Especial 1994, fruto da concepção integracionista, cujo modelo condicionava o acesso nas classes comuns do ensino regular àqueles alunos considerados aptos ou adaptados às condições e ritmo de aprendizagem da turma. O termo usado por este Plano para se referir aos alunos que gozavam destes direitos é ‘pessoas com deficiência, condutas típicas, altas habilidades/superdotação’. (SILVA, 2009, p. 9)

Essa política não provoca mudança no que diz respeito à busca de uma escola inclusiva, capaz de conviver com a diferença, mas reforça padrões educacionais homogeneizadores de aprendizagem, não garantindo, desse modo, a alunos com deficiência participar da apropriação dos conhecimentos no contexto da escola regular. A educação deles era de responsabilidade exclusivamente da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu art. 59, já se observa que “[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades”. Desse modo, observa-se que já existe uma preocupação em manter o aluno com deficiência no ensino regular garantindo sua escolarização de fato.

Dessa forma, nota-se a intenção de construir uma escola na perspectiva inclusiva, capaz de ressignificar o sentido da escola para os sujeitos que ali estão, acolhendo as diferenças e respeitando a diversidade.

A Convenção da Guatemala (1999) mostra-se de fundamental importância por trazer em seus objetivos a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, afirmando que elas possuem os mesmos direitos humanos das demais pessoas, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, devendo ser tratadas com dignidade e igualdade, como todos os seres humanos.

Em seu art. 1º, a Convenção afirma que o termo deficiência "[...] significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária". Desse modo, o termo discriminação contra as pessoas com deficiência "[...] significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência", com o objetivo de impedir que se negue o direito da pessoa com deficiência de exercer seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

Essa convenção também define que não constitui discriminação "[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover o desenvolvimento das pessoas com deficiências", desde que a diferenciação não negue o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação que a desqualifique enquanto ser humano.

A Resolução CNE/CEB¹⁵ nº 2, de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por sua vez legitima a presença da criança com necessidades educacionais especiais em escola comum:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

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

Nesse raciocínio, o que nos aponta essa nova resolução é a construção de políticas e iniciativas que tentam caminhar para construir uma escola pública e de qualidade para todos, sobretudo para crianças com deficiência, que permaneceram inexistentes, reduzidas em sua deficiência, como se estivessem sob esse rótulo o tempo todo. Como nos aponta Padilha (2000, p. 206), "[...] o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas da vida social".

Dessa forma, começamos a perceber que paulatinamente as políticas vão se configurando, para que um novo espaço institucional seja pensado para as crianças

¹⁵ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

com deficiência. Nesse aspecto, temos ainda na CNE/CEB nº 2, de 2001, que propõe:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. [...]. (BRASIL, 2001, arts,2º ,3º)

Nesse contexto, podemos perceber que a Resolução nº. 2, de 2001, é um documento que visa a assegurar o atendimento de educandos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular. E os professores, regentes de classe, contam com o apoio dos professores especialistas na área da deficiência. Este último realiza seu trabalho com os alunos que apresentam mais dificuldades em salas de apoio/recursos que são equipadas com materiais didático-pedagógicos, exclusivamente para atender o educando com necessidades educacionais especiais.

Contudo, é preciso analisar as entrelinhas dessa resolução. Nesse sentido, Peroni (2009) destaca:

É possível verificar que as escolas passam a assumir essa tarefa, o que é parte de um movimento maior de repasse de responsabilidades para a chamada ponta do sistema, em que escolas e professores passam a responder pelos sucessos e fracassos da educação, o que não deixa de ser uma forma de desresponsabilização do poder público que cada vez menos dá o suporte às escolas com políticas adequadas para garantir a qualidade. (PERONI, 2009, p. 10)

Verificamos que a legislação vem avançando em relação à perspectiva de uma escola inclusiva, porém se faz necessário um respaldo das políticas públicas, para garantir a qualidade nessa perspectiva.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, é muito importante por trazer conceitos sobre igualdades de direitos das pessoas com deficiência em relação às demais pessoas no contexto social. Não é permitida nenhuma forma de discriminação que venha impedi-los de exercer seus direitos humanos. Desse modo, esse decreto é fundamental na educação, possibilitando uma nova reflexão ao que se entende sobre educação especial, tendo em vista uma escola inclusiva que promova a eliminação das barreiras que impedem o acesso à educação escolar de fato.

Em 2009, temos a já mencionada Resolução nº 4, de 2 de outubro, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, que traz uma nova perspectiva para a escola especial, que servirá de apoio ao trabalho educacional a ser realizado na escola regular. Baptista (2004) esclarece:

A Resolução 04/2009 do CNE surge como um dos dispositivos que conferem operacionalidade à Política, pois define as diretrizes do atendimento educacional especializado, delimitando que instituições podem oferecê-lo e como esse oferecimento deve ser um suporte à presença do aluno nas escolas regulares. Esta ênfase no contexto escolar comum altera a política educacional brasileira para a educação especial, pois abandona o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados – classes especiais e escolas especiais. (BAPTISTA, 2004, p. 4)

Diante do exposto, ressaltamos que, nos últimos anos, a legislação vem dando visibilidade às políticas públicas na perspectiva de uma escola inclusiva. Sabemos que muitas coisas já foram conquistadas, porém as lutas continuam, e estudiosos da área, com constantes pesquisas, vêm contribuindo para a construção de conhecimento, a reflexão e o aperfeiçoamento dessas políticas.

3 ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NESSE NOVO ESPAÇO: APROXIMAÇÕES DO PROCESSO HISTÓRICO DO RECONHECIMENTO DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Dia-a-dia nega-se às crianças o direito de ser crianças.
 Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana.
 O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua.
 O Mundo trata os meninos pobres como se fossem lixos, para que se transformem em lixo.
 E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira.
 Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (EDUARDO GALEANO, 1999).

Tanto a educação infantil quanto a inclusão de alunos com deficiência nesse nível de ensino são assuntos recentes e latentes atravessados por complexidades, pois trazem à tona a reflexão de duas categorias excluídas no contexto social e político: a de infância e a de ser criança com deficiência.

O conceito de infância é bastante complexo visto que envolve definição de diferentes áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, entre outras ciências. Para conceituar a infância, temos que buscar, na historiografia desse campo de pesquisa, elementos para compreendê-la como categoria social. Nessa perspectiva,

[...] a idéia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela apareceu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1982, p.18)

Sendo assim, propomos uma retomada dos aspectos históricos que trazem o reconhecimento da infância como uma categoria social. Pinto (1997), baseado na abordagem de infância do ponto de vista histórico do trabalho de Philippe Ariés, apresenta:

A idéia moderna de infância como fase autônoma relativamente à adultez só começa adquirir pertinência na sensibilidade e na vida social a partir dos

finais do século XVII e especialmente no século XVIII, em alguns sectores da aristocracia e, sobretudo da burguesia. Nas classes superiores da sociedade, a criança vai adquirindo uma certa especificidade relativamente ao adulto já ao longo do século XVI, especificidade que se revela numa certa individualização no vestuário (sobretudo dos rapazes), na linguagem, etc. Na Idade Média, as crianças são representadas como adultos em miniatura (*homunculus*): trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos; finalmente, nas classes populares, os antigos gêneros de vida e as antigas concepções de infância mantiveram-se quase até os nossos dias, havendo mesmo razões para pensar numa regressão verificada com o advento da industrialização e procura de mão de obra infantil. (PINTO, 1997, p. 34-35)

Nesse sentido, de acordo com Ariés (1981, p.14), “[...] a aparição da criança como categoria social se dá lentamente entre os séculos XIII e XVII”. Considerando ainda a ideia do autor, refletimos que, antes dessa época, a criança não era representada de forma significativa na família. Sarmiento (2004) salienta:

A ideia de infância é uma ideia moderna [...] remetida para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. [...] daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estudo próprio. (SARMENTO, 2004 p.10-11)

Esse pressuposto sinaliza para o fato de que criança sempre existiu, porém o reconhecimento das especificidades da infância é algo novo. Considerada como um adulto em miniatura por vários séculos, o sentimento que se mantinha a respeito da infância era insignificante.

Segundo Ariés (1981), no período de passagem do feudalismo para o capitalismo, a sociedade europeia passa por uma série de mudanças sociais que também se refletiam na organização familiar, escolar e no sentimento de infância. A criança torna-se o centro das atenções da família.

Nesse sentido, apropriando-se ainda dos estudos de Ariés (1981) no século 17, devido à paparicação, a criança torna-se *mimada* e mal-educada, o que, para os moralizadores, é visto como algo ruim. Então, busca-se uma forma de cuidar dessas crianças para que elas se tornem adultos honrados e racionais. Assim, o colégio se incumbem desse papel. Nesse tempo, já atendia aos leigos nobres, aos burgueses e às classes populares.

Sendo assim, a criança passa a ter estes dois elementos disciplinadores em sua vida: a família e a escola. Para Ariés (1981, p. 277), “[...] a família e a escola retiram

juntas a criança da sociedade dos adultos”.

A contribuição de Ariés foi grande uma vez que nos possibilita compreender a infância como construção social e faz surgir novas maneiras de pensar esses sujeitos sociais que eram vistos de forma naturalizada, como se fossem adultos em miniatura. No entanto, seus apontamentos sobre seu surgimento na modernidade são apenas mais uma das várias formas de pensar crianças e infâncias.

O trabalho feito por Ariés sofreu duras críticas. Segundo Heywood (2004), muitos historiadores afirmam que o pesquisador teria algumas fragilidades em seu método de análise, uma relativa ingenuidade, ao analisar as fontes históricas, talvez pelo fato de ele construir as suas interpretações com base no presente, o que dificultaria sua percepção de uma consciência de infância medieval que difere da atual.

Ao longo desse processo histórico de reconhecimento das crianças, diferentes concepções de educá-las foram surgindo, sobretudo nos espaços coletivos de educação destinados a elas.

A infância dita normal, como categoria social, é muito recente. As especificidades e os cuidados com a infância começaram a ser garantidos mais precisamente no século 18. Mesmo assim, por apenas um segmento de classe social, que é a burguesia. Para as classes populares foi oferecido o ensino prático para formação de mão de obra; para a burguesia e a aristocracia, o ensino secundário, de longa duração, com o objetivo de formar eruditos, pensantes e mandantes.

As aspirações educacionais aumentam à proporção em que ele acredita que a escolaridade poderá representar maiores ganhos, o que provoca freqüentemente a inserção da criança no trabalho simultâneo à vida escolar. [...]. A educação tem um valor de investimento a médio ou longo prazo e o desenvolvimento da criança contribuirá futuramente para aumentar o capital familiar. (KRAMER, 1992, p. 23)

No meio dessas contradições de classes sociais, vai tomando corpo a pré-escola, a escola popular tornou-se precária em muitos aspectos, como saúde, nutrição, educação e meios socioculturais. Para suprir essa necessidade, começou, no século 19, uma educação compensatória.¹⁶ Nota-se que a preocupação, no entanto, com a criança se limitava apenas a cuidados e alimentação:

¹⁶ Essa educação compensatória começou no século 19, por Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori e

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos de idade. (KRAMER, 1992, p. 26)

A educação pré-escolar toma um novo rumo quando começa a crescer o interesse de estudiosos pelo desenvolvimento da criança, pela evolução da linguagem e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança. Isso acontece já no século 20, com o fim da Segunda Guerra Mundial.

No Brasil, as primeiras iniciativas educacionais, em relação à criança pequena, tiveram um caráter higienista, cujo trabalho era realizado por médicos e damas beneficentes, com o objetivo de controlar ou diminuir o alto índice de mortalidade infantil, que era comum na época do Brasil escravista. Com a desnutrição generalizada, grande número de acidentes domésticos fizeram com que alguns setores da sociedade (religiosos, educadores, alguns empresários) se mobilizassem em busca de um espaço de cuidados para criança fora do ambiente familiar, porém o atendimento à população infantil tinha muito mais um caráter caritativo do que educacional.

Enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13)

Contudo, não podemos deixar de ressaltar que, durante décadas, uma das instituições brasileiras de atendimento à infância foi a roda dos expostos ou a roda dos excluídos.¹⁷ O Brasil foi o último país a acabar com a roda dos enjeitados, por volta de 1950. (MARCÍLIO, 1997)

A partir de 1930, com o estado de bem-estar social e a aceleração dos processos de

McMillan. Esses pensadores viam, na educação compensatória, uma forma de encarar a miséria, a pobreza e a negligência da família.

¹⁷ Esse nome provém de um dispositivo em que se colocavam os bebês abandonados. Era composto por uma forma cilíndrica dividida ao meio por uma divisória e fixada na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada dentro do tabuleiro e, ao girar a roda, puxava-se uma corda para avisar que uma criança acabava de ser abandonada (MARCÍLIO, 1997).

industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais, assim como a centralização do poder. Nesse momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa. No entanto, perdem-se de vista as especificidades da infância.

A partir da década de 1970, surgem as pré-escolas, porém, nesse momento, o atendimento à criança pequena fora do lar passou a ser considerado como possibilidade à superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, baseada em uma teoria da privação cultural e da educação compensatória. Kramer (1996) ressalta:

No centro da idéia de privação cultural e de compensação de carências identificávamos – desde aquele momento – um conceito de criança abstrato, delineado com base em padrões fixos de desenvolvimento, de linguagem e de socialização, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece e, fundamentalmente, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade: um filhote de homem, a ela cabia ser moldada ou no máximo se desenvolver para tornar-se alguém no dia em que, adulta, deixasse de ser criança. (KRAMER, 1996, p. 16)

A pré-escola surge, então, com o objetivo de suprir as carências dessas crianças; negam-se novamente as especificidades da infância. A maioria das creches públicas prestava um serviço de caráter assistencialista, ofertando alimentação, higiene e segurança física, que muitas vezes nem eram de boa qualidade. As atividades educativas voltadas para aspectos cognitivos, afetivos, sociais e emocionais que envolvessem jogos e brincadeiras, garantindo o desenvolvimento da criança de forma integral, não faziam parte da intencionalidade da pré-escola pública naquele momento.

Dessa forma, concordamos com Kramer (1995) quando diz:

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro, é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais. (KRAMER, 1995, p. 30)

Os estudos mostram que, até meados do final dos anos 1970, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta da educação infantil como um direito da criança. Já na década de 1980, diferentes setores da sociedade, com pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Dentro dessa lógica histórica, percebemos que foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido o seu direito à educação na legislação. De acordo com Zannini (2002):

No Brasil, os avanços no campo da legislação estão contidos, particularmente, na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de no. 9394/96 e a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) nº. 8.742 de 7.12.1993. Ao lado desses avanços proliferou-se o empenho teórico-científico para elucidações dos conceitos e da prática pedagógica, as ações técnicas administrativas com investimentos públicos e as da sociedade civil organizada. (ZANNINI, 2002)

Ao integrar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional respalda esse período da educação como essencial à formação do sujeito, dando outro sentido à educação infantil, a fim de ressignificar a escola, sua intencionalidade educacional, pois essa primeira etapa assume a finalidade de desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Daremos ênfase também no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que representa muito mais do que um instrumento jurídico; representa lutas que foram travadas para inserir a criança no mundo dos direitos humanos, concebendo a criança e o adolescente como sujeito de direitos nas relações sociais, conforme destaca Ferreira (2000):

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (FERREIRA, 2000, p. 184)

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ministério da Educação convocou os representantes dos sistemas de ensino das organizações governamentais dos Conselhos de Educação Infantil (ZANINI, 2002). Essa convocação tinha o objetivo de discutir e definir normas para uma educação infantil de qualidade, tanto nas creches como nas pré-escolas, e, dessa forma, integrar essa etapa de ensino ao sistema de educação básica.

Desse modo, ao longo de 1997, foram produzidos documentos como os Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a educação infantil, contribuindo para a elaboração de diretrizes e normas da educação infantil de todo o País, e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. O referencial é criado com o objetivo de contribuir com as práticas educativas de qualidade e com intencionalidade pedagógica dentro do Centro de Educação Infantil, servindo como guia com conteúdos e orientações didáticas para o trabalho com as crianças pequenas. Zannini (2000) destaca:

Diante do estágio em que se apresentava a história da Educação Infantil no País, das divergências acerca de sua finalidade e ação social, um referencial curricular nacional é importante, para o redirecionamento de práticas pedagógicas mais coerentes e ações adequadas às necessidades educativas e de cuidados específicos, próprios dessa faixa etária. (ZANNINI, 2000, p. 24)

Dentro dessa lógica, Zannini (2002), refletindo sobre o enfoque meramente assistencialista predominante, sobretudo nas creches, como um caráter compensatório para as crianças das classes populares, vê como possibilidade, nesse Referencial Curricular para Educação Infantil, uma forma de superação, dando ênfase na intencionalidade educativa própria para crianças pequenas em uma instituição de educação.

Nessa perspectiva, pensamos que tanto a educação infantil quanto a inclusão de crianças com deficiência nesse contexto passam por um momento de efervescência dos debates na construção de conhecimento e nas lutas travadas pelo Movimento Social de Inclusão para a construção de políticas públicas que garantam e efetivem a condição de uma escola pública de qualidade, na modalidade de educação infantil na perspectiva inclusiva, para todas as crianças com suas diferenças.

Nesse sentido, concordamos com Ferrari e Freller (2008) quando dizem:

Outro ponto a ser examinado ao levantarmos hipóteses sobre a familiaridade da Educação Infantil com alunos cuja condição é desviante do padrão (seja ele anatômico, funcional ou social) é a própria Educação Infantil. Mesmo com a implantação dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEIs) na década passada, os freqüentes 'esquecimentos' quanto ao repasse de verbas para creches e EMELs por parte das políticas públicas revelam o pouco valor creditado à Educação Infantil pela sociedade, ainda confundindo-a com assistencialismo e vocação maternal. Dentro dessa perspectiva, o 'acolhimento' de crianças significativamente diferentes se constituiria em mais uma expressão da função caridosa da Educação Infantil. (FERRARI; FRELLER, 2008, p. 10)

O desafio aqui observado é a necessidade de entender a educação infantil como um direito conquistado para todas as crianças. Sarmiento e Pinto (1997) esclarecem:

Desde 1989 que, com a aprovação pelas Nações Unidas da Convenção dos Direitos da Criança, as crianças viram consagrada de forma suficientemente clara e extensa um conjunto de direitos fundamentais, próprios e inalienáveis; no entanto, essa proclamação, a que se vieram a associar praticamente todos os países do mundo, não apenas foi suficiente para garantir uma melhoria substancial das condições de vida das crianças como grupo etário onde há mais marcados indicadores de pobreza, como se têm agravado alguns sinais das crianças como o grupo etário mais sujeito a situações específicas de opressão e afectação das condições de vida[...]. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 12)

Pensar a educação infantil como direito conquistado para todas as crianças, incluindo aqui as com deficiência, pois criança é criança, independentemente de suas diferenças, seja de ordem biológica, seja social, remete-nos a um paradoxo entre os direitos da criança e as políticas públicas que garantem a efetivação desses direitos, pois Sarmiento e Pinto (1997) assim ressaltam:

As circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis naquilo que tem sido uma das mais constantes facetas da infância: o carácter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade 'dos adultos'. [...] a expressão desse paradoxo maior de às crianças ser atribuído o futuro do mundo num presente de opressão [...]. Quanto ao estatuto social, a condição paradoxal exprime-se [...] no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; [...] no facto que os adultos concordarem que deve ser dada às crianças a melhor iniciação à vida, ao mesmo tempo que as crianças permanecem longamente afastadas da vida social [...]. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11-13)

Desse modo, a inclusão das crianças com deficiência na educação infantil deve ser pensada como um direito de ela estar nesse lugar, vivenciando, criando experiências e produzindo cultura com as demais crianças.

Portanto, faz-se necessário ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o espaço/lugar em que passam boa parte de suas vivências, construindo experiências e subjetivando concepções elaboradas nesse território.

3.1 GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: OS ESPAÇOS GEOGRÁFICO NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Oi, oi, oi... olha aquela bola
 A bola pula bem no pé, no pé do menino
 Quem é esse menino! Esse menino é meu vizinho!
 Onde ele mora! Mora lá naquela casa!
 Onde está a casa! A casa tá na rua!
 Onde está a rua! Tá dentro da cidade!
 Onde está a cidade! Do lado da floresta!
 Onde é a floresta! A floresta é no Brasil!
 Onde está o Brasil,ta na América do Sul continente americano cercado de oceano das terras mais distantes de todo o planeta
 E como é o planeta!O planeta é uma bola que rebola lá no céu.

(ORA BOLAS, palavra cantada)

As crianças percebem e reinventam o mundo com base no próprio olhar, já que, como ser humano, reelaboram os modos de existência em consonância com o meio histórico-social em que estão imersos, vivenciando as culturas da infância. Sarmiento (2002) nos possibilita entender o conceito de cultura da infância como uma habilidade das crianças em construir outras formas de se relacionar entre seus pares e com os adultos mediante as condições sociais em que vivem e, desse modo, transformar a realidade interagindo com o mundo.

Lopes e Vasconcellos (2005) argumentam:

As crianças, ao compartilharem a realidade com as demais, estabelecerão uma relação horizontal de identidade entre elas e criarão uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica da organização social do grupo. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 28)

Este trabalho toma, como caminho, a orientação de que espaços geográficos são socialmente produzidos por ter interferência e ações humanas. Sendo assim, estabelece um relacionamento dialético com a sociedade, contribuindo na constituição dos sujeitos e deixando marcas no seu desenvolvimento. Os atravessamentos que as pessoas vão vivenciando e experimentando nos espaços

geográficos tornam possível a emergência de subjetividades no processo de humanização. Tornamo-nos humanos¹⁸ nas vivências coletivas, enfrentando as diferenças e respeitando a alteridade. O mundo nos é apresentado de forma mediada, por outros por meio de instrumentos e signos.

Na busca de compreender quais são os lugares ocupados nesse processo de interação das crianças com deficiência e dos demais sujeitos que estão em seu entorno, é que pensamos utilizar o conceito da geografia da infância para desvelar como essas crianças vão se constituindo como pessoa humana no entrelugar do CAEE e CMEI.

Nessa perspectiva, refletimos que as infâncias, em seus diferentes contextos, ou seja, nos arranjos sociais e culturais em que estão inseridas, produzem seus modos de ser criança em diferentes espaços e tempos e vão se apropriando dessas dimensões.

Vygotsky (1991) nos ajuda a pensar nessa perspectiva quando demonstra, em seus estudos, que nós, seres humanos, interagimos no ambiente em que vivemos, porque internalizamos os signos que nos cercam e, dessa forma, vamos criando sistemas simbólicos no plano subjetivo, o que nos proporcionará processos psicológicos superiores, típicos da nossa espécie humana.

Os espaços físicos participam da criação de subjetividades, potencializando ou não os sujeitos que estão inseridos nele, de acordo com as concepções e significação do espaço em que estão imersos. Todo desenvolvimento psicológico humano acontece antes na esfera externa e depois na interna:

[...] falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

[...] Em forma geral: a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionam-se comigo [...]. (VYGOTSKY, 2000, p. 24)

Sendo assim, inferimos que toda criança nasce num certo momento histórico, num certo grupo cultural, num certo espaço, onde estabelece suas interações sociais e constrói sua identidade. De acordo com Lopes e Vasconcellos (2005),

¹⁸ Infelizmente no transcorrer da história, foi-se construindo muitas formas de ser “humano”, nem todas numa mesma direção que os processos de emancipação humana, de justiça social e respeito as diferença.

[...] toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 39)

Nesse sentido, as crianças, ao vivenciarem os espaços/lugares destinados a elas pelos adultos, vão se apropriando daquele lugar, reconstruindo, seguindo os significados que estabelecem lá e assim criam as próprias territorialidades. As crianças produzem cultura com base nos mundos que vivenciam. Lopes e Vasconcellos (2005) comentam:

[...] Geografia da infância não se reduz apenas a cartografar o modo de vida das crianças nos diferentes espaços. Essa é uma das extensões do trabalho. Por outro lado, quando estamos mexendo com os adultos, com as instituições, estamos no âmbito da Geografia da infância, porque a principal característica desse recorte é, exatamente, trazer à tona a impossibilidade de falar de infância sem articulá-la com a questão do espaço, dos lugares e territórios. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 40)

Dessa forma, pensamos que as territorialidades infantis pressupõem um embate entre as concepções dos adultos que pensaram esses espaços para crianças e como as crianças vão construindo suas culturas e as próprias formas de significar esses espaços. Lopes e Vasconcellos (2005) argumentam:

A idéia de um local/lugar para as crianças sempre vai corresponder em certa medida a uma visão/abordagem adultocêntrica – por mais que se ancore em uma escuta da demanda das crianças. Porque ela é resultado da mão adulta que traça territórios para as crianças. Abraçando a idéia de Geografia da Infância, perde-se a possibilidade de falar de infância fora da dinâmica de negociação das territorialidades infantis. Não é possível falar que esse lugar é de infância porque o lugar da infância pertence à dinâmica das territorialidades infantis, ou seja, leva em conta a tensão entre os ‘territórios de criança’ e os ‘territórios pensados para elas’, leva em conta os diferentes territórios usados. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 40-41)

Desse modo, recorreremos a Bakhtin (1988,1992) quando ele afirma que o homem só sente sua humanidade imerso na cultura, no social. Portanto, problematizamos os espaços ofertados, pensados e direcionados exclusivamente para crianças com deficiência. Esse autor nos possibilita pensar que a consciência é um fato social, é a representação do real, do vivido, portanto, é um fato socioideológico, que produz cultura.

Nesse encontro é possível estabelecer correspondência entre diversas enunciações presentes em um local e experimentar a sensação extrema de

ser humano, pois cada ser humano é tecido pela cultura que o envolve; [...] que o penetra e o tece [...]. Cada ser humano é socialmente marcado, o que implica especificidades diversas, relativas a grupos e épocas históricas determinados, a projetos culturais próprios, diversificados [...]. (LOPES; VASCONCELLOS, apud LARA, 1996, p. 30)

Nessa ótica, inferimos que a cultura é produto humano e produtora também desse ser humano. Entendemos cultura entre tantas definições conceituais existentes, porém elegemos esta por achar completa a conceituação pertinente sobre o nosso assunto:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. [...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (GEERTZ, 1973, p. 15)

Nesse raciocínio, buscamos analisar como as crianças com deficiência se constituem no entrelugar dos CAEE e da escola de educação infantil, partindo da reflexão de que não poderemos existir como seres humanos se estivermos fora do contexto social, pois a emergência do humano se dá nas relações tecidas e produzidas pelo meio cultural ao qual pertencemos. Lopes e Vasconcellos (2005) confirmam:

As territorialidades infantis são os diversos campos de embates produzidos nos diferentes grupos sociais, a dinâmica pela qual as diferentes instâncias envolvidas constroem a infância. É um campo de combate, de enfrentamento de forças onde adultos, crianças e instituições vão dando face nova ao território. Isso é pensar a infância pela Geografia da infância. Expressões corriqueiras como 'lugar de criança é na escola' ou 'a rua não é lugar de criança' e outras do gênero, delimitam espacialmente o que os adultos definem por territórios destinados ou vedados para as crianças. Essa definição tem correspondência com o lugar social prescrito à infância e às instituições capazes de concretizar a ocupação desse lugar social. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 40)

Dessa maneira pensamos que as territorialidades infantis passam por uma tensão, sobretudo nesse momento de mudança de espaçotempo. Ora, a ideia de local/lugar para crianças com deficiência, como nos mostra a história, vem carregada de significados que as considera um fardo tanto para a família quanto para a sociedade, e esse lugar vivido por elas rapidamente vai contribuir para que se subjetivem também como incapazes. Nesse entrelugar de um espaço e outro, convivendo com diferentes concepções, elas vão subjetivando suas experiências e demarcando seu lugar.

Considerando as ideias da geografia da infância é que escolhemos o CAEE e a

escola de educação infantil como espaços para analisar a constituição da subjetividade nas diversas interações que vão perpassar a entrada da criança com deficiência nesses espaços institucionais.

Ao pensarmos a geografia da infância, recortamos o espaço institucional como forma de investigação, para observarmos como esse ambiente é organizado na perspectiva de acolher crianças. Consideramos que o ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos, por ser um mediador cultural, uma fonte de experiência e de aprendizagem para as crianças que estão imersas naquele espaço.

Nessa perspectiva, pensamos que o espaço físico de um prédio onde funciona uma instituição de educação diz muito sobre a sua proposta política e pedagógica, ou seja, permite-nos refletir sobre os simbolismos usados naquele espaço. Para entender melhor esses simbolismos, é importante investigar como o prédio foi pensado, para que sujeito, quais as finalidades e as concepções acerca das pessoas que iriam transformar aquele espaço físico em seu lugar.

4 ESTUDOS QUE INVESTIGAM A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERLOCUÇÕES COM AS LEITURAS

À procura de compreender como se dá o entrelugar frequentado pelas crianças com deficiência e de que forma elas vão vivenciando e significando esses espaços e constituindo suas subjetividades, trazemos a contribuição de autores que, nos últimos anos, têm pesquisado sobre temas semelhantes. Inicialmente, muitas foram as dúvidas para definir os trabalhos a serem analisados, pois, geralmente, as pesquisas falam sobre a criança, e não com a criança, sobretudo aquelas com deficiência.

Desse modo, buscamos, em fontes como os bancos de dados dos órgãos financiadores de pesquisa, assim como em bibliotecas virtuais dos Programas de Pós-Graduação em Educação, pesquisas realizadas sobre essa temática que contribuam com o estudo proposto. Constatamos que não existem muitas investigações sobre o entrelugar vivenciado e significado pela criança com deficiência que levem em conta a participação desses sujeitos, sobretudo na educação infantil.

No entanto alguns estudos encontrados, como o de Santos (2006), de Drago (2007) e de Gomide (2009), possibilitam-nos caminhos para analisar o entrelugar frequentado pela criança com deficiência nos espaços da escola especial e da escola de educação infantil.

Santos (2006) buscou contribuir para o debate sobre o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido com alunos com deficiência que frequentam, em turnos diferentes, a escola especial e a escola comum. Utilizou a abordagem histórico-cultural para entender o trabalho pedagógico realizado com esses sujeitos, com a tentativa de identificar as práticas pedagógicas nos dois espaços frequentados por esses alunos e com o objetivo de compreender como a inclusão estava acontecendo e se possibilitava essas pessoas serem reconhecidas e respeitadas em suas singularidades e diferenças.

A autora foca seus estudos na análise das diferentes atividades propostas pelo professor aos alunos com deficiência nessas duas instituições de ensino, voltando seus objetivos a desvelar o atendimento nelas oferecido aos sujeitos.

Em suas considerações, Santos (2006) se posiciona em relação aos resultados, considerando que a escola especial oferece atendimento voltado para alunos com deficiência. Em contrapartida, diz que a escola comum tem como objetivo atender aos alunos de comportamento típico, sendo o aluno com deficiência um foco secundário.

Utiliza-se da abordagem histórico-cultural, pois acredita que Vygotsky, em seus estudos sobre defectologia, ao conceber o conceito de compensação, traz a tese de que as pessoas com deficiência teriam condições de superar os seus limites causados pela deficiência não por meio da compensação orgânica, e sim pela inclusão social. O indivíduo possui condições psicológicas para sua superação, e o meio social é importante para o desenvolvimento desses sujeitos.

Nessa perspectiva, notamos que Santos (2006) se posiciona dicotomizando os espaços escola especial *versus* escola comum. A autora elege a primeira como lugar de educação das crianças com deficiência, uma vez que essa escola foi criada e está preparada, material e humanamente falando, para atender a essas pessoas.

Desse modo, consideramos que existe uma contradição entre a abordagem teórica e as considerações levantadas pela pesquisadora, como nos mostra a história do surgimento da escola especial, com vertentes médicas e psicopedagógicas de caráter reabilitador, focando muito mais os aspectos clínicos e objetivando inserir essas pessoas na sociedade e na cultura, como nos sugerem os trabalhos na perspectiva histórico-cultural.

É possível compreender, por meio do estudo, que a pesquisadora investiga as intencionalidades pedagógicas entre esses espaços, observando como são feitos os planejamentos dos professores nessas duas instituições. Porém, não vimos uma análise crítica da escola especial em sua gênese, isto é, um espaço que foi pensado para pessoas com deficiência, de caráter privado e intencionalidades reabilitadoras e segregadoras. Não podemos deixar de mencionar a negligência do Estado em garantir a educação dessas pessoas. Respeitosamente também consideramos que

as instituições especiais são pioneiras na preocupação da escolarização desses sujeitos.

Nessa perspectiva, ainda problematizamos o não reconhecimento do direito à educação pública e de qualidade para todos, já que o Estado deve ser o responsável por ofertar essa educação.

O trabalho de Santos (2006) se aproxima do estudo que propomos porque escolhe os dois espaços, se apoia no pressuposto histórico-cultural e analisa os dois espaços institucionais. Porém nosso objetivo é investigar esse entrelugar por intermédio das próprias crianças, em suas interpretações, significações e subjetivações, porque estão nesses dois espaços. Ao trazer a criança com deficiência como protagonista da sua própria história, por meio de suas falas, expressa suas impressões sobre currículo, metodologias e vivências na escola.

Em meios aos trabalhos que vêm investigando a criança com deficiência na escola de educação infantil, o de Drago (2007) é de grande relevância. Em seu livro *Infância, educação infantil e inclusão*, o autor nos possibilita refletir o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, um ser social que produz cultura e nela é produzido.

Desse modo, esse autor investigou como se dava a inclusão de crianças com deficiência na escola de educação infantil, à luz das representações sociointerativas da criança com deficiência com o meio que a cerca. O autor buscou conhecer densamente a vida escolar e interpessoal de crianças com deficiência incluídas na educação infantil, em seus processos intersubjetivos de trocas e apropriação simbólica como ser humano, entendidas como sujeitos principais deste estudo.

Drago (2007) apresenta um embasamento teórico em torno da temática, apoiado nos pressupostos histórico-culturais de Vygotsky, por entender que possibilitaria um diálogo maior para registrar e interpretar aspectos da esfera do simbólico das crianças observadas por ele e, assim, analisar os processos de trocas intersubjetivas, ou seja, isso permitiria que pudesse aprofundar o olhar, a narrativa, o gesto no instante do acontecimento.

O autor ressalta que, ao escolher a base teórica histórico-cultural como eixo analítico para sua pesquisa, tinha claro que esse paradigma de fundamentação se adequava aos objetivos da pesquisa por essa teoria ter subjacente a busca constante e por refletir o indivíduo em sua totalidade. O meio social e suas experiências nesse meio são responsáveis pela sua potencialização.

Drago (2007, p. 163), em suas considerações, ainda nos diz que “[...] hoje, do modo como a escola ainda está estruturada, o processo inclusivista precisa, sobremaneira, de um trabalho colaborativo, não substitutivo, entre a escola regular e a especial [...]”. Ele ainda nos provoca a pensar que as crianças com deficiência ou não devem receber um tratamento educacional que as respeite em suas particularidades e especificidades, porque são sujeitos de direitos e, na escola para todos, devemos privilegiar o conhecimento.

Dessa forma, esse trabalho é fundamental para nossa pesquisa, visto que ele aponta a direção que pretendemos investigar, reconhecendo a criança com deficiência como um sujeito de direitos, problematizando a escola na atualidade, construindo possibilidades de ressignificar esse espaço, os currículos, metodologias, horários e transformando a educação pública e sua qualidade de ensino para todas as crianças.

Gomide (2009) mostra, em seu trabalho, reflexões em torno do processo de subjetivação das crianças pequenas e com deficiência com base nas mediações que se apresentam permeadas por complexas e múltiplas relações na escola de educação infantil. Para dar suporte à sua investigação, utiliza o pressuposto teórico histórico-cultural tecendo diálogos interessantes com os escritos de Vygotsky e Bakhtin, entre outros autores nessa mesma perspectiva.

A autora destaca, em seu trabalho, a importância da dialética entre o conhecer e o fazer, na busca de mediações significativas do trabalho realizado com crianças pequenas e com deficiência, para vivências potencializadoras em suas constituições. Dessa forma, ressalta sobre a importância da mediação no processo de constituição da subjetividade.

Na busca de refletir, com o corpo da escola (professor, pedagogo, diretor e funcionário), sobre a importância dessas práticas de mediação com os alunos ali

inseridos, a referida pesquisa utilizou a abordagem da pesquisa-ação colaborativa. Trata-se de um movimento diferenciado e interessante de planejar e refletir sobre as mediações realizadas, buscando um olhar sensível aos alunos com deficiência e suas formas de inter-relações, construindo, assim, possibilidades de caminhos para desenvolver um trabalho visando a emergir as potencialidades desses sujeitos.

Gomide (2009) nos propõe ações mediadoras capazes de romper com os estigmas carregados pelas crianças com deficiência, ao chegarem à escola de educação infantil, e nos mostra, em seu trabalho, a possibilidade de ressignificar práticas de mediação capazes de transformação nos processos de subjetivação dessas crianças.

A autora nos mostra que os alunos com deficiências constituídos nas mediações potencializadoras com mediação pedagógica e intencionalidades de um trabalho educativo de fato conseguem avançar em sua deficiência, tanto na escola como em sua vida social, pois o processo de subjetivação é dinâmico e não acaba.

Desse modo, destacamos, como extremamente pertinentes, as contribuições do trabalho de Gomide (2009) para o nosso estudo, pois a autora nos apresenta possibilidades de pensar na mediação como uma prática fundamental na constituição das subjetividades, tanto das crianças com deficiências como de todas as pessoas que acreditam ser possível e se envolvem em uma educação potencializadora e significativa.

Este trabalho nos faz pensar que os processos em prol de uma escola de educação infantil na perspectiva inclusiva não é algo fácil, por se tratar de um contexto complexo e cheio de conflitos de ordem funcional, tais como: recursos físicos, horários engessados, práticas cristalizadas, concepções estigmatizadoras, enfim, complexas relações que, do ponto de vista da autora, são dispositivos para buscar mudança e ressignificar esse espaço que vem trazendo novas concepções de sujeitos e de educação, pois não é mais possível, na escola que traz uma perspectiva inclusiva, deixar de preocupar-se com reforma curricular, metodologias e avaliação. Dessa forma, em seu trabalho investigativo, afirma que, apesar de todos os entraves e complexidades, é possível fazer um trabalho significativo com as crianças por meio da mediação. E as crianças conseguem se constituir dentro de

uma cultura de possibilidade, isto é, se sentem parte do processo de escolarização, atuando significativamente com todos da escola, ampliando o seu repertório cultural e internalizando conhecimentos construídos pela humanidade.

Nessa perspectiva, acreditamos que esse estudo nos auxilia, à medida que considera a mediação como importante para construir as subjetividades, levando-nos a pensar nas mediações que vão contribuindo para a constituição das crianças com deficiência, que frequentam o CAEE e a escola de educação infantil, e na forma como as mediações, os encontros e os atravessamentos colaboram para a constituição da subjetividade desses sujeitos.

É grande a relevância do trabalho de Gomide (2009) para o nosso estudo, visto que buscamos focalizar, por intermédio das crianças e com elas, como se constituem nesse entrelugar em meio a diversas e distintas ações mediadoras. No contexto investigado de duas instituições, buscamos desvelar as significações na constituição da subjetividade dessas crianças, visando a perceber se esses espaços potencializam o ser humano que ali está ou se legitimam em um posicionamento de impossibilidades vendo na criança somente a sua condição de deficiente.

Nesse sentido, destacamos que as mediações ocorridas na escola são responsáveis, em grande parte, pela constituição da subjetividade dos sujeitos que ali estão. Sendo assim, buscamos um olhar atento e minucioso no nosso estudo sobre a forma de mediação e as relações travadas nesses contextos observando como as crianças simbolizavam esse *entrelugar*.

4.1 AS INFÂNCIAS E AS METODOLOGIAS DE ESTUDO COM AS CRIANÇAS: QUESTÕES ATUAIS

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem a abertura ao risco e à abertura do espírito (PAULO FREIRE, 1996, p. 77).

Construir uma escola de educação infantil, na perspectiva da inclusão, voltando o olhar para a infância das crianças, é um desafio, sobretudo se analisarmos a história

da infância com deficiência em nossa sociedade, uma história construída na invisibilidade, na marginalidade e no preconceito.

Pesquisar com a criança sua relação com a escola e as questões imbricadas nesse contexto envolve uma mudança de métodos, pois reconhecer as crianças como sujeito ativo da pesquisa em vez de colaboradoras e falar com elas, e não sobre elas, acarreta a compreensão de que elas podem revelar suas experiências para nós, pesquisadores.

Segundo Sarmiento (2007), os modos distintos de representar a infância apontam um discurso hegemônico que desqualifica a criança, descrevendo especialmente suas faltas e vendo-as como seres incompletos e inacabados. E acrescenta:

A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano 'completo'. A infância como a idade do não está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa essa geração: *infans* – o que não fala. (SARMENTO, 2007, p. 33)

Nessa perspectiva, consideramos urgente indagar que lugar ocupa a criança com deficiência na sociologia da infância. Plaisance (2005) nos possibilita pensar que a representação da criança com deficiência centra-se no desenvolvimento mais lento desse sujeito e que tal concepção acarretava a sobreposição da deficiência em detrimento da condição da infância dessa criança. Ou seja: a criança era inexistente, restava somente a sua condição orgânica deficiente, que sobrepunha a essa fase singular da sua vida e pulsa em especificidades de mediação para possibilitar o seu desenvolvimento.

Nota-se, no entanto, que as concepções constituídas sobre a infância com deficiência estão fortemente significadas na condição de inferioridade e distante do ideal de infância construída no imaginário social. Sendo assim, essa negação influenciou a forma como as crianças com deficiência foram pensadas e tratadas socialmente, sempre em um mundo à parte das pessoas ditas normais. Ora, diante disso, inferimos que a criança e, sobretudo, a criança com deficiência foram negadas ao pertencimento de uma categoria social de plenos direitos.

Desse modo, emergem outras formas de pensar as crianças e entendê-las como imersas na história e marcadas pela cultura, e portanto produzidas e produtoras da realidade social.

Autores como Kramer (2003), Agamben (2005), Quinteiro (2002, 2005) e Sarmiento (2005, 2007) nos possibilitam considerar a infância como uma condição humana e a criança como um ser humano em desenvolvimento que carrega suas especificidades. A infância é uma construção social e histórica. Desse modo, a sociologia da infância é uma abordagem imprescindível para o reconhecimento desse sujeito na sociedade. Sendo assim, torna-se um desafio metodológico na perspectiva da investigação com a criança, conforme destacam na citação a seguir:

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente [...] relativamente às metodologias seleccionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, as linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 27)

Nessa perspectiva, os autores nos permitem afirmar que, na atualidade, não é mais possível pensar a pesquisa sobre a criança, e sim com ela, buscando compreender melhor as significações que atribuem aos espaçostempos dos quais vivenciam. Sendo assim,

[...] a sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham em foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. (DELGADO, 2005, p.353)

Desse modo, na metodologia de estudos com as crianças, faz-se necessário pensar esse sujeito como um ser social, constituído na relação com os outros, capaz de criar cultura e ser modificado por ela, por isso a importância de colher suas vozes, olhares, pensamentos e expressões. Sarmiento (1997) nos faz pensar na riqueza de caminhar com as crianças em suas formas de interpretação da realidade em que estão inseridas.

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos modos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (SARMENTO, 1997, p. 25)

Nessa perspectiva, esta pesquisa toma determinadas posturas de acordo com os referenciais teóricos que vão sustentar todos os procedimentos ao longo da investigação. Em Ciências Humanas, pesquisamos sujeitos históricos que são marcados pela cultura, tomando como orientação metodológica as ideias dos russos – Mikhail Bakhtin (1895-1975), o filósofo da linguagem, e o psicólogo Levi S. Vygotsky (1896-1934). Esses autores nos ajudam a compreender os participantes da nossa pesquisa em seus processos de desenvolvimento e humanização. Por ser uma pesquisa com crianças que apresentam deficiência, na expectativa de visibilizá-las, ouvir suas “vozes” e compreender de que forma elas se constituem nas relações, consideramos de fundamental importância trazê-las como protagonistas deste estudo.

Kramer (2005) ressalta:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzido na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (KRAMER, 2005, p. 48)

É desse modo que pensamos a nossa relação com a metodologia de pesquisa na perspectiva histórico-cultural, elaborando registros sistemáticos de tudo quanto se ouve e observa no cotidiano das crianças, tanto no espaço do CAEE como no da escola de educação infantil que frequentamos em tempos alternados, buscando analisar de que forma vão se constituindo, construindo cultura e ajudando a construí-la.

É importante ressaltar que a pesquisa se pautou na ética no trabalho com as crianças. A todo o momento fazíamos constantes reflexões buscando romper o olhar

o adultocêntrico¹⁹ e, assim, procurando estabelecer com as crianças uma relação de confiança. De forma respeitosa, participamos do seu cotidiano escolar, contando com o consentimento delas para a coleta dos dados.

Sendo assim, propomos construir com as crianças com e sem deficiência caminhos para o conhecimento que façam emergir possibilidades de garantir vivenciar seus direitos e sua infância, tendo em vista romper com o silêncio a que foram submetidas ao longo da história. Foi um desafio, porém nos colocamos a caminhar para aprofundar a discussão a respeito do que dizem as crianças sobre esse entrelugar do CAEE da escola de educação infantil.

Com base nas considerações que apresentamos até aqui, procuramos nos alicerçar em um referencial metodológico que nos permitisse realizar esta investigação com as crianças e também que nos respaldasse durante as análises dos nossos dados.

Em busca de compreender de que forma as crianças com deficiência pensam e concebem o entrelugar em suas vivências e experiências nesse espaço e vão subjetivando as relações ali estabelecidas, é que pensamos na pesquisa etnográfica como um método de investigação.

Contudo, discutir aspectos teóricos e metodológicos em uma pesquisa com crianças, em uma perspectiva sociológica, merece um olhar atento e cuidadoso. Nesse sentido, o estudo desenvolvido teve como característica a pesquisa de cunho qualitativo, que envolve dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinados grupos sociais e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999,

¹⁹ O termo adultocêntrico utilizado, o de acordo com Gobbi (1997, p. 26), [...] aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro.

p. 80)

O estudo realizado foi de caráter etnográfico. Geertz (1989) comenta:

E é justamente ao compreender o que é etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática etnográfica, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto que essa não é uma questão de métodos. [...] praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. (GEERTZ, 1989, p. 15)

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo observar e analisar o cotidiano do CAEE e da escola de educação infantil com as crianças que frequentam esses dois lugares institucionais, buscando construir, desse modo, a compreensão que elas têm sobre esse entrelugar em que vivenciam suas infâncias. A etnografia mostra-se como um recurso metodológico privilegiado para esse tipo de investigação, pois Geertz (1989, p. 15) diz: “O que define [o empreendimento] é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa”.

Dessa forma, em nosso fazer etnográfico, objetivamos fazer uma imersão nos espaços frequentados pelas crianças com deficiência, que foram nossos sujeitos participantes da pesquisa. Para Kramer (2002),

[...] a pesquisa etnográfica fornece estratégias e procedimentos metodológicos, influenciando estudos do cotidiano escolar, da prática pedagógica e das interações entre as crianças e os adultos. Aliadas à sociologia e à história, a antropologia e a pesquisa etnográfica – exercício de encontro com o outro e, portanto, consigo mesmo – combinam um cuidadoso mergulho crítico no trabalho de campo com um severo questionamento quanto ao processo de pesquisar. Indagando-se sobre o que torna humano o ser humano, a antropologia traz a diversidade à ordem do dia e mostra como diversidade e pluralidade constituem a singularidade dos seres humanos, embora até hoje continuem sendo engendradas formas sutis ou explícitas de tentar eliminar as diferenças. (KRAMER, 2002, p. 44)

Dentro da nossa proposta de pesquisa, a etnografia nos possibilitou observar as crianças nos espaços institucionalizados e analisar o que dizem do entrelugar e como vão se constituindo como pessoas humanas nesses espaços.

Nesse sentido, a postura metodológica decorrente da orientação etnográfica foi sintetizada em seis passos considerados fundamentais:

1. Permanência prolongada do pesquisador no contexto estudado, de forma que possa pessoalmente recolher as suas informações, através da

- observação participante e da entrevista aos membros que lá residem, trabalham ou atuam.
2. O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o cotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados.
 3. O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais, quanto para as interpretações que eles fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolização do real.
 4. O esforço para produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, de tal modo que ele recrie de forma vivida os fenômenos estudados.
 5. O esforço para ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica.
 6. Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica. (SARMENTO apud QUINTEIRO 2005, p. 28-29)

Nessa perspectiva, acreditamos que fazer pesquisa com crianças pequenas requer muita reflexão investigativa no sentido de analisar os mundos sociais e culturais da infância por meio da própria criança. Concordamos com Quinteiro (2005), que ressalta:

Entretanto, seguir tais orientações teórico-metodológicas, dando a voz a essa pequena humanidade silenciosa, que gravita penosamente ao redor dos adultos, e colocá-la no centro das minhas análises não constitui tarefa fácil, por tratar-se de um campo de pesquisa em construção, sujeito ainda a muitos equívocos e ambigüidades, tanto no que tange à definição de procedimentos da pesquisa quanto à análise dos dados. (QUINTEIRO, 2005, p. 29)

Nesse sentido, refletimos que nossa experiência etnográfica não consegue contemplar de forma absoluta todos os processos desencadeados pelos grupos observados, isto é, todo o contexto institucional e os principais profissionais que realizam o trabalho educativo com todas as crianças, mas permite que façamos um recorte significativo desses processos, para refletirmos sobre o nosso tema de investigação.

Durante nossa investigação, procuramos, ao máximo, observar as práticas culturais estabelecidas nas duas instituições e o modo como as crianças vão se constituindo e se percebendo nesses lugares. Acreditamos que as contribuições que trazemos nesta pesquisa são reflexões acerca de como crianças com deficiência vão se observando como sujeitos e concepções que criam sobre as próprias condições de capacidade. Além disso, observamos como as relações professor-aluno, aluno-aluno

e aluno-escola contribuem para a constituição desses sujeitos nessa fase peculiar da sua vida.

Nessa perspectiva, realizaremos observações dos momentos vivenciados pelas crianças nesses dois espaços, buscando analisar suas vivências e observando os sinais exteriorizados por elas nesse entrelugar. Desse modo, as nossas observações serão realizadas na perspectiva da microgenética, na busca de captar as minúcias indiciais, valorizando a observação de situações singulares e atrelando as condições histórico-sociais em que estamos inseridos.

A pesquisa aconteceu em um Centro de Atendimento Educacional Especializado, no município da Grande Vitória/ES, e em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do mesmo município.

A pesquisa etnográfica surgiu como um método de investigação com boas possibilidades de entender como as crianças com deficiência estão significando esse entrelugar das instituições que frequentam.

4.2 O ENTRELUGAR VIVIDO E SIGNIFICADO PELA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DO CAEE E O CMEI: QUE LUGAR É ESSE?

Ao falarmos de entrelugar, ficamos com a impressão de que se trata de um interstício, de uma fenda entre um lugar e outro. Desse modo, buscamos alguns conceitos de espaço-lugar da geografia da infância para situar o entrelugar de que falamos.

O conceito de lugar ganha diferente sentido em relação a espaço. Tuan (1980, p. 6) nos ajuda nessa reflexão ao afirmar que “[...] o significado de espaço freqüentemente se funde com o lugar”, porém esse autor explicita que “espaço é mais abstrato que lugar” isto é, o espaço transforma-se em lugar no envolvimento que vamos estabelecendo com ele; o lugar, então, ganha em abrangência de significado deixando de ser compreendido apenas como um espaço produzido, ao longo de um determinado tempo, para ser visto como uma construção única, singular, carregada de simbolismo, que agrega ideias e sentidos produzidos por

aqueles que o habitam.

Lopes e Vasconcellos (2005) argumentam:

O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 28)

À luz desses fundamentos, podemos inferir que os espaços do CAEE e do CMEI são portadores de concepções e intencionalidades adultas em um determinado modelo de criança e infância. Desse modo, podemos dizer que esses espaços institucionais existem na vida das crianças com deficiência, e elas estabelecem suas experiências individuais e coletivas, o que vai permitir com que esses sujeitos estabeleçam vínculos com esse lugar, criando sentimento de pertencimento, nutrindo relações de acolhimento, dotando esse espaço de valor e transformando-o em um lugar da sua infância.

Tal situação nos permite compreender como as crianças significam cada lugar praticado em certo tempo, em horários alternados. Chamamos de entrelugar esse “[...] movimento exploratório incessante, que o termo francês *au-delà* capta tão bem – aqui e lá, de todos os lados, *fort/da*, para lá e para cá [...]” (BHABHA, 1998, p.19).

Daí a importância de refletirmos acerca dos espaços institucionais frequentados por essas crianças, pois o espaço geográfico das instituições é carregado de um grande sistema simbólico que nos permite compreender a maneira pela qual as crianças de um determinado grupo se apropriam e marcam seus traços culturais nesses espaços. Bhabha (1998) reforça:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (BHABHA, 1998, p. 20)

Assim, podemos pensar no entrelugar como um espaço em movimento entre lá e cá,

com histórias que se atravessam e que possibilitam pensar nas relações estabelecidas nas trajetórias humanas nesses espaços.

4.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA E OS RECURSOS METODOLÓGICOS

Os colaboradores da nossa pesquisa são crianças com deficiência que estão matriculadas em um CMEI do município de Vitória e que também frequentam o CAEE da rede privada, filantrópica, do mesmo município. Nosso interesse é investigar o processo da constituição da subjetividade desses sujeitos com o objetivo de fazer ciência humana, isto é, pensar a pessoa com deficiência conforme suas especificidades humanas: o processo de significação com base no contexto social em que eles estão inseridos.

Dentro da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano não é tratado de forma linear, mas, sim, pensado como um processo em constantes transformações, por estar imerso na sociedade e na cultura. Desse modo, rompemos com o pensamento de que a infância e as crianças se desenvolverão por estágios com o passar do tempo. Nossa perspectiva é que as experiências humanas no mundo são um movimento constante, vão para além das determinações biológicas e cronológicas, pois elas se constituem na história e na cultura:

[...] Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superem os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudanças evolucionárias, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão freqüentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupções e descontinuidade. Parece que a história pára de repente, até que retorne, uma vez mais, a via direta e linear do desenvolvimento. O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo um pressuposto da outra, e vice-versa. Vê, também, os saltos no desenvolvimento da criança como nada mais do que um momento na linha geral do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p.96)

Compreendemos que cada momento da vida humana deve ser tratado de forma

inteira, isto é, como um momento único, em que as particularidades, vivências e experiências causam constantes mudanças nos processos de humanização. Diante disso, foi de extrema importância a utilização de metodologias que fizeram emergir as vozes, olhares, pensamentos das crianças com deficiência nos espaços investigados, pois o desenvolvimento humano deve ser visto como um movimento constante, que varia de acordo com os contextos e para cada sujeito, tornando-o ser único.

Desse modo, escolhemos a pesquisa qualitativa etnográfica. Utilizamos todo o tempo o diário de campo para registrar a nossa observação participante. Também fizemos uso de máquina fotográfica e de entrevista semiestruturada.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p. 80)

Na análise dos nossos dados, usaremos a abordagem microgenética na matriz histórico-cultural para compreender as minúcias e indícios apontados pelas crianças com deficiência que vivenciam esse *entrelugar*. De acordo com Góes (2000):

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição.

A análise microgenética pode ser o caminho exclusivo de uma investigação ou articular-se a outros procedimentos, para compor, por exemplo, um estudo de caso ou uma pesquisa participante. (GÓES, 2000, p. 10-11)

Nessa perspectiva, a microgênese nos permite compreender melhor e intensamente as minúcias vivenciadas no cotidiano escolar das crianças com deficiência. Em busca de compreender, por intermédio das crianças, o que acontece nesse *entrelugar*, pensamos ser fundamental o uso da abordagem microgenética. Goés (2000) diz:

A visão genética aí aplicada vem das proposições de Vygotsky sobre o funcionamento humano, e, dentre as diretrizes metodológicas que ele explorou, estava incluída a análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações do curso de eventos.

Essa forma de pensar a investigação foi denominada por seus seguidores como 'análise microgenética'. (GÓES, 2000, p. 11)

Desse modo, buscando compreender como as crianças com deficiência significam esse entrelugar e de que forma vão se constituindo, pretendemos, nessa abordagem, analisar e organizar os dados obtidos, pois os acontecimentos vivenciados pelas crianças nesses dois ambientes estão intimamente interligados com os processos subjetivos que vão fazer parte de sua constituição como sujeito na sociedade.

Góes (2000) nos leva a refletir que a abordagem microgenética está centrada nos detalhes das ações, nas minúcias, buscando interações nos cenários histórico-culturais. A autora esclarece que os escritos de Vygotsky de 1981 e 1987, que falavam sobre o desenvolvimento humano, possuíam como método a realização de um estudo criterioso que incluía uma análise minuciosa, sobretudo observando a interferência do social na transformação dos sujeitos.

De acordo com Góes (2000), a análise microgenética possibilita ao pesquisador

[...] 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 cognitivointeracionais. (GÓES, 2000, p. 16)

Sendo assim, ressaltamos que, para esse processo de compreensão, é necessário o momento da interpretação. Para tanto, o pesquisador deverá se debruçar minuciosamente sobre a questão que desencadeará a análise. Deverá desenvolver um olhar sensível a ações silenciadas, gestos e olhares em meio às palavras, entre o dito e o silenciado, nos quais os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazendo e refazendo seus percursos, significando-se e ressignificando-se a todo o momento. Nesse sentido, essa perspectiva de estudo contribuiu para uma análise em torno dos processos de transformação e constituição do sujeito nos espaços investigados.

[...] a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 1989, p.177)

Durante nossa presença nas instituições, foram realizadas observações dos

momentos vivenciados pelos alunos no cotidiano escolar, buscando analisar suas falas, gestos, olhares nesse entrelugar, pois os sinais exteriorizados pelos alunos nos forneceram indícios para a investigação de como estão significando esse entrelugar e como isso vem constituindo sua subjetividade.

A observação participante foi realizada nas duas instituições, nos seguintes contextos: a sala de aula, as rotinas da escola, como hora do lanche, aula de Educação Física de Artes, parquinho e saída, com o objetivo de captar, por meio dos diários de registros, os momentos das falas e expressões das crianças com deficiência nesse entrelugar.

As observações realizadas acompanharam a perspectiva semiótico-indiciária da microgenética, que se caracteriza por uma atenção às minúcias indiciais, valorizando situações singulares. Buscamos, dessa forma, compreender a realidade observada por meio dos gestos de interpretação, visto que, ao trabalharmos com essa análise, dispomos de um campo que é simbólico. Vale ressaltar que, para esse processo de compreensão, é necessário o momento da interpretação, cabendo ao pesquisador construir a questão que desencadeará a análise.

5 NA BUSCA DE VER O ENTRELUGAR – ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.

Pensamos ser de grande importância trazer o contexto, espaço, lugar onde foi realizada a pesquisa, pois, para um processo investigativo qualitativo, isso é fundamental, sobretudo quando pensamos em nosso aporte teórico da perspectiva histórico-cultural, porque acreditamos que os sujeitos se constituem nas relações sociais que são estabelecidas nos espaços e tempos em que estão inseridos com suas tramas culturais.

Desse modo, chamaremos aqui o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) observado de CMEI Possibilidades.²⁰

Esse CMEI é uma instituição vinculada à rede municipal de ensino da cidade de Vitória/ES. Fica localizado em um bairro entre os morros do Bonfim e da Penha, região urbanizada, com um intenso comércio e de fácil acesso a localidades. Não muito distante dessa instituição de ensino infantil, há uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). A comunidade onde a escola está inserida possui, como principal opção de lazer, um importante parque do município de Vitória, o Horto de Maruípe.

Esse CMEI teve seu ato de criação no dia 1º de fevereiro de 1993, pela Lei Municipal nº 3905. Todavia, existe um movimento na escola que intenciona recuperar sua origem de funcionamento, pois funcionários antigos e moradores do bairro contam que a escola, antes de funcionar no prédio atual, teve outro nome e ficava em outro endereço. Os dados sobre essa história não estão registrados, e atualmente não existe um Projeto Político-Pedagógico trazendo informações desse período. Assim, procuramos nos ater à data legal do ato de criação do CMEI.

Há uma procura muito grande para matrícula nesse CMEI. As famílias interessadas em matricular suas crianças nessa instituição preenchem um cadastro, com informações sobre o bairro de procedência, a idade da criança, a indicação do

²⁰ Optamos por chamar esse Centro de Educação Infantil de Possibilidades por esse ser o ano que marca efetiva e legalmente a obrigatoriedade da matrícula das crianças com deficiência na escola regular, garantindo o direito à educação para todas as crianças e o dever do Estado de assegurar essa educação. Portanto, vemos as possibilidades de construir a escola pública de qualidade para todas as crianças em uma perspectiva inclusiva.

número de pessoas da família e (se houver) algum tipo de deficiência da criança. Preenchido o cadastro, essa família entra na fila de espera. As últimas matrículas foram realizadas por meio de sorteio, devido ao grande número de famílias na lista à espera de uma vaga para suas crianças. A escola atende aos moradores do bairro e de outros cinco bairros vizinhos.

Nesse ano de 2010, o CMEI atendeu, no total, 534 alunos, divididos em dois turnos, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 - NÚMERO DE ALUNOS POR TURNO, MODALIDADE E TURMA

NÚMERO DE TURMAS E DE ALUNOS POR MODALIDADE DE ATENDIMENTO																				
TURNO DE FUNCIONAMENTO		GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III		GRUPO IV		GRUPO V		GRUPO VI		TOTAL		1º ano		TOTAL + 1º ANO		
		T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	T	A	
MATUTINO		1	15	1	23	2	40	3	43	1	50	1	47	9	218	1	25	10	243	
VESPERTINO		-	-	1	24	2	50	2	49	1	49	1	46	7	218	2	50	9	268	
INTEGRAL	NA PRÓPRIA TURMA		1											0	1			0	1	
	TURMA MISTA	MAT.																	0	0
		VESP.			1	2	1	7	1	13					0	22			0	22
TOTAL DE SALAS DO CMEI		1	16	3	49	5	97	6	105	2	99	2	93	16	459	3	75	19	534	

Legenda: T (TURMA) e A (ALUNO)

Fonte: CMEI, 2009.

O prédio onde está localizada a escola tem dois andares: no primeiro, localizam-se a secretaria escolar, a sala da direção, a sala dos professores, a biblioteca/sala de leitura, cinco salas de aula, o refeitório, uma sala de vídeo, uma sala de artes, solários e a sala da Educação Especial; no andar superior, encontram-se sete salas de aula, a sala das pedagogas e banheiros feminino e masculino para as crianças. Subindo uma rampa, temos acesso à quadra de esportes, que é coberta.

As fotos a seguir mostram um pouco do espaço físico do CMEI, onde foi realizada a pesquisa:



Foto 1 - Corredor onde fica a secretaria da escola, a sala da diretora e a sala dos professores.



Foto 2 - Pátio interno que dá acesso ao refeitório, à sala de vídeo, à sala de artes, à sala de educação especial, aos solários e ao parquinho.

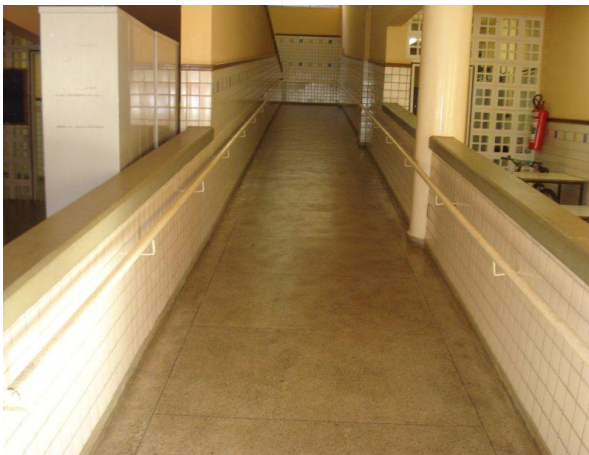


Foto 3 - Rampa que dá acesso ao segundo andar: salas de aulas, sala das pedagogas e sala de informática.



Foto 4 - Continuação da rampa, que termina em frente à sala das pedagogas, e corredores de acesso às salas.



Foto 5 - Corredor e salas de aula do Grupo V. No final do corredor, há outra rampa que dará para a quadra de esportes coberta.



Foto 6 - Corredor que dá acesso às salas de aula dos 1º anos, que são apenas duas turmas no espaço desse CMEI.



Foto 7 - Entrada da sala de aula do 1º ano, localizada à esquerda do corredor da Foto 6.



Foto 8 - Corredor que dá acesso aos banheiros, ao bebedouro e ao lavabo.



Foto 9 - Lavabo que fica à porta dos banheiros, no qual as crianças lavam as mãos e o rosto, principalmente quando voltam da aula de Educação Física, e escovam os dentes.



Foto 10 - Banheiro infantil. Apesar de o tamanho do vaso ser compatível com o tamanho das crianças, não existe porta, o que causa constrangimento às crianças, ao usarem o banheiro. Também há chuveiros em que as crianças podem tomar banho.

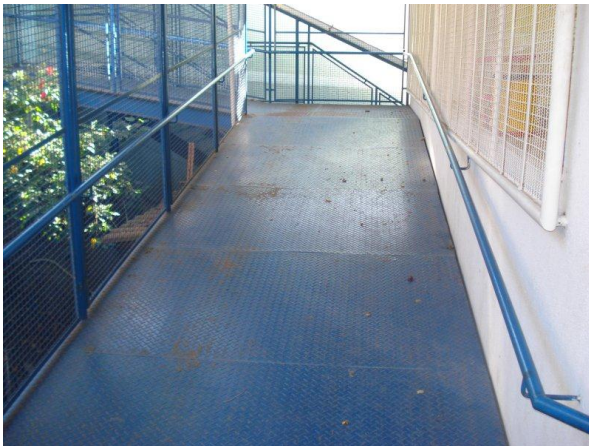


Foto 11 - Rampa que dá acesso à quadra de esportes coberta. Essa quadra é muito usada nas aulas de Educação Física.



Foto 12 - Quadra de esportes.



Foto 13 - Solário e parquinho dos bebês.



Foto 14 - Solário e parquinho dos bebês.



Foto 15 - Solário e parquinho dos bebês.



Foto 16 - Sala de artes.



Foto 17 - Interior da sala de artes.



Foto 18 - Corredor ao lado da sala de artes: alguns fantoches pendurados, usados em dramatizações.



Foto 19 – Refeitório.



Foto 20 – Refeitório.



Foto 21 - Sala de aula do Grupo V. Nem sempre as cadeiras são colocadas nessa posição. Houve momentos em que a professora pensou em colocar as cadeiras em fila, para melhor organizar a turma.



Foto 22 - Sala de aula do 1º ano. As cadeiras sempre ficam nas mesmas posições, em fila. Toda a decoração nas paredes da sala tem um teor didático e é confeccionada pela professora.



Foto 23 - Sala educação especial.



Foto 24 - Sala de vídeo.

Trouxemos essa leitura do espaço geográfico da escola na perspectiva de pensá-lo como um lugar de infância, onde crianças vivenciam essa etapa singular da sua vida. Ao mesmo tempo, na perspectiva de ver a criança como sujeito ativo e participante nas relações sociais, indagamos: qual a participação da criança na paisagem²¹ do espaço escolar?

²¹ O conceito de paisagem aqui é vinculado ao da Antropologia e História, liberando-se do determinismo ambiental. Segundo Costa (2010, p. 110), “[...] a paisagem é um grande sistema simbólico que permite compreender a maneira pela qual determinado grupo se apropria e marca seus

Sabemos que a escola de educação infantil é um *espaçolugar* onde as crianças estabelecem suas experiências e são marcadas por essas vivências. Daí a importância de refletirmos sobre o espaço escolar como paisagem. Apesar de não ser esse o objetivo do nosso trabalho, pensamos ser fundamental trazer essa reflexão, sobretudo por trazermos como hipótese a não participação das crianças nesse campo relatado da pesquisa.

A escola não expôs cartazes ou trabalhos realizados pelas crianças; a sala de artes é pouco atraente e quase não tem materiais; os banheiros não possuem portas, o que causa certo constrangimento às crianças que, enquanto estão fazendo suas necessidades fisiológicas, são olhadas por outras ou pelos adultos que ali trabalham.

Percebemos isso na fala de uma criança que usava o banheiro. No momento em que fomos fotografar esse espaço, ela disse:

- **Criança** – Tia, não tira retrato meu aqui hein!
- **Pesquisadora** – Desculpa, voltarei quando você terminar, tá bom?
- **Criança** – Eu vou lá chamar você – respondeu-me sorrindo.

Considerar as crianças como sujeitos de direitos é estabelecer com elas um diálogo respeitoso, levando em consideração as suas opiniões. Lopes e Vasconcellos (2005) ressaltam:

As crianças, ao compartilharem a realidade com as demais, estabelecerão uma relação horizontal de identidade entre elas e criarão uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância dentro da lógica de organização social do grupo. O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda a vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo. Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível uma emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 28)

Desse modo, problematizamos sobre a participação das crianças nessas paisagens e simultaneamente faz-se necessário pensar quais são as concepções dos

professores de educação infantil em relação à participação das crianças nesse processo e quais são os sentidos estéticos artístico-culturais que carregam como professores da educação infantil.

Incluimos aqui outro questionamento: é possível considerar as crianças (referimo-nos a todas as crianças) como sujeitos ativos e participantes na construção de um espaço escolar infantil, respeitando suas opiniões?

O objetivo desses questionamentos é colocar em tensão a formação continuada de professores que trabalham com a educação infantil, tensionando também as concepções de infância e a participação social das crianças em espaços destinados para elas.

Pensamos que o prédio onde funciona o CMEI pesquisado não é apenas uma estrutura física passível de ser descrita, de forma estática e sem sentido. A nossa análise busca ampliar o entendimento desse *espaçolugar*. Tuan (1980) diferencia espaço e lugar, considerando o espaço algo abstrato, não conhecido, que começa a transformar-se em lugar à medida que vai sendo significado, vai ganhando valor, pois passa a ser um espaço conhecido, vivenciado. Cria-se, então, um elo afetivo entre o espaço físico e as pessoas que estão inseridas ali. Bakhtin (2006) afirma que o homem só sente sua humanidade imerso em um determinado contexto social, pois os fundamentos da nossa consciência são sociais, isto é, a consciência é um fato socioideológico, que leva a uma forma de representação do real.

Desse modo, entendemos como fundamental estabelecer uma correspondência entre o espaço físico e as tramas tecidas entre os sujeitos que dão vida a esse espaço, dotando de sentidos as suas vivências, e são constituídos nesses espaços, lugares e territórios, pois

[...] cada ser humano é tecido pela cultura que o envolve; [...] que o penetra e o tece [...]. Cada ser humano é socialmente marcado, o que implica especificidades diversas, relativas a grupos e épocas históricas determinados, a projetos culturais próprios, diversificados [...]. (LARA, apud LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 33)

Dentro dessa nossa reflexão, inferimos que a apropriação do espaço está sujeita a tensões, pois os sentimentos podem ser ambivalentes, sobretudo quando pensamos nos lugares presentes no cotidiano das crianças em suas fases iniciais de vida

dentro de uma instituição de educação infantil, como podemos observar no comportamento de uma das crianças de cinco anos, ao chegar ao CMEI Possibilidades. Encaminhando-se para a sala de aula, com um sorriso nos lábios, diz:

- **Criança** – Hoje eu vou para Educação Física. Vô subir na pedra... correr... correr a quadra toda ... todinha... (risos)
- **Pesquisadora** – Nossa, que delícia! Hoje você está muito animada para estudar, hein!
- **Criança** – Não... pra estuda não... gosto de vim pra escola, não gosto de estudar... não gosto de ficar na sala... não faz nada.

Depois desse pequeno diálogo, essa criança se sentou na rodinha com toda a turma, e, sorridentes, esperavam a professora de Educação Física que as levariam para a quadra de esportes.

A fala dessa criança nos remete a pensar na presença do outro que dialeticamente ajuda a construir significado para esses espaços, dotando-os de valores e sentidos. Na fala dessa criança, existem lugares na escola que a fazem sentir vontade e desejo de estar nesse espaço, porém o sentido atribuído a estudar aparece de tal forma, que não desperta seu desejo de estar naquele espaço. Nesse momento, vemos que a criança vive um sentimento de ambivalência entre certos lugares na escola.

As falas dessa criança nos remetem à presença de outros sujeitos (nesse caso, professores) que, mesmo implícitos durante a fala, fazem-se presentes.

Vygotsky (2003) nos ajuda a analisar essa perspectiva, ao demonstrar que os seres humanos apresentam uma relação mediada com o ambiente em que vivem, isto é, apropriando-se e internalizando os signos que vão sendo apresentados, e, assim, gradativamente, vamos organizando nosso sistema simbólico interno. É na mediação que a abordagem histórico-cultural entende a categoria fundamental para compreender a ação humana e seu desenvolvimento. O processo de mediação deve ser compreendido como dinâmico, em que há a participação dos indivíduos, que sempre está inserida em um todo.

Portanto, é dessa forma que vamos estruturando uma percepção e conhecimento do mundo, possibilitando-nos agir mentalmente sobre ele. As significações sociais e

culturais são apropriadas nas relações entre os homens e o outro. Sabemos que os significados sociais se fazem coletivamente, circulam entre as pessoas e que a elaboração desses processos psicológicos superiores é tipicamente da espécie humana. Nessa perspectiva, Lopes e Vasconcellos (2005) evidenciam:

A noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, é uma noção social, é uma construção simbólica, constituída a partir do contexto cultural no qual se está inserido. Assim apresenta um caráter ideológico e semiótico, sem o qual não existirá para as pessoas, corroborando dessa forma a construção de nossas subjetividades [...]. (LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p. 35)

Dessa forma, conhecendo um pouco mais o universo desse CMEI, nossas observações e análises nos direcionam para aspectos da constituição da criança com deficiência no entrelugar, de dois espaços institucionais cheios de símbolos e significados: o CAEE e o CMEI. Entendemos que existem vários outros que atravessam a constituição e o desenvolvimento desse sujeito.

5.1 A ENTRADA DA PESQUISADORA NO CMEI POSSIBILIDADES

O nosso objetivo, desde o início, era investigar crianças com deficiência que frequentavam os dois espaços institucionalizados de educação infantil em horários alternados (CAEE e CMEI), com o objetivo de entender o que as crianças *dizem* desses espaços e como vão se subjetivando neles e transformando o que vivenciam no cotidiano em algo muito singular.

Com a mudança da lei, as escolas especiais não são mais as principais instituições responsáveis pela educação das crianças com deficiência, entendida como Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com o art. 5º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

Desse modo, o artigo nos possibilita interpretar que as crianças com deficiência passam a receber o AEE, não apenas na escola especial, mas em outras instituições também, o que dificultou encontrar as crianças que frequentassem, em horários alternados, esses dois espaços. Dessa forma, fomos ao Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória/ES fazer um levantamento das crianças com deficiência que estavam matriculadas em um CMEI e que recebiam atendimento educacional especializado em uma escola especial filantrópica.

Desse modo, conseguimos definir nosso campo de pesquisa e entramos em contato com o CMEI Possibilidades, a fim de obter autorização para nossa pesquisa. Encontramos, nesse CMEI, duas crianças que estavam matriculadas nessas duas instituições e que poderiam ser colaboradoras e participantes ativas da nossa investigação.

Procuramos, então, a direção da escola, que nos encaminhou para as pedagogas responsáveis pela educação infantil, que, desde o início da nossa apresentação, expondo nossos objetivos, se dispuseram a colaborar com o nosso estudo. Desse modo, realizamos um encontro com as professoras das turmas que seriam observadas, com o intuito de esclarecer os objetivos da pesquisa, os procedimentos que seriam adotados e também outras questões de ordem prática, como esclarecimento aos responsáveis das crianças bem como preenchimento de formulários de autorização.

O nosso contato inicial com as professoras aconteceu de forma pouco receptiva por parte delas, pois elas traziam certa distorção da imagem do pesquisador. Acreditamos que essa imagem pode ter sido criada por pesquisadores que tenham passado por lá e deixado suas marcas, como podemos observar na fala da professora Dal²² do Grupo V:

- Eu vou falar a verdade, não gosto de gente na minha sala me observando, vendo o que eu faço. Você veio pra me ajudar? Eu estou precisando de ajuda, isso sim. Tenho uma criança com deficiência na minha sala que não me deixa fazer nada. Ele me cansa. Você vai ver... ele chega ser insuportável, testa os nossos limites... você vai ver. Quando você chegar na

²² Dal é o nome fictício que daremos a professora do 1º ano, com o objetivo ético de preservar sua imagem.

minha sala, ele vai te xingar, te chamar de pilantra... você vai ver, não é fácil. Eu quero uma estagiária, isso sim. Preciso de alguém pra me ajudar, não pra ficar me observando..., acho uma graça... ai ai, até poucos dias atrás eu queria saber se esse menino tinha laudo e ninguém me dizia nada. Se ele tem laudo eu quero uma estagiária comigo. (PROFESSORA DAL, 18/05/2010)

Nota-se que a professora, antes mesmo de ouvir o que a pesquisadora tinha a dizer, já trazia uma fala carregada de desconfiança, deixando claro que não queria ninguém ali para fiscalizar seus trabalhos, para observar o desempenho dela.

Mesmo depois da explicação sobre a intencionalidade de nossa investigação, explicando que o nosso foco seriam as crianças, ela mostrava-se bastante resistente em permitir nossa entrada em sua sala de aula, como podemos constatar no diálogo que estabelecemos em 18-5-2010, conforme anotações em nosso diário de registro:

- **Dal** – Olha só, quantos dias você quer ficar na minha sala?
- **Pesquisadora** – Vou dividir a semana nas duas turmas, segunda e terça-feira com a turma do grupo 1º ano e quinta e sexta-feira com a turma do grupo 5. Sendo que gostaria de inverter os dias, para poder acompanhar as atividades da semana nas duas salas.
- **Dal** – Vou falar a verdade pra você, eu não queria ninguém na minha sala, não... mas vou te observar, se eu achar que você está atrapalhando, que a turma está muito agitada porque tem uma pessoa diferente na sala, vou pedir pra você sair. Se você vai me observar, eu também vou te observar... Não quero ninguém falando mal de mim por aí, tenho muitos anos de profissão, e o trabalho não é fácil... você vai ver... não é brincadeira.
- **Pesquisadora** – Professora, não sei qual foi a relação estabelecida com outras pesquisadoras, mas trabalharemos de forma muito respeitosa, com ética e compromisso. O nosso objetivo não é ‘denunciar’ o trabalho realizado, julgando como certo ou errado. O que pretendemos é problematizar como as crianças vão constituindo suas singularidades, vivenciando espaços institucionais, como a escola especial e escola regular. Aqui, neste CMEI, encontrei as crianças que podem colaborar com a nossa investigação.
- **Dal** - Por mim tudo bem, então, você pode ficar na minha sala... mas vou te observar também, se tiver atrapalhando a sala, eu vou te falar... sou muito sincera, falo mesmo, estou precisando de uma estagiária, alguém pra me ajudar, pois o menino não é fácil, não... ele bate em todo mundo, começa a cuspir nas outras crianças, rasga a atividade dele e dos amiguinhos, uma tentação... tem dias que ele está atacado, até come a própria atividade, ele enfiou a atividade na boca e mastigou... é assim... tá pensando que é moleza? Só eu sei o que passo... não tenho ninguém pra me ajudar, não, sou eu pra todas as crianças... eu não dou moleza pra Ele, não. Tenho que pegar pesado, porque, se não ele quer mandar em mim... você vai ver... vai se preparando.

Logo em seguida, temos a fala da professora Eli²³ do Grupo VI, que atua com crianças que já estão no ensino fundamental, mas que ocupam o espaço do CMEI:

- Você vem para nos observar, né? Mas eu vou observar você também, vou observar e, se não me agrada, eu não vou permitir a sua presença na minha sala, você vai me desculpar. Você pode ser uma estudiosa, está fazendo seu mestrado, sabe muitas coisas, mas, na minha sala de aula, quem manda sou eu. Quem sabe a necessidade dos alunos sou eu. Eu também não concordo muito com a presença de uma pessoa na sala, diferente, sabe? As crianças ficam querendo saber quem é, cria um tumulto danado... e comigo tem que ter disciplina. (PROFESSORA ELI, 18-05-2010)

Novamente, podemos perceber que a imagem que essas professoras têm do pesquisador é de alguém que detém o saber, que tudo compreende e que pode julgar o trabalho que elas desenvolvem.

Desse modo, buscamos esclarecer, da melhor maneira o possível, as nossas intencionalidades com a pesquisa. Colocamos nossos princípios éticos e o objetivo central da nossa investigação, que eram as crianças.

As professoras mostraram-se muito resistentes em receber a pesquisadora em suas salas de aula, porém, depois de uma longa conversa, elas permitiram iniciar a pesquisa, desde que pudessem interromper quando se sentissem desrespeitadas.

Esse primeiro contato suscitou-nos vários questionamentos: que experiências essas professoras tiveram com pesquisadores a ponto de criar esse espaço tão abissal entre a academia e a escola? Será que a devolutiva da pesquisa, ao invés de possibilitar novas reflexões nas professoras, marcou-as como incapazes de realizar um bom trabalho na escola? Por que é tão forte o medo de serem desrespeitadas pela figura do pesquisador?

Por isso, durante os momentos de ida à escola, procuramos chegar alguns minutos antes para tentar contato com todos e dizer que a nossa presença ali era de trabalho, como o deles, não tendo pretensão de nenhuma outra ordem, a não ser pesquisar com as crianças no espaço institucional da educação infantil. Talvez o nosso objetivo maior também fosse desmistificar o olhar dos profissionais da escola para nós, pesquisadores, deixando claro que somos todos professores e não

²³ Eli é o nome fictício que demos a professora do Grupo VI, com o objetivo ético de preservar a imagem do profissional.

existem deuses na academia, mas existem pessoas implicadas e comprometidas com a educação em busca de construir e compartilhar conhecimento em prol de uma escola pública de qualidade para todas as crianças, vendo nas pesquisas a possibilidade de refletir sobre a prática e transformá-la, pois, ao criar possibilidades de mudança, exercita-se sempre a superação de um pensamento determinista, buscando a afirmação do plural, da diferença, apostando na potência do humano e em sua permanente condição de invenção da vida. Podemos assim, todos juntos, garantir uma educação de qualidade para todas as crianças.

Desse modo, para demarcar um pouco mais as observações, definimos preliminarmente que dividiríamos a semana na escola da seguinte forma: segundas e terças ficaríamos no Grupo V; quintas e sextas, no 1º ano; na semana seguinte, inverteríamos os dias, em busca de participar da semana inteira de cada sala de aula.

O início das observações em campo deu-se desde o segundo semestre de 2010 até o final desse ano letivo, totalizando seis meses de investigação. Todos os nossos encontros ocorreram em dias letivos, no turno do curso das crianças nesse CMEI (à tarde). Ficávamos na escola por volta de cinco horas diárias, quatro dias da semana.

Consideramos muito importante frisar que o fator tempo para uma pesquisa etnográfica é muito importante, pois é preciso tempo para que o pesquisador vá desenvolvendo sensibilidade para capturar aquilo que o próprio campo vai possibilitando e, dessa forma, reunir dados de pesquisa que sejam suficientes para responder às suas questões de investigação.

Ao longo das nossas observações, procuramos manter o foco no nosso objetivo proposto, que era ver como as crianças vão se subjetivando nos entrelugares de duas instituições de educação.

5.2 A SALA DO GRUPO V

Quando chegamos à sala do Grupo V, as crianças já haviam sido informadas de que teriam a visita de uma pesquisadora na escola e em sua sala de aula. Fizemos

questão também de pedir à professora que nos apresentasse como pesquisadora.

Ela disse:

- Essa moça aqui se chama Iza. Ela está fazendo um estudo e precisa da ajuda da gente, minha, de vocês, para ela realizar uma pesquisa. De vez em quando, ela ficará na nossa sala observando vocês, vendo como vocês são na aula, com os coleguinhas, comigo... vocês gostariam de participar ajudando com esse trabalho? (PROFESSORA DAL, 24-05-2010)

As crianças da turma, em sua maioria, balançaram a cabeça afirmativamente, outras preferiram verbalizar e disseram um sonoro sim, todas foram bastante receptivas. A sala de aula é composta por dezesseis meninas e oito meninos, entre os quais, o Raf,²⁴ um menino de cinco anos com diagnóstico de atraso do desenvolvimento neuropsicomotor.

A sala do grupo V é bem arejada, possui três grandes ventiladores de teto e uma janela ampla, possibilitando a circulação do ar. As carteiras ficam dispostas em formato de círculo, e todas as crianças podem se ver e conversar entre si. A sala possui um cantinho de leitura, quatro prateleiras, duas para colocar os brinquedos e duas para guardar os materiais de uso em sala, como cadernos, lápis de cor, giz de cera, lápis preto, borracha e apontador, que são de uso coletivo.

As crianças têm autonomia dentro de sala de aula, brincam uns com os outros e circulam com liberdade.

Procuramos saber um pouco sobre todas as crianças dessa sala de aula. Em sua maioria, elas são moradoras do bairro. Solicitamos, então, à professora Dal que nos fizesse um perfil da turma. Ela nos disse o seguinte:

- Essas crianças, coitadas, têm cada história de vida... Todas as daqui da minha sala, ou o pai é morto ou está preso; as mães... nem ligam, arrumam marido um atrás do outro. As famílias são muito desestruturadas. Essas crianças são excluídas ainda no ventre... depois que nascem ficam aí [aponta para algumas crianças]... no mundo. É difícil... não é fácil. (24-05-2010)

O relato da professora Dal nos possibilita perceber a concepção que ela carrega dessas crianças.

²⁴ Usamos o nome Raf para preservar a identidade da criança, colaboradora ativa na pesquisa.

Na narrativa da professora Dal, com relação à turma, ela diz que os alunos daquela sala, são todos considerados alunos de inclusão, pois, na história pessoal, cada um deles vem trazendo marcas de exclusão social, pela condição tanto de classe popular quanto de famílias desestruturadas. Dentro desse cenário complexo da escola regular, temos Ralf, o aluno que necessita de um acompanhamento educacional especializado por deficiência.

Vamos focar essa criança como nosso colaborador para esta pesquisa.

5.3 CONHECENDO UM POUCO DA HISTÓRIA DE RALF

O aluno Ralf nasceu em 2005, com toxoplasmose.²⁵ Tem atraso do desenvolvimento neuropsicomotor. Possui múltiplas lesões calcificadas (cerebral), conforme o laudo feito ainda bebê. Ele nasceu com deficiência visual – olho esquerdo com visão zero (cegueira total) e, no direito, iniciou com lente de 21º, regrediu para 19º, mais tarde para 14º e atualmente usa óculos com lente de 13º graus.

Ele frequenta CAEE, recebendo atendimento de Terapia Ocupacional (TO), contando ainda com a orientação de um fonoaudiólogo e de apoio pedagógico (no turno matutino). Acompanhamos apenas o Ralf em atividades do atendimento educacional especializado.

Ralf tem uma excelente participação oral nas atividades, elabora muito bem suas falas, demonstra ser bastante questionador e sempre expõe seu ponto de vista. Ele sente muito sono durante a tarde e costuma dormir bastante algumas vezes em que está na escola. Enquanto estivemos acompanhando Ralf em sala, percebíamos que, quase todas as tardes, ele dormia durante a grande parte do tempo, o que contribuía para que não participasse ativamente das tarefas desenvolvidas na escola.

²⁵ O *Toxoplasma gondii* é o agente da toxoplasmose, uma protozoonose de grande interesse, pois pode provocar sérios danos aos fetos, tanto nos homens como nos animais. Os únicos hospedeiros definitivos da doença são os felídeos, onde os gatos domésticos assumem importante papel na transmissão da doença. Normalmente o *T. gondii* parasita seus hospedeiros sem causar sinais clínicos, porém é capaz de causar doença severa, principalmente quando na sua forma congênita (NAVARRO et.al.; 1998).

Ao conversarmos com a tia²⁶ de Ralf, ela nos informou que o sono dele é por causa das múltiplas lesões calcificadas que possui, pois dorme bem à noite, por volta das 20h, e acorda às 6h. Ela contou, ainda, que Ralf, quando está com sono, troca qualquer brinquedo ou brincadeira para poder dormir. Se ele se mantiver acordado, ficará bastante irritado e agressivo. Na escola, costuma dormir das 13h às 16h.

Ralf tem restrições na coordenação motora fina. Não consegue dar forma a seus desenhos e, ao escrever, faz com traços e rabiscos não característicos ao traçado formal.

Ele é muito esperto e inteligente. Reconhece algumas letras, números, consegue descrever, com riquezas de detalhes, situações das quais participa e o que acha significativo. Oralmente, ele se expressa de forma espetacular.

A professora Dal descreve Ralf da seguinte forma:

- Ele é um aluno esforçado, inteligente e criativo. Fala que é uma beleza. Mas... ele é muito agressivo com os colegas, rasga a atividade dele e dos amigos quando percebe que não vai conseguir... Ele necessita de um acompanhamento em sala de aula, uma estagiária, para controlar ele (PROFESSORA DAL, 31-05-2010)

Durante o tempo em que acompanhamos a chegada de Ralf em sala de aula, era comum vê-lo bastante irritado. No decorrer da tarde, ele ia se acalmando e acabava dormindo. Apesar da facilidade de arrumar conflitos com os amigos da sala, ele demonstrava muito afeto pelos colegas e costumava pedir desculpas, quando fazia algo que desagradasse alguém ou o grupo.

O primeiro contato que fizemos com Ralf na sala de aula não foi muito receptivo. Ao ver a pesquisadora em sala, ele disse:

- Quem é essa bandida? Vou colocar essa bandida na cadeia!

De forma respeitosa, fomos estabelecendo contato com Ralf, para que ele fosse adquirindo confiança. Procuramos nos aproximar ao poucos, com cautela, estabelecendo um vínculo e buscando nos conhecer.

²⁶ Ralf é criado com a tia (tia de 2º grau, pois essa senhora é irmã da mãe de Ralf). O pai dele foi assassinado e a mãe estava presa quando ele nasceu. Depois do período de amamentação, Ralf ficou aos cuidados da tia, que é professora aposentada do Estado, que não tem filhos e não é casada. Ela cuida dele levando-o à escola e ao CAEE.

Ralf tem muitas atividades no seu cotidiano. Acorda muito cedo para poder ir ao CAEE e, no contraturno, vai ao CMEI. Ele é um aluno que falta muito às aulas. Ao perguntarmos à família por que isso acontece, fomos informada de que, quando ele chega muito cansado do CAEE, almoça e dorme, antes de ir à escola. Então a tia, que é aposentada, fica com ele em casa.

5.4 AS PROFESSORAS DO CMEI POSSIBILIDADES

Para realizar a caracterização dos profissionais do CMEI Possibilidades, consideramos, como sujeitos colaboradores deste estudo, as professoras regentes de turma que receberam os alunos com deficiência. Assim, participaram da pesquisa duas professoras desse CMEI.

A caracterização dessas profissionais se deu por meio de entrevistas previamente agendadas durante o processo de coleta de dados. As entrevistas tiveram por objetivo obter informações relativas à trajetória acadêmica profissional, a concepções de criança e de deficiência e à inserção dessas pessoas na escola regular. Desse modo, vamos descrever o que mais significativo ficou dessa entrevista. Apesar de termos como foco a criança, consideramos importante o entorno e o meio social em que ela está inserida e também a forma como os atravessamentos das mediações dessas pessoas contribuem para o processo de construção de subjetividade das crianças com deficiência. Desse modo, acreditamos que essas informações nos ajudariam a compreender como os aspectos do contexto sociocultural desses profissionais influenciaram esse processo intrassubjetivo das crianças com deficiência.

A professora do Grupo V fez magistério graduou-se em Pedagogia em uma faculdade privada no município de Aracruz/ES e cursou a pós-graduação em Gestão Educacional a distância, com duração de um ano. Tem 22 anos de experiência no magistério trabalhando na educação infantil. No CMEI Possibilidades, ela já trabalha há dez anos e gosta de escolher a turma com a qual vai trabalhar, pois prefere a faixa etária de crianças com cinco anos de idade.

Ela conta que sempre gostou muito de estudar e que escolheu a profissão por ter o dom de ser educadora. Disse que, desde pequenininha, sonhava em ser professora, mas sempre soube que era muito trabalhoso:

- Eu gosto de estudar. Se eu tivesse mais oportunidades, iria a congressos. É muito bom a gente ir a congressos, a gente aprende muito... Vou te falar, eu até desanimo, sabe? A escola, hoje, quase não tem tempo pra formação... Eu dou aula em duas escolas, tenho duas cadeiras, aqui, em Vitória/ES, e outra na Serra/ES... Se não for assim, não dá pra sobreviver e olha que ainda vendo Avon, Natura, tenho que dar conta da minha casa, dos meus filhos... Vou ser sincera, desanimo, menina... Fico tão cansada que, sei lá... Nem quero saber de mais coisas pra fazer... Nem procuro muito saber onde tem congresso... chego tão cansada em casa, que, vou falar a verdade, tem tempo que não leio um livro... Fico lendo jornal, revistas sobre educação... Mas não sobra tempo pra nada [...]. (PROFESSORA DAL, 08-10-2010)

Dal tem 50 anos de idade, e era comum se queixar de mal-estar por ter pressão alta. No período em que acompanhamos a sua turma, percebemos que ela se dedicava a todos os alunos, inclusive ao aluno com deficiência. No refeitório, sempre se preocupava em orientar as crianças com atitudes de gentileza e respeito com os demais colegas. Tinha uma relação boa com seus alunos, que demonstravam afeto por ela. Porém, às vezes, mostrava-se pouco disposta a ouvi-los, expressando irritabilidade. Durante o tempo em que a acompanhamos na sala de aula, não identificamos a forma como ela organizava a rotina com as crianças, que ficavam muito tempo sem nenhum tipo de atividade, o que acabava fazendo com que elas se agitassem em sala. A professora, por sua vez, chamava à atenção os alunos e pedia que eles sentassem de cabecinha baixa na mesa, considerando aquele momento como indisciplina.

Na sala do Grupo V, uma das características percebidas nessa turma foi a falta de uma rotina que fizesse com que as crianças se orientassem naquele espaço do cotidiano escolar, pois “As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”. (BARBOSA, 2000, p. 95)

A rotina também possibilita a autonomia das crianças em relação ao espaço escolar, pois elas têm a liberdade de fazer suas atividades, sabendo que, no momento determinado, terão que guardar tudo no seu lugar e se organizar para participar de

outros momentos na escola, como hora do vídeo, Educação Física, lanche, artes e outras atividades fora da sala de aula.

Durante a entrevista com a professora Dal, perguntamos a ela qual a concepção de criança que tinha na atualidade. E assim respondeu:

- Eu vejo a criança como um sujeito de direito, ela deve ser ouvida e respeitada. Muitas crianças ainda não têm seus direitos respeitados na sociedade... A gente vê aqui, na escola mesmo, tantas crianças com uma situação de vida tão complicada... Crianças abusadas pela própria família... Uma tristeza. Aqui a gente tem uma mistura de crianças sabe?... Tem crianças com um nível social mais ou menos bom e outras, coitadas, que não têm nada, nem ninguém por elas. Aqui também as famílias não se importam muito em acompanhar o que está acontecendo na escola, nem ligam... A maioria das famílias não tem interesse na questão da aprendizagem, elas se importam que as crianças estejam na escola, só isso... Mas, então, criança pra mim é isso, tem que ser respeitada, tem que ser ouvida, elas têm direitos... eu gosto muito de trabalhar com crianças... [PROFESSORA DAL 08-10-2010]

Na busca de conhecer um pouco mais sobre a professora Dal e saber de que forma ela contribui para o desenvolvimento da subjetividade das crianças com deficiência, perguntamos qual a concepção que ela tem sobre inclusão de crianças com deficiência no espaço da escola regular. Ela nos respondeu da seguinte forma:

- Olha... O que vejo de inclusão na escola, aqui, por exemplo, não é inclusão... Eu vejo que a escola mais exclui do que inclui... Sabe, menina, a escola não está preparada, você tá observando isso? Né? A escola tem que assumir esse aluno, ele tem que ser da escola, não só do professor ou da estagiária... Você viu né? Eu fiquei sem estagiária esses dias todos, e o Ralf não dá sossego pra ninguém, ele me tira do sério, não quer nada com nada e ainda atrapalha os colegas da sala... Eu fico muito nervosa, a escola não toma uma providência, não manda uma pessoa pra ajudar... Você viu aquele dia né? Que eu falei com a pedagoga que não dava mais pra ficar sem estagiária, e ela foi ver se conseguia uma. É isso... A inclusão tem que ser total o aluno é de todo mundo na escola... Eu recebo criança com deficiência na minha sala sem problemas... Recebo como se fosse os outros, não trabalho com eles dentro das limitações, eu, não... Dou o mesmo tratamento que dou aos outros alunos... Mas preciso de ajuda, né? Sozinha não faço inclusão de ninguém, não dá, né? [PROFESSORA DAL 08-07-2010]

A professora destaca a importância da formação continuada, porém demonstra não acreditar na possibilidade de um comprometimento de todos os profissionais dessa escola envolvidos nesse processo, na perspectiva de uma escola inclusiva.

Uma bandeira levantada por ela, à qual também somos favoráveis, é pensar nas condições de trabalho do professor, na escola em que se quer para todos. É humanamente impossível o professor sozinho, sem formação continuada, sem momentos reflexivos sobre a sua prática docente, causar mudança, transformar suas concepções e ressignificar a escola numa perspectiva inclusiva.

Vamos desvelar agora um pouco da professora Eli, regente da turma do 1º ano. Essa professora tem 69 anos de idade. Há vinte anos trabalha como professora na rede municipal de ensino de Vitória/ES. Ela tem uma vasta experiência no magistério, já trabalhou com todas as séries na educação e tem experiências de trabalho na escola privada de educação. Na atualidade, ela dedica-se a trabalhar em classe de alfabetização, com crianças na faixa etária de seis anos de idade na rede pública.

Recentemente, em 2005, a professora concluiu o ensino superior em Pedagogia por uma universidade federal, fez a graduação a distância. Logo depois de formada, fez pós-graduação em Educação, também na modalidade a distância, com duração de um ano, em uma faculdade da rede privada de ensino.

Essa professora é bastante respeitada na escola. É considerada uma excelente professora. Ela também é bastante reservada, não costuma participar de momentos coletivos com outras professoras na sala dos professores, procura fazer seu lanche na própria sala, apesar de ter um bom relacionamento com todos da escola.

Durante o tempo em que ficamos na escola para realizar o nosso estudo, a professora demonstrava insatisfação com a nossa permanência na sala de aula e chegou a falar da seguinte forma:

- Eu não gosto de ser observada enquanto trabalho... Vou te ajudar na realização do seu estudo, mas fique sabendo que também estou te observando. Se sentir que você está atrapalhando o andamento da sala de aula, se os alunos ficarem muito dispersos porque chegou alguém diferente, vou pedir para você se retirar... sou muito sincera, estou sendo bem clara com você... (PROFESSORA ELI, 20-05-2010)

Ao longo da pesquisa, procuramos nos aproximar da professora, tentando estabelecer uma relação de confiança, deixando clara a nossa postura ética como pesquisadora, sobretudo por termos como foco a fala das crianças.

A professora é muito comprometida com o planejamento da aula, buscando sempre a disciplina e a ordem. Gosta que as crianças mantenham silêncio em sala. Dentro do combinado, ela pede às crianças que, ao terminarem alguma atividade, abaixem a cabeça na carteira e aguardem toda turma terminar as atividades, isso para não atrapalhar quem ainda não terminou a tarefa.

Como o ensino fundamental agora é de nove anos, apesar de estarmos em um espaço de educação infantil, a professora lembra o tempo inteiro aos alunos que eles já passaram da fase das brincadeiras, que agora estavam no primeiro ano e que precisavam aprender a ler e escrever.

As metodologias de ensino usadas por essa professora eram bastante tradicionais, pouco atrativas, e em grande quantidade. Embora não tenha sido o foco da nossa investigação, o processo de ensino-aprendizagem, durante nossas observações em sala de aula, a criança com deficiência parecia não existir naquele espaço como aluna da professora. Apesar de a aluna ter caderno como as demais crianças, suas atividades ficavam por conta da estagiária que a acompanhava em sala de aula, se sentava com essa aluna no fundo da sala, oferecia uma revista e uma tesoura para que ela recortasse figuras ou lhe entregava folhas para que ela colorisse algum desenho que estava mimeografado. A mediação, nesse momento, era que a menina não ultrapassasse as linhas do contorno do desenho.

Durante o tempo em que permanecemos na escola com o estudo, não conseguimos perceber relação de proximidade da professora com as crianças, ela possui uma postura distante, autoritária, despertando um sentimento de medo. Não queremos ter uma postura de denúncia neste momento, nem pretensão de colocar a professora como uma vilã, porém desejamos não ser cúmplices de atitudes pedagógicas que deixam marcas profundas em todas as crianças. Apesar das dificuldades de conceituação que vêm acompanhando, historicamente, os fenômenos afetivos, Pino (mimeo) tem destacado com clareza que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito "é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele" (p. 128).

Nesse sentido nos referimos a afetividade, enquanto uma instância de produção de sentidos, que podem ser provocados por situações agradáveis ou não.

5.5 A SALA DO 1º ANO

A sala do 1º ano é bem ampla. Tem duas janelas que contribuem para a ventilação da sala, deixando-a sempre com uma temperatura agradável. Possui um espelho grande e quadro de giz. A sala tem poucos brinquedos, e, nas estantes, ficam os materiais de uso coletivo, como cola, régua, canetinha, giz de cera, borrachas e lápis de escrever.

A mesa da professora fica à frente das carteiras dos alunos, logo na entrada da sala. As carteiras ficam perfiladas uma atrás da outra, e essa organização continuou assim durante todos os dias em que fomos à escola.

Ao chegarmos à sala do primeiro ano, fomos apresentadas a todas as crianças que nos receberam de forma muito carinhosa. Estavam todas sentadas em rodinha no fundo da sala e escutaram atentamente quando a professora pediu que nos apresentássemos.

5.6 CONHECENDO UM POUCO A HISTÓRIA DE IZIS²⁷

Izis é uma menina muito alegre, sorridente e extremamente cativante. Ela faz parte da turma do 1º ano. Tem sete anos de idade.

Essa criança nasceu de parto normal. Segundo a mãe, foi uma gravidez não planejada, porém ela fez acompanhamento pré-natal, pois apresentou sangramento na gestação. O parto foi bastante demorado, e a criança nasceu com baixo peso.

Em seu desenvolvimento biológico, foi diagnosticada como tendo: O atraso no desenvolvimento neuropsicomotor (ADNPM). Começou a dar seus primeiros passos

²⁷ Izis é um nome fictício que usamos para identificar a criança com deficiência colaboradora do nosso estudo.

com quatro anos de idade, com pouco equilíbrio e muita dificuldade na coordenação motora. Quase não falava e, quando tentava se comunicar, era difícil a compreensão. Foi avaliada pela equipe multidisciplinar composta pelo Serviço Social, Psiquiatria, Genética, Psicologia, Fonoaudiologia e também tinha terapia ocupacional, que diagnosticaram, em um laudo, que essa criança é dependente nas atividades de vida diárias.

Já nas avaliações psicopedagógicas e psicológicas, de acordo com o documento a que tivemos acesso, foi diagnosticado, em laudo, que a criança demonstra ser incapaz de compreender o que lhe é explicado tem pouca capacidade de interagir com o outro e compartilhar atividades, constatando que a criança tem atraso cognitivo e traços autistas, tendo, como hipótese diagnóstica, deficiência mental e espectro de autista. Izis iniciou, em 2008, seu atendimento na escola especial.

Tivemos oportunidade de verificar o relatório de acompanhamento no setor de terapia ocupacional, que sempre ressaltava que a criança tinha dificuldade de aprender, apresentando baixo nível de atenção e concentração à execução de atividades, sobretudo quando essa demanda maior raciocínio.

As atividades desenvolvidas com Izis na terapia ocupacional privilegiavam aspectos que desenvolvessem melhor sua organização na perspectiva de uma maior independência na vida familiar e social.

Izis começou a frequentar o CMEI Possibilidades em 2010. Foi entregue à escola e à professora o laudo vindo da escola especial, que, nesse ano, deixaria de ser a escola de Izis, pois ela passaria a frequentar o CAEE.

Dessa forma, tivemos a oportunidade de verificar o relatório trimestral de 8 de fevereiro de 2010 a 2 de junho do mesmo ano, referente ao desenvolvimento de Izis nesse espaço de educação.

A menina chegou à escola apresentando dificuldade na coordenação motora fina, não atendendo a alguns comandos dados no momento de escrita. Ela apresentava muita dificuldade de comunicação por sua oralidade ser pouco desenvolvida.

O CMEI Possibilidades, com o apoio da pedagoga e da professora de Educação Especial, buscou desenvolver metodologias para o trabalho pedagógico com Izis na

escola, na tentativa de possibilitar seu desenvolvimento. Foram trabalhadas, então, com essa criança, nesse primeiro trimestre, atividades de recorte e colagem, bolinhas de papel, pinturas com lápis de cor, giz de cera, uso de tinta guache, uso e manuseio de pincel, entre outras atividades que eram oferecidas para Izis, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades.

Izis demonstrou a necessidade de acompanhamento nas atividades. Começou a reconhecer algumas letras, sobretudo as que compõem seu nome, aprendeu a contar até dez usando palitos de picolé e também a reconhecer os números.

Izis ganhou autonomia na escola, fazendo uso dos espaços coletivos sem necessitar da ajuda de outros. Vai ao banheiro sozinha, faz as refeições com os outros amigos da sala, com tranquilidade e alegria. Seu desenvolvimento aconteceu de forma significativa em todos os aspectos.

Ela gosta muito de histórias cantadas, lidas e de música, o que ajudou bastante no desenvolvimento da sua oralidade, e ela passou a se comunicar com maior desenvoltura. É entendida por professores e amigos.

Ao trazer um pouco da trajetória de Izis, notamos uma contradição entre os dois espaços de atendimento educacional. Um deles marca fortemente o caráter reabilitador e aposta nas dificuldades que a limitação orgânica pode causar. O outro espaço baseado em oportunidades/possibilidades consegue extrapolar o orgânico. Quando Izis passa a participar de atividades coletivas com seu grupo, ela começa a adquirir conhecimentos e a se desenvolver.

6 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

6.1 CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO “POSSÍVEL”²⁸ – (CAEE)

O Centro de Atendimento Educacional Especializado Possível é uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, que, até 2009, funcionou como escola de Educação Especial, que substituía a educação básica regular, recebendo crianças, jovens e adultos.

Essa instituição existe no município de Vitória há mais de 45 anos, prestando serviços à comunidade, oferecendo atendimento especializado a crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento, nas áreas de prevenção, diagnóstico, reabilitação/tratamento e acompanhamento clínico, realizando consultas, avaliações e exames, além de atuar também nas áreas pedagógica, esportiva, cultural e na inclusão no mercado de trabalho.

Concordamos que, em um determinado período histórico, a escola especial filantrópica e sem fins lucrativos foi a única opção para as pessoas com deficiência, sobretudo pela ausência do Poder Público que não garantia a essas pessoas a educação como direito. Porém, não podemos perder de vista as concepções caritativas que vão surgindo desde a criação dessas instituições especializadas para a educação das pessoas com deficiência.

A hegemonia criada em torno dessa instituição como o único ambiente/espço/lugar capaz de favorecer a aprendizagem dessas pessoas é atrelada à concepção de missão,²⁹ o que cria no imaginário social, uma resistência com relação à participação

²⁸ Chamamos esse espaço de Possível por ter sido, por muitos anos, a instituição pioneira na educação das pessoas com deficiência, sobretudo a deficiência mental, sendo extremamente importante em um determinado tempo histórico. Na atualidade, vislumbramos outras possibilidades educacionais para crianças com deficiência.

²⁹ A palavra missão, no dicionário, significa: incumbência, obrigação, destinação e encargo, palavras que nos remetem à caridade e doação desvinculada do ato político e pedagógico que toda escola deve possuir.

plena dessas pessoas no contexto social em que vivem. Freitas (2005) argumenta:

Contextualizando a trajetória histórica das pessoas com deficiências, percebe-se que a concepção assistencialista/caritativa teve sua origem na modernidade, com a ascensão do cristianismo. A partir daí as pessoas com deficiência não são mais extintas da sociedade – como na Antiguidade –, mas passam a ser associadas à idéia de pecado, gratidão ou caridade. Surgem os mosteiros e instituições que acolhem as pessoas com deficiência, geralmente com o apoio das famílias. Esse período também é demarcado pela evolução da ciência, que através da medicina, busca métodos de medicalização dessas pessoas [...] – surgem instituições que objetivam a reabilitação das pessoas com deficiência, buscando torná-la o mais normais possível.

Essa concepção de normalidade passa a permear as políticas públicas, que, em vez de investirem em alternativas educacionais que se dedicam apenas à oferta de atendimentos médico-clínicos e desprezam o âmbito educacional no desenvolvimento desses sujeitos. (FREITAS, 2005, p. 223-224)

Portanto, problematizamos a organização dessas instituições filantrópicas, privadas e sem fins lucrativos e também a atuação do Estado que, durante um longo período, não assumiu a educação dessas pessoas como um direito.

Em 2010, a criança com deficiência legalmente passa a ter o direito de estar matriculada na escola regular. Dessa forma, a instituição especial teve que se reorganizar e passou a chamar-se de Centro de Atendimento Educacional Especializado e continua recebendo as crianças, porém não substitui mais o ensino na escola regular. Dessa forma, perde sua hegemonia de escola para pessoas com deficiência e passa a ser um complemento na educação dessas pessoas.

O CAEE atende pessoas com deficiência em dois turnos: no turno matutino, recebe 248 alunos e, no vespertino, 226, totalizando 474 alunos. São, ao todo, 34 professores que trabalham nessa instituição e contam com mais 21 outros funcionários entre auxiliares de serviços geral e o administrativo, totalizando 55 pessoas que trabalham na instituição.

O CAEE Possível precisou se organizar para oferecer um atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento, matriculados na rede municipal de educação de Vitória/ES. Elaborou programas baseado nas orientações da Constituição Federal de 1988, da Política Nacional, do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, do Conselho Nacional de Educação e da Federação Nacional das Apaes. Os programas são:

- Programa Aprendendo com o Brincar
- Programa Corpo e Movimento Psicomotricidade
- Programa Desenvolvimento e Expressão
- Programa Educação Física
- Programa Expressão Criativa
- Programa Expressão e Linguagem–Arte
- Programa Informática
- Programa Lógico Matemático
- Programa Meio Ambiente e Movimento Sustentável
- Programa Orientação para Vida
- Programa Raciocínio Lógico.

O CAEE visa a proporcionar, por meio de programas pedagógicos educacionais, condições que desenvolvam independência, liberdade e autonomia ao aluno com deficiência intelectual e/ou múltipla e/ou transtornos globais do desenvolvimento, porém esses programas acontecem descontextualizados com a realidade social do aluno com deficiência.

Na atualidade, acreditamos na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, na perspectiva de favorecê-las em seu desenvolvimento de forma integral para ampliar cada vez mais o seu processo de inserção e participação ativa na sociedade. Sabemos que a escola regular tem um desafio enorme para tornar-se, de fato, inclusiva, mas acreditamos nos processos de mudança e de transformação, na perspectiva do respeito às diferenças.

6.2 CAEE POSSÍVEL: QUE ESPAÇO É ESSE?

Antes de iniciar nossa pesquisa no CAEE, pedimos licença a todos os funcionários e, principalmente, às crianças com quem iríamos partilhar algumas horas naquele espaço.

A entrada nessa instituição não se deu de forma simples. Foi preciso, por várias vezes, explicar o objetivo da nossa pesquisa para a pedagoga da instituição, que, no momento, estava assumindo a função de diretora desse espaço. Ela nos explicou que estavam vivendo um ano atípico, cheio de mudanças significativas para a instituição e que poderíamos ter dificuldades na realização da nossa investigação. Porém assumimos o desafio e nos comprometemos eticamente a realizar a pesquisa preservando a imagem da instituição, dos profissionais e das crianças, que seriam nossos principais colaboradores na realização deste trabalho. Rompemos, então, essa barreira e conseguimos entrar nesse espaço.

Como o nosso objetivo era acompanhar duas crianças com deficiência, que estavam matriculadas no CMEI e que recebem atendimento educacional especializado em uma instituição filantrópica, privada e sem fins lucrativos, direcionamos nossa investigação aos dias em que essas crianças estavam presentes nessa instituição. Também privilegiamos acompanhar apenas o programa educacional e pedagógico oferecido nessa instituição.³⁰

Dessa maneira, passamos a frequentar, durante seis meses, a sala das professoras especialistas, que chamaremos de Maria e Izabel, nomes fictícios utilizados por uma questão ética na pesquisa.

A professora Maria trabalha com as crianças das 7h às 8h em um projeto chamado Programa Corpo e Movimento Psicomotricidade, que consiste em trabalhar a coordenação motora das crianças, com atividades de recorte, pintura, escrita e estimulação da coordenação motora.

Já a professora Izabel trabalha das 8h às 9h com as mesmas crianças, com o Programa Aprendendo com o Brincar, que consiste em trabalhar conceitos de tamanho (grande, médio e pequeno), cores, formas, sequências, sons, ritmos, letras e números, utilizando brinquedos e brincadeiras pedagógicas. Às 9h encerram as

³⁰ As crianças com deficiência investigadas frequentam o CAEE para atendimentos médicos e psicológicos. Como não era o objetivo da nossa investigação, não acompanhamos esses momentos.

atividades de cunho pedagógico educacional.

As fotos abaixo mostram um pouco do espaço físico do CAEE onde foi realizada a pesquisa:



Foto 25 - Sala CAEE, onde as crianças com deficiência recebem o atendimento educacional especializado.



Foto 26 - Na mesma sala, há alguns brinquedos que as crianças utilizam depois que realizam as tarefas.



Foto 27 - A sala possui essa casinha, que é muito procurada pelas crianças durante as brincadeiras. Tem a estante de brinquedos, com alguns dos jogos educativos utilizados nas aulas.



Foto 28 - A mesinha possui suas adaptações, e a sala conta também com um lavabo, que é utilizado pelas crianças depois de atividades manuais que utilizam tinta ou outro material que necessite de água ou da lavagem das mãos.

6.3 AS PROFESSORAS DO CAEE POSSÍVEL

Para compreender como as crianças com deficiência vão se constituindo em dois

espaços institucionais de educação, pensamos ser interessante desvelar um pouco sobre a trajetória profissional e acadêmica das professoras que trabalham com elas, buscando perceber a concepção que trazem sobre a aprendizagem dessas crianças e observando como se desenvolvem e como podem criar metodologias que garantam a apropriação pelas crianças dos objetivos a serem alcançados.

Dessa forma, fizemos uma entrevista com as professoras, que chamaremos de Maria e Izabel.

Começamos, então, a conhecer um pouco sobre Maria, que trabalha na instituição já há seis anos. Atualmente, ela tem 50 anos e já é professora há 25 anos. Formou-se em Magistério, e sua graduação foi em Administração de Empresas. Fez pós-graduação em Administração Hospitalar. Depois de passar em um concurso do Estado, deu aula para crianças de 1ª a 4ª série, ministrando a disciplina Matemática. Foi coordenadora, trabalhando com adolescente no ensino médio. Depois de quase 20 anos de trabalho, Maria precisou tirar licença por problemas de doença. Estava se sentindo muito desgastada. Com o fim da licença, ela não quis mais voltar para escola regular, então sua cadeira foi colocada em uma escola especial, onde começou a trabalhar com crianças deficientes, desenvolvendo a atividade de estimulação precoce, com crianças de até três anos. Maria nunca fez curso na área de Educação Especial, pois não tinha interesse, porém, ao entrar na escola especial, ela recebeu treinamento de 300 horas, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu), orientando como trabalhar estimulação precoce, e assim assumiu e exerceu a função de professora por dois anos. Atualmente, desenvolve o trabalho de Corpo e Movimento com crianças de três a sete anos de idade.

A professora nos revelou a seguinte impressão que ela possui da instituição e dos alunos:

- Essa turma que estou agora é a minha preferida. Consigo ver as crianças se desenvolvendo. É preciso de muito trabalho, viu? Não é fácil. Todos os dias precisamos repetir com eles a mesma coisa, vão esquecendo, e a gente tem que repetir, repetir, repetir... Esquecem cores, esquecem o que aprenderam ontem, por exemplo...Eu me dedico muito a essas crianças...Tem professores aqui que vou te contar, não querem saber de se estressar, sabem que elas não aprendem, não ficam repetindo as coisas.... Eu estou abraçando essa minha profissão agora, quero me aprofundar em educação infantil, preparação psicológica, quero ver essas crianças aprendendo, porque eu

acho que elas aprendem... Eu canto com elas, danço, brinco... Quem chega aqui sem falar nada, começa a falar de tudo... Você já percebeu, né? Eu sou animadona, e as crianças adoram [...] (09/06/2010)

A professora Maria realmente é muito cativante. Está sempre sorridente, demonstra afeto pelas crianças, gosta de conversar com elas durante as atividades, senta-se junto no chão para participar das brincadeiras e sempre procura fazer algo novo e criativo, porém sabemos que a formação profissional não se limita apenas aos cuidados e à atenção; é preciso um conhecimento sistemático e intencionalidades bem definidas.

Ao ser perguntada sobre a concepção que traz de criança com deficiência, a professora Maria nos respondeu da seguinte forma:

- Menina... A criança com deficiência é uma anjinho né? Tadinhas... Eu olho nos olhos delas e vejo que elas precisam de mim... Tento me colocar no lugar delas sabe?...E ver o como é difícil... Você sorri para ela, e ela sorri para você, só que ela não sabe quem você é. Eu sei até onde posso ir com a criança deficiente. Existe uma diferença muito grande entre as outras crianças e a que tem deficiência... Vou ser sincera mesmo, eu dou o máximo pra essas crianças aqui, e sei que elas irão aprender o mínimo, faço muitas atividades repetidas, repito, repito, repito... E fico ali acompanhando, em cima mesmo, porque senão não sai, elas param [...] (09/06/2010)

Perguntamos a Maria se ela costuma participar de congressos, cursos e formação na área de Educação Especial, e ela nos disse que, duas vezes ao ano, sempre procura participar de eventos assim para acompanhar o que tem de novo sobre o assunto. Ao ser indagada sobre quais leituras tem realizado sobre esse tema, ela nos disse que gosta de ler jornais, livros infantis e literatura, romances e que livros técnicos não tem lido, porém sempre busca algum artigo em revistas de educação que falem sobre o assunto Educação Especial.

Desse modo, pensamos que a falta de conhecimento/formação sobre a criança com deficiência e o desenvolvimento da aprendizagem delimita a prática do atendimento educacional especializado, tendo um caráter puramente afetivo, caridoso, e a educação passa a não ser percebida como um direito da criança. Esses atravessamentos também contribuem para a constituição da subjetividade das crianças, a forma como elas são olhadas, estimuladas e desafiadas naquele espaço.

Vamos conhecer um pouco agora sobre a trajetória acadêmica profissional da professora Izabel, atualmente com 42 anos. Formada em magistério, graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo, na modalidade Ensino a Distância (EAD), em 2007. Fez pós-graduação também a distância, cursando, em um ano e meio, uma especialização em Educação Especial. Izabel trabalha há nove anos na escola especial pesquisada. Antes trabalhava em escola do Estado, nas séries iniciais do ensino fundamental. Com a municipalização do ensino, a cadeira dela foi destinada à escola especial. Ela trabalha em outro turno, em um CMEI também, no município da Grande Vitória/ES.

Desenvolve atividades no Programa Aprendendo com o Brincar com as crianças de faixa etária de três a sete anos. Sua formação é toda voltada para a educação especial. Ela gosta de participar de congressos, seminários, procura se atualizar, pois se sente muito comprometida com a sua profissão.

Ao ser perguntada sobre a concepção que tem de criança, ela responde:

- Olha... Criança pra mim é um ser que está se descobrindo. Na outra escola em que trabalho, desenvolvo uma atividade com os bebês e percebo como se desenvolvem desde pequenininhos, desde que sejam estimulados. Aqui, eu faço o mesmo com as crianças. Tenho alunos com vários tipos de deficiência, eu desafio eles a realizarem atividades... Olha, o ser humano é tocado pelos desafios. Aqui, eu sinto que a criança fica muito feliz quando vence os desafios, quando sente que é capaz de aprender, e eu adoro ver o desenvolvimento delas, porque, pra mim, é um desafio também... Sabe, ver que estão aprendendo, que fazem coisas que não faziam antes, isso me deixa muito feliz. Olha, vou falar a verdade pra você, não é fácil trabalhar com crianças deficientes é trabalhoso mesmo, mas elas aprendem, sim, e como aprendem... Demora, tem que ter paciência, acreditar... Não pode desanimar, desistir da criança, pensar que não vão aprender mais... Tem que insistir. (09/06/2010)

A professora Izabel é bem comprometida. Ela faz planejamento de atividades e prepara com carinho o que vai realizar. Percebemos nela uma grande satisfação de ver como as crianças se desenvolvem. Ela possui uma espécie de diário, no qual anota o que trabalhou com as crianças e o que precisa fazer para que elas se apropriem dos objetivos traçados por ela.

Dessa forma, então, perguntamos à professora Izabel o que ela pensa sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola regular, sobretudo por ela ser professora nos dois espaços. Ela nos respondeu da seguinte forma:

- Olha, isso é bem delicado, mas vou falar o que eu penso tá bom? Eu sou mãe e tenho um cuidado muito grande com os meus filhos, acho que é por isso que me preocupo tanto com as crianças... Bom, com relação à inclusão, aí sei lá... As professoras da rede deixam as crianças a 'Deus dará', não fazem nada, acham que já tá muito bom elas estarem lá se socializando, as crianças só recebem atendimento aqui... Fica as crianças lá, por conta da estagiária, coitadas, tenho pena daquelas meninas, porque querem ajudar, mas não sabem como. Olha...Tenho nove anos aqui de experiência, a gente trata essas crianças com tanto amor... Lá fora elas são só mais uma. Tenho pena até das professoras também...Imagina, umas 30 crianças em sala, o menino com deficiência... Impossível. Aqui, você vê, eu trabalho com cinco crianças com deficiência e já é difícil, imagina em uma sala de aula comum? Não acredito nessa inclusão (09/06/2010)

A professora Izabel, apesar de muito comprometida, possui uma concepção que não está assegurada em um processo de avaliação que comprove isso, pelo contrário, pesquisadores da área de educação, na perspectiva inclusiva, que buscam uma educação como direito de todos, vêm relatando, em suas pesquisas, situações que mostram as possibilidades de um trabalho educacional que potencializa as pessoas com deficiência. Fazemos referências às pesquisas realizadas por Góes (2007), Luz (1999), Ferreira (1994), Padilha (2001), Kassar (2001) e Carvalho (2004), entre outros pesquisadores comprometidos com essa questão.

Nota-se que a professora parece não identificar a condição do aluno naquele espaço como segregado do contexto social nem perceber a educação como um direito de todos.

Nessa perspectiva, acreditamos que a formação continuada e a interlocução entre professores especialistas com os professores regentes de turma na escola regular possibilitariam uma nova concepção com referência à educação da criança com deficiência, seria um passo rumo à escola inclusiva. A criança com deficiência não deveria ser tutelada em um espaço destinado a ela, com professores de educação especial para atendê-la ou ficar aos cuidados de estagiários. Contudo, não queremos achar culpados nessa complexa trama entre CAEE e CMEI, porém queremos problematizar o que está posto:

A grande dificuldade dos professores de diversos níveis educacionais é justamente, lidar com o diferente, o inesperado, o incomum. Oriundos de uma formação tradicional, segundo a qual o único método de ensinar é falar e escrever na lousa, ou melhor, em que os únicos canais sensoriais utilizados são a visão, a fala e a audição, é compreensível que se sintam perdidos diante dos alunos, os quais requerem educação diferenciada e especializada. (WECHSLER, 2002, p. 202-203)

Portanto, a fala da professora mostra que ela acredita em uma prática individualizada de ensino voltada aos alunos com deficiência, como nos mostra a gênese da história da Educação Especial no Brasil. Contudo, colocamos em tensão essa prática, de acordo com Anache (2009).

A aprendizagem é um processo partilhado, relacional, que ocorre nas relações concretas de vida das pessoas, possibilitando a constituição dos sistemas funcionais cerebrais. O desenvolvimento psicológico resulta da síntese entre os aspectos biológicos e psicossociais, admitindo a plasticidade cerebral, transformando os sujeitos envolvidos por meio das suas diferentes formas de relações sociais. Os seres humanos, por intermédio das mediações estabelecidas no curso de sua vida, desenvolvem alternativas de ação que podem resultar no desenvolvimento da sua personalidade. (ANACHE, 2009, p. 10)

Desse modo, acreditamos que é no coletivo que a educação para as pessoas com deficiência ou não ganha um maior significado, “[...] é no coletivo que se aprende a conhecer, a conceituar, a elaborar e significar o mundo” (ANACHE, 2008, p.10).

Portanto, concordamos com Nunes e Danelon (2009), que ressaltam:

O atendimento educacional de qualidade aos alunos com deficiência se constitui em um dos grandes desafios que o professor enfrenta na atualidade. Com a crescente presença de alunos com deficiência [...], a proposta da educação inclusiva enfrenta um grande impasse. Assim, se concebemos a escola como um *lócus* por excelência para a apropriação pelo aluno dos elementos e processos culturais, e não apenas como um ambiente de socialização, importantes transformações se fazem necessárias para que, de fato, ela se caracterize como inclusiva. (NUNES; DANELON, 2009, p. 123)

Dentro dessa perspectiva, concordamos com a professora quando problematiza a escola regular e suas metodologias e práticas educativas. Pensamos que ressignificar esse espaço é urgente, assim como reelaborar sua proposta educacional, porém é preciso romper com uma visão educacional voltada exclusivamente para pessoas com deficiência, de forma segregada do contexto social, em uma perspectiva reducionista. Temos que elucubrar possibilidades progressivas de desenvolvimento para esses sujeitos vê-los em sua inteireza como pessoas humanas e não retroceder ante as dificuldades que encontramos nesse

período de transição, que garante o direito da criança com deficiência de estar matriculada na escola regular.

Diante disso, pensamos que a formação em serviço dos professores é fundamental, pois possibilita mudança de concepção acerca de entender a escola na perspectiva inclusiva. Durante muito tempo, na história da Educação Especial, pessoas bem intencionadas pensaram possibilidades de instituições educacionais para os sujeitos com deficiência. Nesse momento de tensão, quando borbulhavam discussões sobre o melhor espaço educacional para essas pessoas, pensamos ser muito importante trazer à tona os próprios protagonistas dessa história, que sempre foram silenciados e não se posicionaram dizendo onde gostariam de estar, do que gostariam de participar e o que pretendiam aprender.

A escola, na perspectiva inclusiva, já está sendo pensada por muitos. As mudanças estão acontecendo paulatinamente. Se compararmos a atualidade com alguns anos passados, veremos avanços e mudanças nas concepções. Na perspectiva histórico-cultural, os estudos sobre defectologia³¹ de Vygotsky nos possibilitam a análise sobre a necessária inclusão das crianças com deficiência no contexto social, sobretudo escolar:

A defectologia está lutando agora pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, qual seja: a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo. (VYGOTSKY, 1997, p. 12)

Dentro dessa perspectiva, os estudos de Vygotsky vêm nos direcionar um olhar qualitativo, isto é, perceber o desenvolvimento da criança com deficiência entendendo em um processo qualitativamente distinto e peculiar e extrapolando a análise superficial que foca prioritariamente a deficiência, as condições biológicas do desenvolvimento.

Desse modo, de concordamos com Vigotski quando diz que

[...] a escola deve não só adaptar-se às deficiências da criança, lutar contra elas e vencê-las. Nisto consiste o terceiro ponto fundamental do problema prático da defectologia; à parte do comum dos objetivos que tem diante de

³¹ Campo de pesquisa em que se estudam as pessoas que apresentam algum tipo de defeito – aqueles que não se enquadram nos parâmetros da normalidade, seja sob uma condição física, seja sob uma condição psicológica.

si a educação geral e a especial, de um lado a particularidade e a peculiaridade dos meios aplicados na escola especial, é seu caráter criador que faz desta uma escola de compensação social e não uma escola de “retardados mentais”, que impõe não se adaptar à deficiência, mas vencê-la, se apresenta como o ponto necessário do problema da defectologia prática (VIGOTSKI, 1989, p. 26).

Assim, pensamos que o sentido atribuído à escola especial durante anos, como as concepções dos profissionais que se apropriaram dessa significação, colabora para o desenvolvimento da subjetividade das crianças com deficiência nesse espaço. Não estamos negando a escola especial e o seu pioneirismo histórico da educação para pessoas com deficiência, porém buscamos problematizar as relações tecidas nesses espaços, as concepções dos educadores e a influência que possuem na constituição da consciência de si mesmos junto das crianças com deficiência.

7 AFINAL O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE O ENTRELUGAR DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

[...] a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais e verbais) pelas quais se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade hegemônica da sociedade industrial, outras racionalidades se constroem. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (SARMENTO, 2007, p. 35-36)

As concepções tradicionais de crianças com deficiência fazem com que, muitas vezes, elas identificadas somente pelo fato de terem alguma deficiência, e perde-se a possibilidade de considerá-las como pessoas capazes de se desenvolver.

Ao iniciar nossas análises sobre o que dizem as crianças com deficiência do entrelugar do Centro de Atendimento Educacional Especializado e da escola de educação infantil, revisitamos nossos procedimentos metodológicos e buscamos caminhar em direção àquilo que as crianças traziam em suas falas, gestos, olhares e suas expressões de forma geral. Buscamos então a ideia de infância que discutimos em nosso trabalho, mostrando indícios daquilo que seria a constituição dos processos subjetivos em relação à concepção que as crianças com deficiência têm de si mesmas em espaços plurais.

Desde o primeiro dia em que entramos nos campos³², todas as crianças foram informadas de que se tratava de um trabalho de pesquisa e a elas foi perguntado se gostariam de participar e colaborar com o estudo, e responderam afirmativamente. Fizemos questão de que as professoras nos apresentassem como pesquisadora, pois estávamos entrando em um ambiente que não fazia parte do nosso cotidiano. Além disso, era de fundamental importância, para estabelecer um relacionamento de verdade e confiança, que as crianças entendessem a origem do seu surgimento

³² Referimo-nos à entrada nos campos, pois usamos os mesmo procedimentos de entrada nos dois espaços investigados.

naquele espaço e a função a desempenhar.

Nos relatos a seguir, buscamos descrever a história das crianças com deficiência nos dois espaços investigados, ressaltando principalmente suas falas e expressões nesses ambientes.

7.1 O RALF NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente [...]. (PINTO; SARMENTO, 1997, p.27)

Ao chegarmos ao CMEI Possibilidades, foi possível observar que existia uma relação tensa entre Ralf e a professora, como se existisse um sentimento de medo a ela. Durante o período em que estivemos em sala de aula regular com Ralf, era possível perceber que, quase todos os dias, ele chegava bastante agitado, chorava, gritava e batia nas outras crianças. Para que ele não fizesse isso, era necessária a repreensão da professora. No entanto, ela costumava repreendê-lo bravamente, afastando-o dos demais colegas. Na sala, Ralf sentava em uma mesinha à parte e a maioria das vezes estava acompanhado da estagiária.

Ralf é um aluno muito faltoso, durante o tempo em que estivemos fazendo nossa investigação, foi possível perceber que, na semana, ele faltava pelo menos dois dias. Indagamos então a professora regente em relação às faltas dessa criança, e ela nos disse assim:

- Ele falta demais, nossa senhora, mas ali é um caso tão complicado menina... problemas de família, a mãe dele está presa, ele nasceu na prisão... quem cuida dele é uma tia aposentada, ex professora do Estado, que não tem filhos... esse menino fica com ela. A mãe dele foi solta esses dias, então ela de vez enquanto vem trazer ele aqui... você precisa de ver o show que esse menino faz na porta da sala quando vem com a mãe... ele chora, cospe nela, chuta ela... um desespero. Esse menino não tem limites não... ele xinga, quer

bater em todo mundo... comigo ele não tira farinha não, coloco ele no lugar dele rapidinho, eu hein, deixar uma criança dominar assim? Não deixo não... (PROFESSORA DAL 30-09-2010)

Dessa forma, tentamos nos aproximar de Ralf para estreitar o convívio, conquistar a confiança dele, mas não obtivemos muito sucesso. Isso pode ser percebido em uma situação como a apresentada a seguir:

- **Pesq.** – Ralf: Oi, tudo bem com você, o que está fazendo?
- **Ralf** – Pesq: Sai daqui, sua intrusa, essa sala não é sua... sua idiota, vou colocar você na cadeia.

A estagiária que estava acompanhando Ralf na atividade conversou com ele, repreendendo:

- Mas que falta de respeito... Ela só te perguntou o que você estava fazendo, só isso... Fala com ela que você está fazendo uma atividade bem bonita, você é um menino tão carinhoso, pode parar, nada de responder as pessoas com falta de educação... já falei com você que eu fico muito triste de ver você assim (ESTAGIÁRIA, 30-09-2010)

Nesse momento Ralf, pega a atividade, rasga e enfia dentro da boca, começa a comer a atividade. Afastamo-nos conforme o pedido da criança e ficamos observando-o durante a realização da atividade. Ele demonstrava estar sem paciência, riscava fortemente a folha com o lápis. Ralf então grita: Acabei Tia, to com sono, e deixa a atividade sobre a mesa e sai pela sala em busca de um colchonete para deitar, o qual estava no alto de uma prateleira, quando Ralf olhou pra mim e disse assim:

- **Ralf** - Iza, pega pra mim?

Aproveitamos a iniciativa de conversa e buscamos nos aproximar:

- **Pesq** – Ralf: Vou ajudar você a arrumar o colchonete no chão. Mas você vai dormir agora? Vai ter aula de Educação Física e você vai perder.
- **Ralf** – Pesq: Eu gosto de aula de Educação Física... poder correr muito sabia? Você também vai com a gente pra quadra?
- **Pesq** – Ralf: Vou sim. Mas se você for dormir agora, vai perder a Educação Física.
- **Ralf** – Pesq: Mas eu to com muito sono, eu acordei muito cedo era de noite ainda, aí fui pra outra escola que eu vou, vou todo dia, bem cedinho, a rua tá

toda escura ainda...

- **Pesq** – Ralf: E como é a outra escola que você foi?
- **Ralf** – Pesq: É um prédio.
- **Pesq** – Ralf: Mas você gosta de estudar lá, tem muitos amiguinhos?
- **Ralf** – Pesq: Gosto... minha professora é preta...eu gosto dela, mas não gosto do João Victor...
- **Pesq** – Ralf: E de quem mais você gosta?
- **Ralf** – Pesq: Não sei...

Ralf, depois de responder que não sabia de quem ele gostava, ficou um pouco em silêncio deitado no colchonete e acabou adormecendo. Ele costuma dormir quase todos os dias quando chega à escola. Professores e estagiária tentam mantê-lo acordado, porém, quando ele sente sono, se o mantêm acordado, ele fica extremamente irritado e agressivo, dorme durante horas. Nesse dia contabilizamos que ele dormiu por volta de três horas e acabou não participando das atividades da escola.

Ralf tem excesso de atividades, ele acorda cedo todas as manhãs para ir ao CAEE, recebendo atendimentos clínicos e pedagógicos e no contraturno está matriculado na escola regular.

Ao observamos a fala de Ralf, acima percebemos caminhos subjetivos assumidos por ele, pois ele mostra o descontentamento com o fato de ter que acordar cedo todos os dias e com o excesso de atividades diárias.

As marcas da modernidade estão presentes no espaçotempo da infância, ou seja, uma temporalidade marcada pela linearidade, cronologia, racionalidade em busca da tão sonhada normalidade, o que acaba por privar a criança com deficiência de viver, de forma significativa, esse tempo tão singular da sua vida. Assumimos a correria cotidiana como se fosse nosso movimento próprio sem problematizá-la. Desde a revolução industrial, deixamo-nos seduzir pelas ideias de utilidade e do ser produtivo.

Em outro episódio à entrada da sala de aula, Ralf chegou bastante chateado,

agressivo, chutando e cuspidando nas outras crianças que estavam chegando. Ele havia sido levado para escola pela tia, que disse o seguinte:

- O Ralf está revoltado assim porque queria ficar assistindo o filme do pica-pau, ele chegou da APAE e tomou banho rapidinho pra vir à escolinha, queria por que queria ficar em casa dormindo, mas não deixei... Vê se ele fica acordado ai hein... (TIA de RALF – 05/10/2010)

As crianças deixam suas marcas, Ralf chegou à escola expressando seu descontentamento, como podemos observar nesta narrativa:

- **Profª. Dal:** Entra Ralf... senta na sua cadeira e baixa logo a bola... eu hein, chega na escola todo agitado, fazendo um escândalo na porta, aqui não é sua casa não, viu? Eu hein...
- **Ralf:** Eu to com sono tia Dal... (choro)
- **Profª. Dal:** Ralf, vamos descer agorinha para lanchar, espera um pouco, o sono vai passar, hoje tem aula de educação física, você quer perder?
- **Ralf:** Eu to com sono... (choro)
- **Estagiária:** Ralf, me dá a mão, deixa eu passar uma água no seu rosto, não chora. Vem comigo....
- **Ralf:** Eu não quero lavar minha cara, quero dormir...
- **Estagiária:** Você acordou cedo hoje?
- **Ralf:** Eu fui na médica... lá na escolinha (CAEE)... Sabia que vou ter que operar meu olho?
- **Estagiária:** Ah é? Você vai operar? Vai ser bom, assim você vai enxergar melhor né?
- **Ralf:** Tia, eu estou com sono...

Depois desse diálogo, Ralf deitou no chão, e então a estagiária pegou um colchão para que ele dormisse ali mesmo.

A criança aprende a viver na escola, conforme a vontade e a programação do professor, e submete as próprias ações em função da maioria. Ela aprende a ser passiva e a aceitar um conjunto de normas, regras e rotinas em que está imersa, no contexto institucional. Aprende a naturalizar suas pequenas frustrações e a aceitar os planos e as políticas das autoridades superiores, que são pensados para as crianças e não com elas.

Ralf chegou à escola, nesse dia, visivelmente cansado, pois suas atividades diárias começaram às cinco horas, às sete horas já estava no CAEE onde permanece em atividades pedagógicas e clínicas até as doze horas do dia. Em seguida, no contraturno vai para escola regular onde está matriculado. A fala de Ralf, justificando

que estava com sono, permanece sem uma explicação clara para as pessoas que estão em seu entorno, e o significado desse sono fica obscuro, pautado apenas na sua deficiência biológica.

A condição a que as crianças, muitas, vezes são submetidas faz com que elas busquem, algumas vezes, as próprias alternativas de extrapolá-las, numa clara demonstração de que o poder do adulto não é, a todo o momento, absoluto, pois elas encontram maneiras para transpô-lo provisoriamente.

No caso do Ralf, observamos que o excesso de atividades diárias e o fato de não ter seus momentos para viver a fase tão peculiar da sua vida, que é a infância, com direito a tempo livre, experimentar brincadeiras, vivenciar as culturas infantis, fazem com que ele, muitas vezes, tenha reações consideradas agressivas e, muitas vezes, seja rotulado como uma criança difícil.

Quando acordou, Ralf demonstrava-se bem mais calmo, ele ficou boa parte da tarde dormindo. Por volta das dezesseis horas, ele se levantou e procurou a estagiária, que lhe ofereceu algumas atividades do dia.

Dessa forma, acreditamos que as rotinas estão presentes em quase todas as propostas pedagógicas de escola de educação infantil, como afirma Barbosa (2005). Porém, não podemos naturalizar a influência da modernidade no *tempoespaço* da infância de uma forma linearidade e cronologia numa hegemonia nas práticas sociais do mundo moderno. Concordamos com Pereira e Jobim e Souza (1998), que pontuam:

A criança, no mundo moderno, também veste as asas do anjo da história. 'O que você vai ser quando crescer?' Crescer. Futuro. As asas abertas talvez não signifiquem promessas de vôo. Seriedade. Sisudez. É preciso tornar-se um sujeito de razão. Prontidão. Amadurecimento. Pressa, rotina catalogada: escola de inglês, judô, informática, natação, ufa! Crianças vivendo na rua. Trabalho infantil. Erotização. Prostituição. Objeto de consumo. Apressamento da infância. Empurrada/seduzida cada vez mais para o futuro - o mundo adulto -, contempla o passado e acumula ruínas a seus pés: brinquedo, fantasia, peraltice, imaginação, burburinho. 'Já é uma mocinha', 'é homem feito' E o tempo? O tempo passou pela janela, como diz a canção popular. E a gente não viu. Que imagens guardar de tudo isso? Que diálogo manter com um tempo que se evapora aos nossos pés sem deixar rastros ou marcas? (PEREIRA; JOBIM; SOUZA, 1998, p. 32-33)

Dessa forma, o estudo da infância faz-se cada vez mais importante, uma vez que a criança ainda é vista como um ser em pleno desenvolvimento, ou seja, um devir produtivo de acordo com a sociedade capitalista em que vivemos.

Na escola regular, observamos que Ralf tem um bom relacionamento com seus pares, sobretudo em momentos de brincadeiras e fora de sala de aula. Mas dentro da sala, ele costuma sempre ficar sozinho, pois, quando integrado ao grupo, se ele não consegue fazer a atividade, fica muito nervoso e rasga a atividade dele e das outras crianças. Então, a professora pensa que o melhor a fazer é colocá-lo apenas com a estagiária.

Ralf tem uma excelente participação oral nas atividades escolares, é muito questionador, defende seu ponto de vista e tem personalidade firme: não se deixa manipular.

Embora não tenha sido o nosso foco investigativo durante o tempo de pesquisa, observamos que a professora não possuía um planejamento organizado das atividades para trabalhar com todas as crianças, o que muitas vezes causava um tumulto entre elas na sala, que ficavam muito tempo sem atividade, sem brincadeiras, e realizavam repetidas vezes atividades de desenho livre, como se a única intencionalidade naquele momento fosse preencher o tempo.

Ralf, ao ser interrogado sobre sua vivência na escola, respondeu da seguinte forma:

- **Pesquisadora:** Ralf, você gosta dessa escola?
- **Ralf:** Gosto...
- **Pesquisadora:** Me fala do que você mais gosta aqui. O que você gosta de aprender aqui?
- **Ralf:** Eu gosto de assistir filme do pica-pau... e da educação física e gosto dos meus amiguinhos... eu não aprendo nada, nem sei escrever (ele franze a testa e faz gestos com a mão). Eu não gosto de estudar sabia? (fala em tom baixo e olha em direção a estagiária) É muito chato..., eu quero ir no banheiro.... (saiu da sala correndo em direção ao banheiro).

Podemos perceber que a criança tem uma prática discursiva como sujeito e uma capacidade de reconstruir, (re)significar determinadas situações. Ela reconstrói com base em suas experiências/vivências; portanto, fala apoiado no que ela vive, pois tomou como singular algo que vivenciou no coletivo. Nesse episódio descrito acima, a dimensão subjetiva é perpassada na fala de Ralf, ao afirmar que *não aprende*, pois

a professora o tempo inteiro afirma, na presença de Ralf, que o seu tempo de concentração é limitado; que é necessário sempre ter alguém ao seu lado para que dê conta de realizar as tarefas de sala; que ele desestabiliza a rotina da sala.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN,1995, p.113)

Desse modo refletimos na construção dos processos subjetivos de Ralf, que traz em sua fala uma imagem bem parecida com esta, quando a professora o descreveu em conversa com a estagiária em um momento de atividade em sala:

- **Estagiária:** Ralf, senta, vem aqui que te ajudo com a atividade.
- **Ralf:** Eu não vou fazer a atividade Tia, não sei fazer... não gosto.
- **Estagiária:** Você sabe fazer sim, vem aqui, senta, me fala as letras do seu nome, isso você sabe, já me falou...
- **Ralf:** Tia, eu não sei fazer... não quero.
- **Estagiária:** Vem, eu fico aqui com você e te ajudo.
- **Ralf:** Tia cadê a letrinha do R? Eu preciso dela... me ajuda? (Diário de Campo)

Ralf, só se sente capaz de realizar as atividades com a estagiária perto dele, pois ele pensa que sozinho não consegue, apesar de ele conhecer letras, números, cores e ter uma boa oralidade e um raciocínio rápido e coerente.

Dessa forma pensamos que é urgente ressignificar falas e práticas na educação infantil, procurar metodologias que potencializem as crianças com deficiência, para que elas se sintam capazes de realizar as tarefas propostas em sala de aula e, assim, vendo que possuem sucesso, ao realizar as atividades, construam em seus processos subjetivos o sentimento de capacidade em realizá-las.

O outro tem significação para o desenvolvimento só quando o sujeito consegue um relacionamento com esse outro, carregado de sentido, de modo que, se o vínculo de sentido subjetivo não se estabelece, esse outro não será uma figura significativa para o desenvolvimento. (Rey, 2004, p.22)

O Ralf, na escola de Educação Infantil, demonstra não acreditar em suas potencialidades, focando e reproduzindo a fala dos profissionais da escola.

7.2 O RALF NO CAEE

O Ralf frequenta o CAEE todos os dias da semana, entre atendimento clínico e pedagógico, o acompanhamos nos dois dias em que recebe o atendimento pedagógico no CAEE.

Ele chegava bastante agitado, chorando e desejando ficar em casa, pois dizia sentir muito sono.

As professoras que o recebiam no CAEE, sempre de uma forma bem receptiva e afetuosa, faziam que ele ficasse e participasse das atividades. Era comum ver o Ralf chegar chorando ao CAEE, dizendo que queria ir embora, que estava com sono, porém acabava ficando. Certo dia Ralf chegou gritando e chorando muito e disse assim:

- **Ralf** – Eu quero ir embora pra minha casa, não quero ficar aqui... não gosto dessa professora, ela é preta.
- **Prof^a** – Você não gosta de mim porque sou preta? Eu hein... você nunca disse isso, o que houve? Eu hein... pode parar com isso, vamos entrar, olha seus coleguinhas
- **Tia de Ralf** – Respeita sua professora e não fala mais isso viu, vou bater na sua boca.
- **Ralf** – Tia, você que fala que a minha professora é uma preta... e eu não gosto deles...(aponta para os coleguinhas que já estão em sala)...
- **Tia de Ralf** – Não quero mais ouvir você falando isso viu? (Diário de Campo)
- Ralf, então pega na mão da professora e vai para dentro da sala de aula.
- Ralf, todo o dia a mesma coisa, chega fazendo um escândalo danado. Você quer chamar atenção? É isso? Olha os seus colegas, ficam te olhando e você fazendo aquela graça toda na porta da sala. Hoje chegou com mais essa nova agora... Não gosto da minha professora porque ela é preta... isso é muito feio viu? Quem te ensinou isso? (PROFESSORA MARIA, 18-08-2010)

A professora, então, vira e diz:

- Eu já trabalhei no Estado com sua Tia (A tia de Ralf), e sei que ela é preconceituosa, ela que deve estar colocando esses preconceitos em sua cabeça. Você já é muito fácil de lhe dar... O que será dessa criança meu Deus..., ai ai... Esse menino tem duas realidades muito sérias na vida, essa tia dele faz tudo por ele, mima muito, deixa ele fazer aquilo que fez aqui na porta... Já a mãe dele, não deixa isso acontecer não, agora que ela foi solta, quando vem trazer ele aqui, e ele começa a fazer essas pirracinhas, ela quebra ele no pau... Bate mesmo. (PROFESSORA MARIA, 18-08-2010)

No episódio acima, a professora lança vários tipos de julgamentos sobre a criança, inclusive certo determinismo com relação ao comportamento dele, pois acredita que ele não é uma criança fácil de conviver.

Ralf, dentro da sala de aula, demonstra um desconforto, fica em pé, não senta junto aos amigos na cadeirinha, quando a professora chega perto dele e diz:

- **Prof^a** – Senta aqui Ralf (aponta para uma cadeirinha).
- **Ralf** – É de pintar? (Pega a atividade e já vai em direção ao lápis de cor)
- **Prof^a** – Deixa o lápis de cor ai na mesa, eu quero que você desenhe a letra do seu nome.
- **Ralf** – Mas eu não sei escrever... eu quero pintar.
- **Prof^a** – Sabe escrever sim. Me fala qual é a letra do seu nome. (Ela distribui várias letrinhas soltas pela mesa)
- **Ralf** - É essa aqui (Ele pega a letra R)
- **Prof^a** - Viu como você é esperto? Agora vamos desenhar essa letra.
- **Ralf** – Eu não sei escrever, faço tudo errado... eu não consigo Tia.
- **Prof^a** – Eu seguro na sua mão, você consegue fazer.

Podemos perceber que as práticas pedagógicas precisam ser ressignificadas, pois, mesmo decodificando os símbolos letras, o Ralf não acredita na sua capacidade intelectual, porque as formas de interferência pedagógica valoriza as atividades escritas como a única forma de expressão.

O Ralf é uma criança com uma oralidade muito boa, se expressa com clareza e coerência e demonstra atenção as atividades. Como ele tem dificuldade na coordenação motora fina, rapidamente ele abandona as atividades de escrever, o que muitas vezes é interpretado como falta de concentração ou como dispersão muito rápida.

As atividades no CAEE são todas muito parecidas. Durante nosso período de investigação, não conseguimos perceber novidade e desafios. Nesse contexto, pensamos que é necessário repensar a proposta pedagógica atrelada com as intencionalidades educacionais na rede regular de ensino. Pensar o CAEE e a escola de educação infantil dentro de um diálogo pedagógico é buscar uma possibilidade e oportunidade de potencializar a educação das pessoas com deficiência; buscar práticas que superem as concepções de limitações e deficiências, descortinando essa potência humana nos indivíduos e respeitando sua relação com a sociedade e com o conhecimento.

Em outro momento na sala do CAEE, Ralf largou a atividade em cima da mesa e começou a andar e a mexer nos brinquedos que existem dentro da sala. Ele, então, entrou na casinha de brinquedos que fica em um dos cantinhos, quando um amiguinho se aproximou e entrou para brincar com ele:

- **Ralf** – Saia daqui seu intruso... vou colocar você na cadeia. Sai logo.
- **Criança** – Quer brincar?
- **Ralf** – Não gosto de você...
- **Prof^a** – Ralf, deixa ele brincar com você.
- **Ralf** – Ele não sabe brincar... ele é muito tortinho... não sabe correr, ele vai cair
- **Criança** – Eu quero brincar Tia (Fixa o olhar na professora, esperando ela mediar a situação)
- **Prof^a** – Ralf, pode parar com isso viu, todo mundo pode brincar dentro da casinha, deixa ele entrar ai também.
- **Ralf** – Eu não gosto de brincar com ele... (sai da casinha, com uma expressão de raiva)

Aproximamo-nos de Ralf e perguntamos por que não quis brincar com o coleguinha, e ele disse da seguinte forma:

- **Ralf** – Ele não sabe de nada, não sabe brincar, ele é doente.
- **Pesq.** – Ele é doente? O que ele tem?
- **Ralf** – Ele é doido... eu não sou doido Tia e nem sou tortinho (Faz um gesto com o corpo se contorcendo)... eu não gosto de brincar com ele.
- **Pesq.** – Porque você diz que ele é doido Ralf?
- **Ralf** – Ele nasceu doido ué... desde pequenininho ele é doente.
- **Pesq.** – Como você sabe disso?
- **Ralf** – Ele nasceu doente na barriga da mãe dele coitadinho... (Faz uma expressão de quem está compadecido) Aí ele vem aqui estudar, pra aprender... pra brincar de carrinho... mas ele é doente.
- **Pesq.** – Você também vem pra aqui pra aprender né?
- **Ralf** – É, mas eu não aprendo, não gosto de escrever... (ele fala isso e olha para a professora dele.)
- **Pesq.** – Mas você conhece todas as letras do seu nome, sabe contar, gosta de histórias. Eu te acho muito esperto e inteligente.
- **Ralf** – Sorrir... (Olha para a professora e sai correndo, demonstrando felicidade).

Podemos perceber na fala de Ralf algumas representações sociais que estão sendo constituídas, sobretudo com relação à pessoa com deficiência. As práticas sociais são recursos privilegiados para o desenvolvimento do sujeito. Nossas formas de ser, agir e sentir vão sendo construídas ao longo da vida.

[...] a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.). (GÖES, 2000, p. 121)

Destacamos aqui os atravessamentos que acontecem na trama social que vão constituindo os nossos processos subjetivos por meio das interações estabelecidas. Desse modo, problematizamos mais uma vez o compromisso que devemos traçar e perseguir na educação de crianças pequenas, na mediação de seus gestos e falas, na perspectiva de reconstruir e ressignificar concepções sociais tão impregnadas em nossa sociedade, que precisam ser repensadas em busca de vivermos em uma sociedade que valorize as diferenças e a alteridade de cada sujeito.

O outro tem significação para o desenvolvimento só quando o sujeito consegue um relacionamento com esse outro, carregado de sentido, de modo que, se o vínculo de sentido subjetivo não se estabelece, esse outro não será uma figura significativa para o desenvolvimento. (Rey, 2004, p.22)

As mediações feitas em sala de aula podem contribuir para que a criança desenvolva outro sentindo sobre si e comece a perceber o outro em sua alteridade.

Bakhtin (1995) diz:

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão e o próprio pensamento. Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. (BAKHTIN, 1995, p. 117)

Portanto, a fala do Ralf nos possibilita perceber como as interações medeiam a construção da linguagem, da emoção, da cognição e dos conhecimentos ao longo da história particular de cada sujeito.

7.3 O QUE DIZ RALF SOBRE O ENTRELUGAR DO CAEE E DO CMEI

Podemos inferir que Ralf não consegue acreditar em suas potencialidades, no entrelugar, vivido por ele, dos espaços do CAEE e do CMEI, ao analisarmos as falas e expressões desse sujeito em ambos os espaços, que demonstram trabalhar ainda na perspectiva da criança com deficiência nas suas limitações, privilegiando os

limites e impedimentos impostos pela deficiência.

Desse modo, recorreremos a Vygotsky, que nos permite pensar que a educação das pessoas com deficiência devem focar alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento da pessoa integral: “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (VYGOTSKY, 2000, p.56).

Durante nossas observações, notamos que Ralf constituiu nesse entrelugar um sentimento depreciativo a seu respeito, formulando um autoconceito negativo, com frequência vive na defensiva, com muitas tensões internas, e isso se revela cada vez que se vê voltando aos seus espaços escolares. No entanto, acreditamos que experiências significativamente boas vão influenciar na constituição positiva da sua subjetividade, levando-o a se conhecer de forma potencializadora e não fragmentada, ignorando ou distorcendo as percepções sobre si de suas capacidades.

Dentro dessa perspectiva, pensamos que a constituição do conceito sobre si é algo que vai sendo construído ao longo dos processos interativos em espaçotempo significativos; daí a necessidade de ressignificar os espaços geográficos de educação infantil, sendo necessário concepções sobre criança e infância que valorizem seu desenvolvimento desses sujeitos em uma perspectiva cidadã.

Ao pensarmos o sujeito com alguma deficiência nesse processo, percebemos que frequentemente são alijados de seus direitos, pois as concepções arcaicas a respeito da deficiência trazem uma ideia de sociedade que valoriza certos aspectos, em detrimento de outros, levando esses sujeitos a ocupar espaços de desvalorização, que muitas vezes cria uns determinismos infecundos, que acaba por criar uma subjetividade de incapacidade nas crianças com deficiência ainda na primeira etapa da educação básica.

Podemos perceber que existem dois espaços institucionais pensados para a criança, mas que parecem não dialogar com ela, dando visibilidade aos seus anseios e desejos. Ora, pouco se conhece sobre culturas infantis, principalmente quando a criança possui alguma deficiência, “[...] porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no

texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores” (QUINTEIRO, 2002, p. 20).

Dessa forma, perde-se muito em sentido, pois podemos perceber nas reações de Ralf o descontentamento em chegar a ambas as instituições, embora ele demonstrasse perceber que a escola é um lugar social em que várias aprendizagens estão presentes, como podemos perceber na seguinte fala:

- **Pesq.** – Ralf, você gosta de ir à escola? O que você faz na escola?
- **Ralf:** Na escola eu aprendo a ler, escrever..., fazer desenhos caprichados, tem um monte de coisa pra aprender... tem música, a gente dança...um monte de coisas.
- **Pesq.** – Você aprende um monte de coisas então né?
- **Ralf:** Eu não sei escrever... eu não aprendo... não sei escrever ainda... eu sei contar histórias...
- **Pesq.** – Ralf, você sabe fazer muitas coisas, eu vejo você participando das atividades, você conhece as letras do seu nome, conhece os números [...]
- **Ralf** – Sei contar até 100, que ver, 1, 2, 3, 4, [...] (continua contando até ser interrompido pela pesquisadora)
- **Pesq.** – Como você é inteligente, gosto de ver isso.
- **Ralf** – Ele sorri (e sai em busca dos seus coleguinhos de sala)

As ações pedagógicas cotidianas nessas duas instituições parecem não contribuir para que Ralf perceba seu desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento. A palavra está sempre carregada de sentido, o que torna fundamental a mediação do professor junto ao aluno potencializando suas conquistas e desenvolvimento.

No CAEE, Ralf parecia receber uma carga grande de estereótipos, como se fosse uma criança difícil, agressiva e preconceituosa, além de ser considerado um aluno desinteressado, por não querer realizar algumas atividades.

Já no CMEI, essa criança era fortemente marcada pela sua condição social, que buscava justificar seus comportamentos, suas insatisfações e expressões, seja o choro e os xingamentos, seja a não realização de algumas atividades.

Dessa forma, pensamos que o entrelugar vivido por Ralf interfere no processo de constituição de suas subjetividades e contribui na consolidação de determinados estereótipos.

7.4 IZIS NO CMEI

Izis é uma menina muito meiga e doce, impossível não se encantar com ela, pois sempre nos recepciona com um largo sorriso no rosto. A professora de Izis descreveu-a da seguinte forma:

- A Izis é doce, meiga, carinhosa, você vai se apaixonar por ela. Ela tem muitas dificuldades tá? Muitas mesmos notamos que ela vem melhorando bastante, ela não falava nada e já fala alguma coisa, ela não andava sozinha, pois tem um problema de equilíbrio muito sério, mas agora já está até correndo, temos que mandar parar, os coleguinhas gostam muito dela, porque ela é sempre feliz, sorridente desse jeito ai que você está vendo... A Izis não aprende nada... você vai ver. Ela esquece tudo o que a gente ensina pra ela. Ela tem muita dificuldade na coordenação motora fina, a gente dá alguns comandos para ela fazer atividade e ela esquece. Izis necessita de um auxílio constante em todas as atividades. Se deixar por conta dela, ela vai rabiscar tudo. Depois de muito trabalho ela aprendeu a reconhecer as vogais, mas ela esquece, eu reforço sempre com ela com a ajuda do alfabeto móvel. Ela tá aqui e a gente aceita né? Até mesmo porque ela é uma menina muito carinhosa... mas é muito difícil trabalhar com criança assim sabe? Elas não aprendem, essa coisa de escola inclusiva é enganação, pois essas crianças não aprendem como as outras... tenho muitos anos de magistério, e só de bater o olho a gente sabe o aluno que vai dar certo e o aluno que não vai aprender nada. Mas deixa essas crianças ai né? Melhor aqui do que na rua [...]. (PROFESSORA ELI 02/08/2010)

A fala da professora entra em contradição em vários momentos, ela afirma que a criança por ter deficiência não aprende nada, em seguida ela mesma lista o desenvolvimento da criança depois de entrar na escola regular. Outra coisa que nos chamou a atenção foram os determinismos, pois dizer que só de bater o olho a gente já sabe que o aluno vai dar certo ou não é negar o outro em suas capacidades, e isso não cabe a ninguém fazer, sobretudo a um professor de educação infantil, que colabora com o desenvolvimento de crianças e interfere na construção da sua subjetividade.

Segundo a abordagem histórico-cultural de Vigotsky (2001), o uso da linguagem se constitui na condição mais importante do desenvolvimento da consciência da criança isto é, por meio da linguagem o homem se apropria da cultura e do seu contexto

social em que está inserido. Portanto, as significações sociais e culturais são apropriadas nas relações estabelecidas entre o sujeito e o outro.

Izis por sua vez, expressava muito desejo em participar de todas as atividades na escola. Uma cena nos chamou a atenção: foi o momento de lanche, quando todas as crianças desceram em fila encaminhando-se ao refeitório. Izis era a última da fila. A professora exigia silêncio, que todos ficassem de boquinhas fechadas e mãozinhas para trás. Izis, porém, cantarolava na fila da seguinte forma:

- Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate para madrinha [...]

Repetia várias vezes a frase da canção. Uma das crianças que estavam na fila começa a cantarolar também, mas a Eli chama-a à atenção dizendo:

- Menina assanhada, as salas estão tendo aula você não viu? Boquinha fechada e mãozinha para trás.
- **Criança:** Mas tia, a Izis tá cantando... Ela pode tudo, a gente não pode nada, ela pode fazer bagunça na sala, pode cantar... Ela pode pegar os brinquedos na hora do dever... A gente não pode nada.
- **Izis:** Tia Eli, não vou cantar mais tá bom?

A professora, então, vai para frente da turma e diz assim:

- Pessoal, a Izis é uma amiguinha especial, eu já falei isso com vocês na sala lembra? Ela está assim, agitada, porque temos visita (e aponta para a pesquisadora), então ela está querendo aparecer. Mas eu quero vocês em silêncio, pois essa turma sempre foi muito boa. E quem não é bom, tem que tratar de ficar, pois não gosto de sala barulhenta e desorganizada. Temos que aprender a conviver. (PROFESSORA ELI, 02/08/2010)

Nesse momento, Izis deixava de cantar e colocava as mãozinhas para trás e encaminhava-se para o refeitório. Ela se fechou, buscou o silêncio e seguiu as ordens da professora, que era direcionada apenas para as demais crianças.

Esse episódio nos possibilita refletir sobre as concepções dos professores a respeito da inclusão das crianças com deficiência e a importância de criar sentidos ao cotidiano da Educação Infantil pra todas as crianças. O episódio acima quer dizer que nem a criança especial nem as demais crianças compreendem as regras

estabelecidas pela professora. Por que à criança que ela considera especial não é cobrado como às demais? Qual o sentido de expor a criança com deficiência, dizendo perante outras que ela tem permissão para burlar as regras, pois é deficiente? Como tornar inclusiva uma educação que segrega dentro da suposta inclusão?

A invisibilidade dada à criança com deficiência na sua condição de sujeito de direito é notada no momento quando a professora diz aceitar essa criança na escola. Ora, a criança tem garantido por lei sua matrícula na escola regular, o que precisa mudar são as concepções, pois, por vários anos, a educação dos sujeitos com deficiência foi vista como um ato caridoso, uma missão, apenas um ato bondoso, e sabemos que educação é um direito.

Izis se relaciona muito bem com os seus pares. Durante o período em que ficamos na escola, observamos vários momentos de interação entre as crianças. Ao chegar ao refeitório, Izis sentou-se a uma mesa com mais três coleguinhas da sua sala, e observamos a seguinte cena:

Izis, no refeitório, senta-se à mesa e pega seu lanche: dois biscoitos e um suco de caju. Quando o lanche sobre a mesa termina, ela diz assim para a amiga:

- **Izis:** Eu quero suquinho, suquinho.
- **Criança:** Pede mais pra Tia (referindo-se a pessoa que prepara a merenda escolar).

Izis, neste momento, levanta e vai até a cozinha, pede mais um suco e é prontamente atendida pela servente. Ela retorna à mesa e diz para a amiga:

- **Izis:** Eu pedi mais, ela me deu. (sorrindo)
- **Criança:** Você vai comer mais?
- **Izis:** Balança a cabeça negativamente.
- **Criança:** Levanta e pega na mão de Izis que já havia terminado de tomar o suco e sai para formar a fila.

Podemos perceber que são várias as mediações que a criança recebe no contexto

de uma escola regular, pois as crianças aprendem com seus pares. Izis sentiu-se segura em ir, ela mesma, buscar seu lanche e poder lanche com todos os amigos da turma. Observamos que várias vezes, no momento de lanche, ela agia com bastante autonomia em alimentar-se e participar das rodinhas de conversa durante o lanche.

Momentos fora da sala de aula, como esses acima relatados, parecem dar liberdade a Izis em significar sua presença na escola, porém é, no contexto de sala de aula, que percebemos que Izis consegue sentir o tratamento diferenciado oferecido a ela.

Na turma de Izis, por ser uma sala de crianças do 1º ano, a professora deixa as mesas em fila. Durante nossas observações, não conseguimos ver atividades desenvolvidas em grupos; as crianças realizam suas atividades individualmente.

A professora, então, entrega as atividades a todas as crianças. Izis tem ao seu lado a estagiária, que a acompanha durante a realização das tarefas. Essa atividade era escrever o nome dos animais que estavam impressos na folha. Mas todas as crianças sentiram dificuldade em realizar a tarefa corretamente, pois os desenhos contidos na folha davam interpretações diferentes. Onde era para escrever leão, a figura assemelhava-se a um urso; a figura do jabuti fez com que as crianças escrevessem tartaruga devido à semelhança; o caramujo virou um caracol e o jipe foi identificado como carro.

Izis, então, começa a colorir a atividade e a falar em voz alta o nome das figuras. A professora é muito tradicional e exigente, demonstra ficar bastante irritada e diz:

- **Eli:** Prestem atenção em mim, a Izis está falando tudo errado o nome das figuras. Vocês estão vendo? Mas eu quero que vocês façam correto.
- **Izis:** Eu tô pintando... tô pintando (sala de aula 02/08/2010)

A criança sentiu desejo de participar do momento da aula, mas a professora parecia ignorá-la como um ser que pensa, que cria hipóteses e que sente. As demais crianças, ao irem entregar a atividade pronta, eram repreendidas, pois haviam

escrito o nome da figura que identificaram. Izis, então, ao ver a professora explicando para outra aluna que jabuti é diferente de tartaruga, faz a seguinte pergunta:

- **Izis:** Jabuti? Que é Jabuti?
- **Eli:** É um bichinho igual à tartaruga, é como se fosse da família da tartaruga.
- **Izis** aponta para folha, olha pra professora e diz:
- **Izis:** Tartaruga.

Eli, então, ri e não explica mais para a menina, que continua pintando e procurando a letra para escrever tartaruga.

Parece que a professora não reflete sobre a sua prática pedagógica, sobretudo por ser considerada na escola como uma das professoras mais antigas, o que a faz ser a melhor por ter uma experiência maior. Isso dá certa credibilidade para considerar sua metodologia suficiente.

Notamos que as atividades ofertadas para as crianças não pareciam ter significação alguma, sobretudo por causar uma interpretação diferenciada. A maioria das crianças não conhecia ou não sabia o que era um jabuti, porém já simbolizava uma tartaruga. Jipe é a marca de um carro, o que nem todas as crianças conheciam, mas simbolizava o carro. Dessa forma, na perspectiva histórico-cultural, a atividade não tinha um sentido social da leitura e da escrita enquanto apropriação de conhecimento pelas crianças. O sorriso da professora, ao dialogar com Izis, parecia não acreditar que valia a pena explicar mais uma vez, baseada no não entendimento da criança com deficiência. Porém pensamos que deficientes são a metodologia e a forma tradicional em que foi abordada a atividade, ignorando todas as hipóteses construídas pelas crianças naquele espaço de sala de aula.

Izis é uma criança que se impõe, mesmo a professora ignorando suas falas e sua presença na sala de aula, pois a menina fica sempre na última cadeira da sala, acompanhada da estagiária, presta atenção ao que a professora está propondo, reconhece as letras do seu nome, mesmo não sabendo escrever de próprio punho,

mas consegue juntar as pecinhas do alfabeto móvel e escrever o próprio nome.

No momento de rodinha em sala de aula, pedimos à professora para conversar com as crianças sobre o final de semana delas e foi um momento super-rico e surpreendente. Quem começou a falar foi Izis:

- **Pesq:** Quem quer começar a me contar como foi o final de semana? Quero saber o que fizeram? Se foram visitar alguém da família, se foram passear em algum lugar, quem foi a igreja, quem quer me contar?
- **Izis:** Eu fui na fera (feira) com minha mãe... comprar futas (frutas) e alho pra fazer comida. Fui na igreja (igreja), cantar lovo (louvor), passiei (passeei) de biciqueta (bicicleta) com papai.
- **Pesq:** Que legal, você aproveitou o seu fim de semana mesmo, fez um monte de coisas, né?
- **Izis:** Eu vi Tia Eli na fera (feira)
- **Pesq:** Viu Tia Eli? Foi falar com ela?
- **Izis:** Balançou a cabeça positivamente.

Foi então dada a outras crianças a possibilidade de participar do momento de partilha de novidades. Izis se dispersa com os brinquedos da sala, porém demonstra prestar atenção ao que está sendo falado, sobretudo se ouvir o nome dela.

Podemos perceber que Izis tem uma vida social da qual participa no seu cotidiano, o que a ajuda a se constituir e se desenvolver para além da escola.

Os vários contextos sociais em que a criança se insere em seu desenvolvimento – o da família, o da vizinhança, o da escola, o do trabalho, o das atividades esportivas ou artísticas, o do casamento, etc. – lhe dão oportunidade para experimentar e responder a diferentes papéis. Dos conflitos que estabelece com o meio a cada momento no embate com as ações de outros indivíduos, estando todos eles, ao mesmo tempo, em um processo dialético constante de identificar-se com o parceiro diferenciar-se dele, o indivíduo forma sua conduta e personalidade. (OLIVEIRA, 2004, p.70)

Nesse percurso vão sendo constituídos os sujeitos sociais e vários papéis/posições vão sendo atribuídos ao longo de nossa vida. Muitas vezes esse trajeto é cercado de conflitos por causas das diferenças e pela busca constante da alteridade. As práticas sociais são recursos privilegiados para o desenvolvimento do sujeito. As relações/interações medeiam a construção da linguagem, da emoção, da cognição e do conhecimento. Desse modo, formas de ser, pensar, agir e de sentir vão sendo

construídas ao longo de nossa história particular. Góes ressalta que

[...] a construção social do indivíduo é uma história de relações com outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.). (GÓES, 2000, p. 121)

Sendo assim, inferimos que Izis sente desejo de mostrar suas potencialidades na escola, porém o laudo médico, que especifica sua deficiência como deficiente intelectual com espectro de autismo, demarca os territórios e o lugar de Izis na escola regular.

Sentimos que a professora de Izis, apesar de ver todo o desenvolvimento da menina, não acredita na possibilidade da aprendizagem por causa da deficiência, pois é muito focada na falta, no que o laudo diz. Por diversas vezes justificava dizendo que, segundo o laudo médico, ela teria muita dificuldade de aprender, pois se dispersa e não memoriza o que aprende.

Em outro episódio, Izis estava em sala realizando uma atividade de pintura, uma folha com desenho impresso, na qual recebeu os seguintes comandos da estagiária:

Estagiária: Izis, pinta bem bonito viu, não ultrapasse as linhas do desenho, tem que pintar dentro, olha... (e demonstra com o lápis de cor, onde ela deve pintar).

- **Izis:** Tia, pintar outra vez? (Pois todo dia tem atividade de pintura com lápis de cor, e sempre com o mesmo objetivo, não sair fora do traçado, pintando o desenho inteiro).
- **Estagiária:** Pinta logo, daqui a pouco tem Educação Física, você gosta tanto né?
- **Izis:** (Sorri) Eba! Eba! Eba. E continua a pintar a atividade.

Com a felicidade que ela demonstrou para ir à quadra de educação física, perguntamos o que ela iria fazer lá, e o de que mais gosta.

- **Pesq.:** Você ficou feliz hein Izis, o que irá fazer na quadra?
- **Izis:** Correr.
- **Pesq.:** Que legal! Tem que ter cuidado para não cair tá bom?
- **Izis:** Você vai na quadra?
- **Pesq.:** Vou sim. Por quê?

- **Izis:** Vai me ver correr. Gosto de correr muito e brincar de bola com ela e ela. (Aponta para duas amiguinhas que estão próximas a ela.)

Nesse momento, uma das crianças senta na mesma mesa que Izis e elas começam a conversar sobre a aula de Educação Física. A professora rapidamente pede à coleguinha voltar para a sua mesa e deixar Izis sozinha, pois essa conversa iria atrapalhar ainda mais, fazendo com que Izis se atrasasse, pois ela é bem vagarosa.

Nesse momento, a Izis disse:

- **Izis:** Eu não demoro nada. Não apaga minha atividade, não gosto. (Recolheu a folha e segurou contra o peito, como se estivesse abraçando, para ninguém arrancá-la de suas mãos).

Podemos perceber que Izis parece não aceitar os rótulos que a professora emprega sobre ela, porém notamos que ela se sente triste com a forma que é tratada na escola, porque percebe a falta de credibilidade em suas descobertas.

Antes do encerramento do ano letivo de 2010, a turma do primeiro ano iria fazer uma apresentação cultural, dessa forma a professora Eli passa alguns comando para a turma:

- Crianças, está chegando o fim do ano, estamos pertinho do natal e vamos apresentar para as famílias teatrinho com a música da Sinhá Marreca. Vamos ouvir a música e aprender a letra, pra gente cantar tá bom? (9-11-2010)

Música: Sinhá Marreca

Lá vem a Sinhá Marreca
Com seu samburá na mão
Lá vem a Sinhá Marreca
Com seu samburá na mão

Ela disse que vem vendendo
"Padinhas" de camarão
Ela disse que vem vendendo
"Padinhas" de camarão

Quem quiser dançar miudinho
Vai na casa do seu Chiquinho
Quem quiser dançar miudinho
Vai na casa do seu Chiquinho

Ele pula, ele dança
Ele faz um requebradinho
Ele pula, ele dança
Ele faz um requebradinho (Palavra cantada)

As crianças adoraram a música e o batuque que ela tem e começaram a dançar, mas logo a professora Eli veio dar um recado:

- Pessoal, eu não quero assanhamento não. Prestem atenção, quero todo mundo feliz, sorridente no dia da apresentação, não quero ninguém de braços cruzados ou fazendo cara de envergonhado, eu hein, vocês são muito espertinhos pra coisas erradas, quero ver agora pra coisa boa. (PROFESSORA ELI, 09/11/2011)

Nesse momento as crianças param tudo, ficam em silêncio observando a professora, que, com uma expressão muito séria, fala com elas. Por que será que um momento como esse, que deveria ser bem prazeroso, se torna tenso na escola? A professora pede que todas as crianças sorriem e fiquem muito felizes. Mas como fica a situação das crianças tímidas, envergonhadas, as que não quiserem participar? Serão obrigadas? Perguntamos à professora, que nos respondeu da seguinte forma:

- Todas as crianças devem participar. Esse momento é muito bom pra elas, elas começam a se desenvolver. Além do mais, esses meninos (referindo-se a todos da sala) não são flor que se cheire não... na hora da apresentação ficam sonsado, dando uma de envergonhado... quando a família vê, até pensa que são boas biscoas, mas eu conheço minha filha... conheço esses meninos todos, vi muitos daquela nascer. (PROFESSORA ELI, 09-11-2010)

Em nossa observação, destacamos que, no cotidiano da escola, muitos adultos ainda cobravam das crianças silêncio total, organização e ordem, como uma forma de legitimar a sua ação como educador. Nesse evento, pode-se observar que, quando as crianças tentam se expressar naturalmente, são limitadas a obedecer a regras estabelecidas rigidamente sem a participação delas. Kramer (1992) esclarece:

Imaginação. Fantasia. Descoberta. Sonho. É isto o que se apresenta em qualquer atividade ou experiência humana que não se limita a reproduzir fato ou impressões vividas, mas que as combina produzindo novos objetos, novas imagens, novas ações. (KRAMER, 1992, p.120-121)

Dessa forma, pensamos que é preciso ressignificar as concepções que os professores têm de infância, pois, no episódio acima, parece que todas as crianças foram negligenciadas em suas capacidades de expressão e ludicidade, por terem

sido rigorosamente direcionadas para apresentação teatral.

A distribuição das personagens da peça teatral também ocorreu de forma tensa. A professora escolheu as crianças que considerava mais espertas para serem os principais personagens, pois isso iria garantir um bom espetáculo. Era visível que as crianças não escolhidas ficaram chateadas; suas expressões e a falta de desejo de realizar a atividade eram nítidas. Chega, então, a hora de a professora chamar Izis para participar do teatro, dando-lhe um papel de flor.

- **Eli:** Izis, você será a florzinha do jardim da Sinhá Marreca. A florzinha fica paradinha ali no cantinho enfeitando.
- **Izis:** Eba, Eba. (Sorridente)

A professora então coloca novamente a música, já com as personagens e Izis com outras companheiras de florzinha. Porém, quando a música começa, as crianças se movimentam, as florezinhas começam a requebrar e, olhando umas para as outras, se divertem sorrindo e se mexendo ao som da música.

Então, Eli, vendo esse momento como indisciplina, pede que as meninas que estão de florzinha fiquem paradas e diz, da seguinte forma, olhando pra Izis:

- **Eli:** Eu nunca vi uma flor sair andando e dançando pelo caminho. Tenha modos Izis. E vocês também (falando com as outras duas meninas).
- **Izis:** Tia, cansei, quero sentar.

Nesse momento, a professora desliga o som e pede a todas as crianças que sentem, pois vai realizar uma atividade. Ela diz que, depois do recreio, volta a ensaiar novamente. Houve outros ensaios até o dia da apresentação final, e ocorriam sempre os mesmos conflitos, pois as crianças burlavam as regras impostas pela professora.

Nessa situação, contrapõem-se as vozes do adulto e as das crianças num mesmo espaço-tempo. A voz da professora em não permitir que as crianças se expressassem ludicamente em um momento de apresentação cultural que contavam com a participação delas. E a voz das crianças que foram silenciadas em detrimento da autoridade exercida pelo professor. Falamos em educação inclusiva, para todos,

porém é preciso ressignificar as práticas nas escolas, sobretudo de Educação Infantil, que trás em sua história, marcas e um ranço cultural que em muito prejudicam as crianças. De acordo com Araujo (2005):

[...] sofremos as mesmas conseqüências de uma história que produziu a criança como mera abstração; desqualificada, portanto, nas relações sociais mais amplas. No histórico processo de institucionalização da criança, juntamente com os asilos, rodas de expostos e as prisões, a escola serviu como exemplo modelar. [...] Se a versão pós-moderna de escola já conseguiu superar grande parte do pesado legado de uma escola autoritária e excludente, outras formas de exclusão ainda adquirem força no imaginário escolar. (ARAUJO, 2005, p.73)

Dentro dessa perspectiva, pensamos que a educação inclusiva, deve antes incluir as crianças na participação da vida escolar, tornando-a cheia de sentidos. Desse modo Araujo (2005, p.73), nos ajuda a problematizar as práticas pedagógicas na escola de educação infantil na perspectiva da inclusão, quando nos diz que “[...] por uma educação que inclua a infância, supõe, no mínimo, duas tensões reflexivas: uma que a infância nunca foi incluída, de fato, na educação; a outra é que se faz necessário construir uma educação inclusiva para a infância, a partir da criança e com a criança”.

Portanto, pensamos ser urgente ressignificar a Escola de Educação Infantil, assim, como possibilitar aos professores uma formação continuada que garantam apropriações de novas concepções com relação a educação enquanto um direito de todos garantidos por lei, que a infância é uma categoria geracional e a criança é um sujeito de direito.

No dia da apresentação cultural, Izis faltou, segundo o relato da mãe, durante o dia apresentou um mal estar e desejou ficar em casa, não quis participar da atividade na escola.

7.5 IZIS NO CAEE

Izis recebe AEE no CAEE, no município da Grande Vitória/ES, duas vezes por semana, no turno matutino. O atendimento é dividido com mais quatro crianças, sendo três meninas e um menino. Izis chega sempre toda sorridente, abraça a

professora e cumprimenta os colegas. Ela tem uma excelente relação com todos naquele espaço.

Izis faltava muito ao CAEE. Ao perguntarmos à família sobre as faltas, a mãe nos informou que prioriza os dias de atendimento clínico e que, nos dias de brincadeiras (o atendimento pedagógico), se a criança demonstrar muito cansaço, ela deixa em casa para descansar e mandar direto pra escola. A mãe também nos disse que ela fica atenta às faltas da menina, pois sabe que pode ficar sem receber a ajuda de custo que recebe do município, para levá-la ao CAEE.

Quando Izis me viu no CAEE, veio correndo me abraçar e disse assim:

- **Izis:** Você veio vê eu?
- **Pesq.:** Sim, vim aqui ver você estudar.
- **Izis:** Eu vim do médico.
- **Pesq.:** É? O que foi fazer lá?
- **Izis:** Olhá a barriga, orelha... (Ela coloca a mão nas partes do corpo de que ela fala.)
- **Pesq.:** E agora, o que vai fazer aqui na escola? (Referindo-me ao CAEE.)
- **Izis:** Na escola? Só depois do almoço...vou andar de motoca.

A menina, então, entra na sala e chama a amiguinha para brincar de motoca, entrando as duas na casinha. Podemos perceber que Izis não significa o espaço do CAEE como um espaço escolar, ela vai nessa instituição todos os dias da semana. Os outros três dias são para atendimentos médicos, como psicólogos, fonoaudiólogos, pediatras, e outros atendimentos clínicos.

O espaço educacional para ela é a escola regular, aonde ela vai após o almoço, isso é no turno seguinte ao que está no CAEE.

As professoras que trabalham com as crianças no CAEE parecem ser bastante atenciosas, porém parecem carregar fortemente a concepção de que a atividade pedagógica no CAEE é como uma missão, desvinculada do ato político e pedagógico que deve possuir o atendimento educacional especializado. Como poderemos analisar na seguinte situação, na entrada em sala de aula:

- **Professora:** Bom dia meus anjinhos, a tia vai pensar em uma atividade bem legal pra gente fazer no dia de hoje, vamos caprichar hein, temos que fazer coisas bem lindas nesse dia. Vou pegar os lápis de cor, fiz ponta em todos e agora vou deixar em cima da mesa para ser usado.

Nesse momento, a professora pega uma folha branca de papel, faz um desenho com lápis preto e distribui para as crianças. A professora, então, chama todas as crianças para sentarem em suas cadeiras, pois iria realizar uma atividade. Ela pegou uma folha de papel, desenhou um animal, deu forma a um gato, distribuiu entre as crianças e pediu que elas colorissem, respeitando os limites das linhas. Izis, então, pega a folha com o desenho e fala assim:

- **Izis:** Vou pintar de rosinha.
- **Profª Maria:** Você já viu gato cor de rosa?
- **Izis:** (pensa) e responde: Não. Mas eu gosto de rosinha, rosinha, rosinha.
- **Profª Maria:** Pinta então com essa cor, mas dentro da linha. Quero tudo muito bonito.

Neste momento, Izis começa a colorir, porém rapidamente se dispersa e vai ao encontro de outras coisas, pois a salinha é recheada de brinquedos. A professora, então, fala assim:

- Tá vendo? Eles não se concentram por muito tempo. Temos que dar as mesmas atividades repetidas vezes. Repetimos, repetimos, repetimos, pra ver se eles conseguem aprender o mínimo. A Izis não consegue gravar as cores, ela confunde tudo e olha que eu faço todos os dias as mesmas atividades, pra ela não esquecer, mas não tem jeito. A concentração dela é limitada. (PROFESSORA MARIA, 23/08/2010)

Nesse contexto, pensamos que é necessário repensar a proposta pedagógica do CAEE, pois é totalmente desarticulada com a do CMEI. Não existe uma intencionalidade pedagógica para ajudar no desenvolvimento cognitivo das crianças. Faz-se necessário refletir sobre a parceria das duas instituições, diante da necessidade de construir uma escola inclusiva.

Izis não via sentido nas atividades que realizava, por isso deixava de realizar, até porque na escola regular, mesmo com toda a precariedade que podemos perceber, ela recebia atividades um pouco mais desafiadoras. Izis, ao falar do CAEE, lembra as consultas médicas que recebe lá, como poderemos constatar no diálogo abaixo. A professora Maria recolhe as atividades e pede que as crianças formem uma fila, pois irão ao refeitório lanchar. Durante o trajeto até a cozinha, a professora Maria

indaga Izis sobre o dia do próximo encontro:

- **Profª Maria:** Amanhã a gente vai se encontrar aqui?
- **Izis:** Eu vou no médico.
- **Pesq.:** De novo? Você não foi hoje?
- **Izis:** Todo dia tem médico.
- **Profª Maria:** Amanhã é psicólogo?
- **Izis:** Balança a cabeça afirmativamente.

O cotidiano de Izis é bem dinâmico, acorda muito cedo para as atividades no CAEE, a família depende do auxílio financeiro que recebe do município, para dar condições a Izis de ter um acompanhamento médico e ajudar a mantê-la. Porém, a criança vai se constituindo nesse entrelugar para além das falas e gestos, pois as práticas cotidianas são muito significativas no processo de constituição da subjetividade.

Portanto, reafirmamos que a concepção de infância não é categoria natural, mas possui sua raiz profundamente histórica e cultural. Desse modo pensamos que a produção de conhecimento acerca da infância está ligada ao lugar que a criança ocupa em relação ao outro. Cabe, então, refletir sobre a função social e cultural do CAEE, reconhecendo a criança como esse ser social trazendo para o ambiente escolar a compreensão de infância e de seu desenvolvimento com possibilidades de ação, tanto para a escola quanto para a criança.

Izis, em suas falas, nos possibilita interpretar que esse espaço não é significativo, isto é, ela não dá sentido às atividades pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, assim como atribui sentido às atividades médicas que recebe lá, ao falar que vai ao CAEE cuidar da barriga, do ouvido [...].

Portanto, refletimos que as falas dos profissionais do CAEE, as posturas e o direcionamento pedagógico ainda estão bastante atreladas ao caráter médico-educacional, focando muito a deficiência; desse modo, perde-se a oportunidade de um trabalho significativo e potencializador, focando a criança como um ser integral em desenvolvimento.

Izis nos mostra, com suas falas, gestos e expressões, que deseja ser desafiada, pois as práticas educativas nesses dois lugares privilegiam os limites e impedimentos impostos pela deficiência, o que pode contribuir para uma constituição subjetiva bem fragilizada, embasada, principalmente, em seus comprometimentos,

sem vivência potencializadora com oportunidade de novas constituições.

7.6 O QUE DIZ IZIS SOBRE O ENTRELUGAR DO CAEE E DO CMEI

Em meio ao processo vivido do CAEE e do CMEI, buscamos captar o que Izis tem a dizer desse entrelugar vivenciado nessa fase tão peculiar da sua vida. Como podemos perceber, Izis tem uma vida social dinâmica; sendo assim, sua família delega autonomia para que ela encontre soluções nos eventuais problemas que poderá encontrar no cotidiano.

A professora de Izis no CMEI parecia não acreditar em suas possibilidades de aprender na escola, porém conseguia ver que a criança desenvolvia novas sociabilidades com todos na escola. Izis demonstra assumir um lugar entre seus pares e um desejo de realizar as atividades no cotidiano escolar como as demais crianças, como podemos observar no seguinte relato:

- A professora orienta aos alunos realizarem uma atividade de leitura e escrita, ela lê em voz alta a historinha e pede que as crianças escrevam as letras que estão faltando para formar uma palavra que encontra-se dentro do contexto da atividade. No momento de distribuição das atividades, falta uma olha para entregar a Izis. A professora então pede a estagiária, para que dê uma atividade de recorte e colagem para a criança e depois ela vai até a coordenação pedir mais uma cópia para que Izis faça a atividade. Nesse momento Izis levanta de sua cadeira e vai em direção a professora e diz:
 - **Izis** – Eu quero minha atividade, não vou cortar revista
 - **Prof^a** – Não tem mais folha, depois a tia vai tirar mais uma cópia e você faz.
 - **Izis** – Eu quero fazer atividade agora (e faz cara de choro).
 - **Prof^a** – Senta na cadeirinha, vou pedir a estagiária para tirar mais uma cópia.
 - A professora, então, pede a estagiária para ir a coordenação pedir autorização para tirar mais uma cópia da atividade para Izis que havia ficado sem. Quando a estagiária retornou a sala com a atividade, era visível a felicidade de Izis, que pegou a folha sorrindo, e olhou para professora e disse assim:
 - **Izis** – Vou caprichar, pintar de rosinha o vestidinho, tem árvore, tem casinha. (Ela ia falando as figuras que ilustravam a folha com a leitura.)
 - **Prof^a** – Senta lá... vai que a estagiária vai te ajudar. (Diário de campo dez/2010)

Durante esses momentos, era possível presenciar que Izis se posicionava ante uma

possível invisibilidade. Ela buscava interagir e participar ativamente na escola. Dessa forma, acreditamos que os vários contextos sociais que Izis vive auxiliam sobremaneira no desenvolvimento dela, possibilitando uma maior interação entre ela e a escola em que está matriculada.

O pensamento não existe fora de sua expressão potencial e conseqüentemente fora da orientação social dessa expressão e o próprio pensamento. Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. (BAKHTIN, 1995, p.117)

As várias outras vozes que contribuem para a constituição dos processos subjetivos de Izis impulsionam-na a se posicionar nesse lugar de educação infantil.

A autonomia de Izis no entrelugar do CAEE e do CMEI era evidente. Ela tem um relacionamento muito afetuosos com todas as pessoas e, entre seus pares, é muito querida. O que percebemos nesses contextos é um olhar naturalizado e estigmatizado lançado pelo adulto em relação aos anseios de Izis, como se esses desejos de participar das atividades de forma ativa também viessem de sua deficiência, como se fosse apenas uma imitação, parecendo não dar credibilidade à vontade de ser tratada como todos os demais alunos.

Izis vivencia esse entrelugar de forma ativa e seus momentos de infância, brinca, tem amigos, interage de forma participativa, porém percebemos que ela percebe os momentos que é invisibilizada ou desacreditada em sua capacidade de aprender, como poderemos ver no seguinte trecho:

- Em um momento de atividade no CAEE, a professora deu uma folha com uma árvore desenhada, para que Izis pintasse a figura, e deu o comando para que não extrapolassem o limite da linha, que colorissem a figura respeitando as margens. Em alguns minutos depois, a professora deu um grito com Izis, dizendo que ela estava pintando com a cor errada, pois ela nunca viu uma árvore cor de rosa. Nesse momento, ela tenta trocar a folha da criança, que não permite e então a professora resolve apagar o que Izis tinha feito. A menina não permitiu e disse a professora, que ela estava fazendo o que ela havia pedido, não pintou fora das margens, mas usou a cor rosa, por ser sua cor preferida". (Diário de campo dez/2010)

Nesse contexto, pensamos que nosso estudo nos fez compreender a necessidade de desenvolver um olhar sensível sobre o trabalho realizado com crianças, pois elas têm suas capacidades de interpretar o mundo a sua maneira. Concordamos com Kramer (2003) quando diz:

Trago essa reflexão porque tenho lido textos que postulam que na Educação Infantil temos criança e no ensino fundamental alunos! Ora, temos- ou precisamos ter- crianças sempre. Se perdemos de vista a perspectiva cultural no seu sentido mais amplo, ou seja, no sentido de que as pessoas precisam se reconhecer na cultura, que são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas; se não percebemos essa perspectiva e reduzimos as crianças, as 21 milhões de crianças de zero a seis anos, a alunos, passamos a ter uma visão de que o pedagógico é algo instrucional e visa ensinar coisas. (KRAMER, 2003, p. 62-63)

Apropriamo-nos da fala de Kramer para ampliar essa ideia, pois instituições voltadas para crianças devem conhecer o desenvolvimento infantil e, sobretudo, estar preparadas para potencializar esses sujeitos durante seus momentos criativos. A alegria, o cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes nos espaços de educação infantil. Pensamos que devemos trazer essas reflexões quando pensamos na educação e mediação da criança com deficiência, pois parece que essa singularidade do modo de ser e estar na infância acaba sendo perdida em detrimento da deficiência.

Com isso ressaltamos que a constituição do sujeito com deficiência não se finaliza, ela se faz a todo o momento, em todos os processos vividos. Izis vivencia esse entrelugar como um espaço de encontros, pois demonstra felicidade em ambos os espaços, mas inferimos a necessidade de ressignificar esses espaços como lugares de infância, com as intencionalidades pedagógicas, o respeito e a responsividade com os sujeitos ali inseridos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou e serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros que não mentirei escondendo seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade”. (PAULO FREIRE)

A trajetória de uma pesquisa é um caminho cheio de muitas possibilidades, porém traz os seus mistérios, incógnitas, desejos, medos, anseios e descobertas. E investigar a Educação Infantil e o Centro de Atendimento Educacional Especializado na perspectiva de entender como vão se constituindo as subjetividades da criança com deficiência nesse espaço é algo desafiador, sobretudo quando defendemos a ideia de que a criança é um sujeito histórico, social, produtor da/na cultura e que é alguém capaz de apropriar-se da cultura mediante a linguagem e a ludicidade por intermédio de outros.

Pois bem. Lançamo-nos ao desafio, colocamo-nos a caminho em busca de construir novos conhecimentos e, desta vez, contando com os nossos colaboradores de pesquisas – as crianças com deficiência –, que, durante longos anos na história da nossa sociedade, foram inexistentes.

Destacamos, ainda, que nossa escolha metodológica de fazer pesquisa com as crianças, trazendo suas falas e sua participação, enriqueceu nossos estudos, pois elas nos mostram quanto têm a contribuir com o nosso trabalho rumo à escola na perspectiva inclusiva e para todos. Toda criança deve ser vista como um sujeito em desenvolvimento na perspectiva cidadã, isto é, imersa no mundo social e cultural a que pertence, pois, dessa forma, “[...] não só tem a possibilidade de aprender como também de contribuir para a constituição de um novo momento histórico social, feito da diversidade cultural e na singularidade dos sujeitos”. (MÜLLER, REDIN, 2007)

Podemos perceber que tanto Ralf quanto Izis eram rotulados na escola, isto é, Ralf com a fama de agressivo e Izis, a menina doce, meiga e afetuosa, porém muitas semelhanças encontramos nesses dois. Ambos tinham sobre eles uma visão do

adulto em relação à criança com deficiência.. Ninguém questionava a causa da agressividade de Ralf, que oscilava entre momentos de tensão e de ternura. Não percebemos nenhuma problematização com relação ao excesso de atividades diárias que essa criança enfrentava todos os dias entre Educação Infantil e o Centro de Atendimento Educacional Especializado. Ralf é estigmatizado e rotulado por sua deficiência e condição social.

Durante a pesquisa, foi possível observar que Ralf gosta de estar na escola, pois tem uma fala bem elaborada, participa com outras crianças de momentos coletivos, realiza as atividades à sua maneira, demonstrando entendimento do que foi solicitado. Ele possui ações que sinalizam uma constituição de que é capaz de aprender e se envolver no cotidiano da escola.

Contudo, parece ser difícil para o adulto perceber que a criança possui sensibilidade, que é capaz de realizar coisas, falar sobre seus desejos e anseios, ver a infância como uma categoria intergeracional, em que a criança se relaciona com todos (res)significando as relações tecidas nos espaços institucionais. E torna-se mais complexa ainda a percepção da criança como um sujeito ativo se ela possui alguma deficiência, como no caso dos colaboradores do nosso estudo.

Observamos que persiste nas escolas um olhar naturalizado quanto às práticas das crianças com deficiência, resultando em uma negação do seu direito à fala, à manifestação de sua cultura e de sua história nos diferentes espaçostempos escolares.

Observamos que as relações de autoritarismo presentes nas relações pedagógicas eram constantes, como podemos observar na sala de Izis, que não permite à criança construir o próprio universo infantil, estabelecendo a negação do seu direito à palavra. Complemento dizendo que naquele espaço observamos isso com relação a todas as crianças, com e sem deficiência: “Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são invisíveis porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito” (SARMENTO, 2000, p.148).

Izis, por sua vez, traz marcas de um convívio familiar e social fora da escola, que a faz acreditar em suas potencialidades. E, mesmo os espaços institucionais

reforçando sua deficiência e acreditando mais em suas limitações que em suas capacidades, ela participa ativamente da vida escolar e aprende com seus pares, mas se entristece com os professores quando se sente ignorada.

Como se vê, construir uma escola de educação infantil na perspectiva inclusiva a começar da infância e com as crianças é um desafio, sobretudo quando pensamos que não basta incluir esses sujeitos fisicamente na escola, mas garantir a legitimidade dessa inclusão, isto é, reconhecendo seus direitos como cidadãos. É necessário ressignificar a escola de educação infantil possibilitando novas reflexões acerca das concepções de infâncias e crianças, principalmente das que possuem alguma deficiência, pois essas são duplamente alijadas de seus direitos: primeiro, por serem crianças e segundo, por sua deficiência, que acaba sobressaindo a sua condição de vivenciar uma fase peculiar da sua vida, que é a infância. Desse modo, acreditamos que proporcionar outras vivências é uma condição importante reconhecendo as crianças como partícipes da história e da cultura.

No Centro de Atendimento Educacional Especializado, as crianças parecem significar aquele espaço como lugar de educação, porém os momentos de atividade parecem não ser valorizados nem pelas crianças nem pelos professores.

Desse modo, refletimos que ser humano é definido como um ser cultural e o desenvolvimento da criança é um processo de constituição dos modos de funcionar humanos, marcados pela linguagem, pelo pensamento, pelo agir, e do conhecimento necessário para esse desenvolvimento funcionar. Ou seja: o desenvolvimento cultural da criança é mais do que a inserção dela na cultura, é a apropriação da cultura nela para torná-la um ser cultural, e isso necessariamente depende do outro pelo processo de mediação.

Nesta pesquisa, o desenvolvimento infantil foi visto como algo fortemente influenciado pela história e pela cultura. A constituição da subjetividade da criança com deficiência no entrelugar da Educação Infantil e do Centro de Atendimento Educacional Especializado foi analisado mediante a relação com o outro, ou seja, com seus pares e com os adultos que constituem esse espaço.

Muitos estudos e pesquisas já realizadas contribuiriam para compreender quais os caminhos a seguir para estudar esse entrelugar. A subjetividade foi discutida nas

bases teóricas que possibilitam pensar a educação da criança com deficiência privilegiando o histórico-social e fazendo emergir a importância das relações tecidas no universo infantil plural. De acordo com Vygotsky (2000), os processos mediativos cumprem o seu papel na constituição da consciência por meio de relações dialéticas embasadas nas significações sociais. Nessa perspectiva, pensamos que é de fundamental importância ressignificar as concepções contemporâneas de infância e da criança com deficiência nos espaços de educação.

Na atualidade estamos pensando uma nova escola na perspectiva inclusiva, porém a concepção de escola praticada assume uma posição contraditória. Percebemos que o espaço dedicado às crianças negligencia sua condição de sujeitos ativos, com leituras próprias do mundo e de seus espaços de vivências. Contudo, durante nossas observações, observamos que as crianças imprimem sua ação no mundo, constroem sua subjetividade travando suas experiências em um espaço simbolicamente mediado pelo outro, por meio da cultura em que se insere.

Dessa forma problematizamos a escola regular da forma como se encontra na atualidade. Esperamos que este estudo provoque reflexões sobre as concepções de infância e criança com deficiência, auxiliando na transformação das práticas. Ressaltamos ainda a formação continuada em serviço dos professores da educação infantil que deve acontecer, fazendo emergir novos conhecimentos a respeito da educação de crianças, e elucidar que as práticas pedagógicas tecidas nesses espaços são de extrema importância no processo de desenvolvimento subjetivo das crianças com deficiência.

Nossas observações nos permitem refletir sobre as políticas públicas de garantia do direito à educação da pessoa com deficiência, as práticas educacionais instituídas, as ideologias e concepções cristalizadas que permeiam as relações, possibilidades de pensar uma prática educativa com crianças de forma potencializadora. Ademais, ressaltamos que é de extrema importância pensar a formação dos professores em uma ética e estética do desenvolvimento infantil.

Ressaltamos ainda a urgência de pensar a infância não como uma categoria natural, mas como um processo histórico e cultural. Espera-se que a produção de conhecimento possibilite à educação infantil criar reflexões sobre sua função social e

cultural trazendo para o espaço escolar a compreensão de infância e do seu desenvolvimento e possibilitando práticas pedagógicas que potencializem todas as crianças. E que as crianças com deficiência tenham de fato um atendimento educacional especializado que seja somado aos conhecimentos aprendidos na escola regular a ponto de a criança dar significado ao ato de ensino-aprendizagem que vai corroborar o desenvolvimento dos seus processos subjetivos acerca da educação e da sua presença no espaço institucional.

Finalizamos dizendo que trazer as crianças para a discussão de como constroem suas subjetividades nos espaços institucionais pensados para elas (e não com elas), não tem sido tarefa fácil, porém é possível, o caminho é pedregoso, mas nos dispomos a caminhar, assim como os que nos antecederam nos deixando um legado de possibilidades.

Pensar numa escola que inclua a infância e a criança com deficiência, considerando-a como sujeito de direitos, com voz e capacidades de aprender e se desenvolver, é um dos nossos maiores desafios. Contudo não existem possibilidades de regredir ante a possibilidade de ressignificar a escola para todos. Portanto, esperamos ter contribuído com nosso trabalho para pensarmos juntos novas possibilidades que garantam que as crianças aprendam, se desenvolvam, criem novas sociabilidades, cresçam e sejam felizes.

9 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ANACHE, Alexandra Ayach. MARTINEZ, Albertina. Mitjans. **O sujeito com deficiência mental**: processo de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação /Prefeitura Municipal de Vitória /CDV/FACITEC, 2007. p. 43-53.

ANACHE, Alexandra Ayach. As contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a pesquisa sobre os processos de Aprendizagem da pessoa com deficiência mental. In: JESUS, Denise Meyrelles. Etal. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

ANDRÊ, Marli. A pedagogia da diferença. In: ANDRÉ, Marli. **Pedagogia da diferença na sala de aula**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ARAUJO, Vânia Carvalho de . **Infância e educação inclusiva**. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, v. 23, n.1, p. 65-77, jan./jul. 2005.

ARAUJO, Vania Carvalho de. **Ética e estética tecendo um olhar a partir da criança**. Cadernos de Pesquisa em Educação: PPGE, UFES, Vitória, n. 22, p.107-120.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Especial. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2010.

CARVALHO, Maria de Fátima. **A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental.** 2004. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DELARI, A. **Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade.** 2000. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Apresentação. Sociologia da infância: pesquisa com crianças.** Revista de Ciência da Educação, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 351-361, maio/ago. 2005.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73, p. 11-29, Brasília, 2001.

DRAGO, Rogério. **Infância, educação infantil e inclusão.** Vitória: Aquarius, 2007.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

FERREIRA, Berta Weil. **Análise do conteúdo.** Disponível em: <<http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>> Acesso em 01 nov. 2009.

Federação Nacional das Apaes. **APAE educadora: a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais.** Brasília: FENAPAES, 2001.

FERRARI, Mirian Ávila de Lima e Dias; FRELLER, Cintia Copit. **Educação Inclusiva: Percursos na educação infantil,** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, 128p.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: consideração acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.) **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 221-228.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GALEANO, Eduardo. **De pensar para o ar: a escola do mundo às avessas.** Rio de Janeiro, LP&M, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil.** Campinas, SP. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade.** Caderno CEDES, n. 50, 2000.

_____. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 3., 2007, São Paulo. Anais... São Paulo. 2007a. 1 CD-ROM. p. 1-12.

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.** 2009, 187f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2009.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. **Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.** Revista Inclusão Social, Duque de Caxias/RJ, n. 6, p. 13-33, nov. 2006.

_____. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: 29ª Reunião Anual da ANPED – **Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos.** Caxambu/MG, 15 a 18 de outubro, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES, Moreira Janer Jader. **Geografia das crianças, geografia da infância.** In: REDIN, Euclides, REDIN, Martins Marita, MÜLLER, Fernanda. (Org) **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** – Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43 – 55.

REY, Fernando Gonzalez. **O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano.** In: MARTINEZ, Albertina Mitjans. SIMÃO, Livia Mathias. (orgs). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

JANNUZZI, Gilberta. S. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (Org.) **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 1997. p.183-224.

_____. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica C. M. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla.** Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: São Paulo, Cortez, 1992.

KRAMER, Sonia; LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas - SP: Papyrus, 2003.

KRAMER, Sonia; **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** *Cadernos de Pesquisa*, nº166, p. 41-59 – jul. 2002.

LOPES, Jader. Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: reflexões sobre uma área de pesquisa.** Juiz de Fora: FEME, 2005.

LUCAS, Cleonara Maria Schwartz. **A escola e a construção da subjetividade.** Vitória: EDUFES, 2000.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil.** In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Pioneira Editora, 1997.

MARX, Karl.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses Feuerbach.** São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo – USP, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A formação do professor e a política nacional.** Seminário de Pesquisa em Educação Especial: Formação de professores em foco. São Paulo, Anais... São Paulo Editora, 2009. 1 CD-ROM.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Apae educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais** GT15: ANPED 2008.p.01-16. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4852--Int.pdf>> Acesso em: 11 fev. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** Caderno CEDES, Campinas. São Paulo, n° 19, set. 1998.

NAVARRO, I. T.; VIDOTTO, O.; SILVA, A. C. B.; MITSUKA, R.; JANKEVICIUS, J. V.; SHIDA, P. N.; CORTÊS, J. A. **Comportamento imunológico e antigênico de cinco amostras de Toxoplasma gondii inoculadas em gatos.** Cienc. Rural, Santa Maria, v. 28, n. 3, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84781998000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 Nov 2011.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; DANELON, Maria Cristina Tavares. **A pesquisa na sala de aula: um caminho acidentado.** In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org). Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 123-129

_____. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula.** Campinas, SP. Papirus 6ª Ed. 2007.

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

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Creches: crianças, faz de conta & Cia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

_____. **Reinações infantis.** Trabalho de livre-docência apresentado ao Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. 1995.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

_____. **Discutindo o conceito de jogos de papel:** uma interface com a teoria do posicionamento. In: CARVALHO, A. M. A. et al. Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas educativas:** perspectivas que se abrem para a educação especial. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, Jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf> Acesso em: 19 jul. 2010.

PEREIRA, Izaionara Cosmea Jadjesky. **Escola de educação especial: análise de uma proposta pedagógica.** 2010 67 f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2010.

PEREIRA, R. M. R; JOBIM E SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus, 1998. p. 25-42.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas educacionais e a relação público/privado.** Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalho_encomendado. Acesso em: 9 fev. 2010.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

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

PINTO, Manuel. **A infância como construção social.** In: PINTO, M., SARMENTO M.J. (Coord.). As crianças: contextos e identidades. Portugal/Braga. Univers. Do Minho/Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M., SARMENTO M.J.; (Coord.). **As crianças:** contextos e identidades. Portugal/Braga. Univers. Do Minho/ Centro de Estudos da Criança, 1997.

PLAISANCE, Eric. **Denominações da infância: do anormal ao deficiente.** Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago. 2005.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate.** Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação: Florianópolis, v. 20, p. 137-161, jul./dez. 2002.

_____. **O direito à infância na escola:** por uma educação contra a barbárie. In: SARMENTO, M. J.; CESARINA, A. B. (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: ASA, 2004.

_____. **Infância e educação na sociologia:** questões emergentes. In: TURA, M. L. R. et al. Sociologia para educadores: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: QUARTET, 2005.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: As crianças: contextos e identidades. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel J. **Gerações e alteridade:** interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação, v. 26, n. 91, p. 379-403, maio/ ago.2005.

SARMENTO, Manuel J. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: VASCONCELLOS, Vera M.R. de; SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). Infâncias (in) visível. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2007. P. 25-49.

SÁNCHEZ A.; ESCRIBANO E. **Medição do autoconceito.** São Paulo: EDUSC, 1999.

SEKKEL, Marie Claire; CASCO Ricardo. **Ambientes inclusivos para a educação infantil: considerações sobre o exercício docente.** In: Educação Inclusiva:

percursos na educação infantil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SILVIA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectivas, Florianópolis, v.23, n.1, p.41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA LEGAL**. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf>. Acessado 11/11/2011.

SILVA, Marcela Gama; VICTOR, Sônia Lopes: **As expectativas que permeiam a práxis dos estágios supervisionados em Educação Especial e Educação Infantil**. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). Temas em Educação Especial: múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. 436p.

TUAN, Y. (1983) **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel.

VEER, René van der e VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo, Loyola, 2001.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down**. 2000. Tese (Doutorado) – Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil**. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **A produção de artigos científicos como dispositivo à reflexão crítica e à pesquisa na formação inicial de professores de educação especial**. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação /Prefeitura Municipal de Vitória /CDV/FACITEC, 2007, p. 295-303.

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

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas**. Madrid: VISOR, 1997. t. 5.

_____. **Fundamentos da Defectologia**. Obras Completas, Tomo V. Habanas: Editorial e Pueblo e Educacion, 1989.

_____. Manuscritos de 1929. Educação e Sociedade: Vygotsky - O Manuscrito de 1929: **Temas sobre a constituição cultural do homem**, Campinas, CEDES, n.71. (2000)

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins e Fontes. (2001)

_____. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. – São Paulo, Martins fontes, 2003.

ZANNINI, Iris Célia Cabanelas. Educação Infantil enquanto direito. In: Educação Infantil: construindo o presente – **Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002. 200p.

WECHSLER, Solange M. **Criatividade na Sala de Aula**: Descobrimo Talentos. In: PALHARES, Marina S.; MARINS, Simone C.(Orgs.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 202-203.