

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

RENATA SUZI ESCUDEIRO HASTENREITER RODRIGUES

**ANÁLISE DOS ASPECTOS DA RELAÇÃO SOCIAL ENTRE CRIANÇAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VITÓRIA
2011**

RENATA SUZI ESCUDEIRO HASTENREITER RODRIGUES

**ANÁLISE DOS ASPECTOS DA RELAÇÃO SOCIAL ENTRE CRIANÇAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

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

**VITÓRIA
2011**

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

Rodrigues, Renata Suzi Escudeiro Hastenreiter, 1979-

R696a Análise dos aspectos da relação social entre crianças:
contribuições para a inclusão na educação infantil / Renata Suzi
Escudeiro Hastenreiter Rodrigues. – 2011.

180 f. : il.

Orientadora: Sonia Lopes Victor.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Deficiência física. 2. Infância. 3. Inclusão em educação. 4.
Relações sociais. 5. Surdez. 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

**RENATA SUZI ESCUDEIRO HASTENREITER
RODRIGUES**

**ANÁLISE DOS ASPECTOS DA RELAÇÃO SOCIAL ENTRE
CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Aprovada em 18 de novembro de 2011

COMISSÃO EXAMINADORA

Sonia Lopes Victor

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Denise Meyrelles de Jesus

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Ivone Martins de Oliveira

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Professora Doutora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Universidade Estadual Paulista



À avó “Zinha” Cecy Marins (*in memoriam*)
por seu imenso amor e pela certeza de que
nunca ficaremos distantes, pois somos irmãs
de alma.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à NSRA Aparecida por todas as bênçãos, proteção e por me guiarem em direção a mais esta vitória.

Aos meus pais, Ivo e Irani Hastenreiter, pela vida e por serem meus eternos amigos para qualquer hora e por todo o apoio à realização deste trabalho e de todos os meus sonhos; e à tia e amiga Sueli Escudeiro por toda força, pelo amor dedicado e por tudo que tem me ensinado nesta vida, principalmente, a acreditar em mim e na qualidade do que faço.

Ao meu querido marido, Mario Henrique Rodrigues, por seu imensurável amor e por estar sempre ao meu lado incentivando a conclusão deste trabalho.

À diretora, à pedagoga, às professoras, aos demais funcionários, aos alunos e às famílias do CMEI “Felicidade” por tudo de bom que representam na minha vida e nesta pesquisa.

À professora orientadora, Sonia Lopes Victor, por me acolher, acreditar e oportunizar a realização deste estudo.

Às professoras: Denise Meyrelles de Jesus e Ivone Martins de Oliveira pela acolhida carinhosa no curso e pelas valiosas dicas; e à professora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini pela pronta disposição em compor a banca e contribuir com o estudo.

À amiga Angela Caulyt pela cumplicidade e por tudo que aprendemos juntas na consecução de nossas pesquisas, artigos, viagens, aflições e celebrações.

À professora Alina pelo carinho com que me recebeu em todos os momentos e pelo fundamental trabalho de revisão.

[...] minha vida é a existência que abarca
no tempo as existências dos outros
(BAKHTIN, 2003, p.96).

RESUMO

Este resumo apresenta a pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas”, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), intitulada “Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil”. A pesquisa visa ao alcance dos objetivos de conhecer os principais aspectos das relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de educação infantil e identificar as implicações dessas relações à infância e aos processos de inclusão escolar da criança com deficiência. Para tanto, este trabalho desenvolveu um estudo de caso do tipo etnográfico, que utiliza, para coleta de dados: a observação participante com registro em diário de campo, a entrevista semidirigida, a análise microetnográfica e a análise documental. Participam da pesquisa duas crianças com deficiência que estudam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Serra-ES. Referencialmente, recorre aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, de L. S. Vigotski, para a compreensão dos conceitos de relações sociais, subjetividade, constituição cultural, mediação, deficiência, infância e educação da criança com deficiência, e também às contribuições de M. Bakhtin sobre o fenômeno da relação dialógica entre crianças, polifonia, polissemia, o lugar do Outro na tessitura do Eu-Criança e do Eu-Pesquisador da infância. Para a análise dos dados, emprega seis categorias que identificam os principais aspectos desvelados nas relações sociais entre as crianças: a linguagem como função representativa; os atos de comando/obediência como movimentos pelos quais os membros de um grupo social se afetam reciprocamente; a dinâmica tensão/equilíbrio na construção da individualidade; a imitação como uma das formas de representação social; a afetividade na relação eu ↔ outro; e a brincadeira como aspecto da relação entre crianças. Como resultado, o estudo desvela a complexa rede de relações sociais que constitui a experiência escolar e as implicações destas ao desenvolvimento, à constituição da infância e à inclusão escolar das crianças com deficiência.

Palavras-chave: Relações sociais. Deficiência. Inclusão na educação infantil.

ABSTRACT

The current study presents the research developed in the Master's degree course of Education, in the line of research "Diversity and inclusive educational practices", part of the Post-Graduation Program at the Espírito Santo Federal University, titled "Analysis of aspects of the social relation among children: contributions for the inclusion in the children's education". The paper aims at reaching the objectives of knowing the main aspects of the social relations established between a disabled child and the others in a regular children's education school and identify the implications of such relations to the childhood of the disabled child and to the processes of inclusion in the school environment. To do so, the work made an ethnographic study-case, which uses to collect data: the participant observation with field diary registry, the semi structured interview, the micro ethnographic and documental analysis. Two disabled children who study in an Education Municipal Center (CMEI), in the district of Serra, State of Espírito Santo participated of the research. Referentially, it uses the assumptions of the Historical-Cultural Theory, from L.S. Vigotski, in order to understand the concepts of social relation, subjectivity, cultural constitution, mediation, deficiency, childhood and education of disabled children, and M. Bakhtin contributions on the phenomenon of the dialogic relation between children, polyphony, polysemy, to the Other one position in the development of I-Child and the I-Researcher of the Childhood. To analyze data, it uses six categories that identify the main aspect unveiled in the social relations among children: the language as representative function; the acts of command/obedience as movements which members of a social group are reciprocally affected; the dynamic tension/balance in the construction of the individuality; the imitation as one of the forms of social representation; the affectivity in the relation myself ⇔ others; and the games as aspect of the relation among children. As result, the study unveils the complex net of social relations that constitute the school experience and their implications to the development, to the constitution of the childhood and the school inclusion of disabled children.

Keywords: Social relations. Disability. Inclusion in children's education.

SUMÁRIO

PENSANDO AS PALAVRAS.....	11
1 APROXIMANDO OLHARES E SENTIDOS: A HISTÓRIA E A LEGISLAÇÃO.....	18
2 ASPECTOS IMPLICADOS À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ÀS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS NA ÁREA.....	34
2.1 OLHANDO EM VOLTA: ASPECTOS IMPLICADOS À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
2.2 AMPLIANDO O OLHAR: RELAÇÕES SOCIAIS E INCLUSÃO.....	43
3 PROSSEGUINDO A CONVERSA INSPIRADA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE L. S. VIGOTSKI E DE M. BAKHTIN..	52
3.1 RELAÇÕES SOCIAIS COMO FENÔMENO DE ESTUDO.....	53
3.2 MEDIAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS NO MUNDO DE HOJE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	56
3.3 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL.....	59
3.4 O FENÔMENO DA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE CRIANÇAS.....	61
3.5 EDUCAÇÃO E INFÂNCIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....	64
3.6 A INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA.....	71
3.7 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.....	74
4 INICIANDO RELAÇÕES COM A PESQUISA.....	77
4.1 O LUGAR DO OUTRO NA TESSITURA DO EU-PESQUISADOR DA INFÂNCIA.....	80
4.2 CONHECENDO A PESQUISA: PROCEDIMENTOS E PERCURSOS A PARTIR DO ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	82
4.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES E O LÓCUS.....	90
4.4 CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA SERRA E O ATENDIMENTO À CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....	97

5 ANALISANDO INDÍCIOS DAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E AS DEMAIS CRIANÇAS	107
5.1 A LINGUAGEM COMO FUNÇÃO REPRESENTATIVA.....	108
5.2 ATOS DE COMANDO E OBEDIÊNCIA.....	125
5.3 A DINÂMICA TENSÃO/EQUILÍBRIO NA CONSTRUÇÃO DA INDIVIDUALIDADE.....	130
5.4 A IMITAÇÃO COMO UMA DAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	139
5.5 A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO EU ⇔ OUTRO.....	145
5.6 A BRINCADEIRA COMO IMPORTANTE ASPECTO DA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS.....	149
CONSIDERAÇÕES PARA NÃO ENCERRAR O ASSUNTO.....	158
REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICES.....	175
APÊNDICE A — Roteiro de entrevista com as mães.....	176
APÊNDICE B — Termo de consentimento livre e esclarecido para as famílias	177
APÊNDICE C — Termo de consentimento livre e esclarecido para os profissionais.....	179

PENSANDO AS PALAVRAS...

Cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 1981, p. 66).

Este texto apresenta as resultantes de um “estudo de caso do tipo etnográfico”, acerca das relações sociais entre crianças, como temática de fundamental importância para a inclusão escolar de *crianças com deficiência*¹ na educação infantil. Para a consecução do estudo, recorri à observação participante, à análise microetnográfica e documental, bem como às entrevistas com as mães de duas crianças com deficiência matriculadas numa escola pública regular de educação infantil do município da Serra, no Espírito Santo.

A citação de Bakhtin (1981) introduz este texto, pois serve como um alerta à importância de se iniciar esta conversa pensando bem as palavras, pois elas devem ser entendidas como produtos das interações vivas das forças sociais impregnadas pela polissemia e pela polifonia que as alimentam. Dessa forma, é válido destacar que as palavras aqui presentes se enredam com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, buscando as contribuições de L.S. Vigotski para a compreensão dos conceitos de relações sociais, subjetividade, constituição cultural, mediação, deficiência, infância e educação da criança com deficiência. Articulam-se ainda às contribuições de M. Bakhtin sobre o fenômeno da relação dialógica entre crianças, sobre a polifonia e a polissemia, bem como sobre o lugar do Outro na tessitura do Eu-Criança e do Eu-Pesquisador da infância.

O interesse pelo estudo de temáticas relacionadas com a consecução de ações favoráveis à educação inclusiva manifesta-se desde 1999, quando iniciei minha carreira, após ter concluído a Escola Normal e cursando a graduação em Pedagogia, como professora em uma escola especial pública do município do Rio de Janeiro (RJ) e, em seguida, como professora itinerante para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Esse interesse mantém-se, até hoje, quando atuo

¹ Utilizo na pesquisa, especificamente, a expressão “Crianças com Deficiência”, em consonância com

como pedagoga em uma escola regular de educação infantil do município da Serra (ES), que defende, em sua proposta pedagógica, de acordo com a *Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental* do município (SERRA, 2008) e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.²

Vale esclarecer que a minha trajetória profissional insere-se em um movimento maior pela consecução de escolas inclusivas para todos, fato este que implica a consecução de um sistema educacional capaz de reconhecer todas as diferenças individuais e atender às necessidades de qualquer dos alunos, pois “[...] não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou desenvolvimento” (CARVALHO, 2004, p. 29).

O envolvimento com a temática da inclusão escolar, mais circunscrita à educação infantil e à criança com deficiência³ em suas relações, é oriundo das minhas experiências profissionais e pessoais, mas, também, acadêmicas, que contribuíram de forma significativa para a constituição de três pesquisas acerca da inclusão escolar que desenvolvi durante a realização de cursos de pós-graduação *lato sensu* e que me conduziram a esse enfoque.

A primeira pesquisa, intitulada “Psicopedagogia e inclusão: o valor do aprender para a criança com necessidades especiais” (RODRIGUES, 2005) versava sobre a questão dos profissionais especialistas, em especial os psicopedagogos, “externos” à escola, mas que, nas últimas décadas, dela se aproximam, ora buscados pelas famílias ora por educadores (eles próprios procurando esta especialização), criando novos campos de atuação e, como no caso analisado, constituindo-se como parceria à inclusão.

² A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), no item V, delimita como público-alvo a ser atendido pela educação especial: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

³ Em consonância com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), consideram-se alunos com deficiência “[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

Na segunda pesquisa, denominada “Do luto à luta: resiliência e Síndrome de Down: (des)velando a resiliência em pessoas com Síndrome de Down, a partir da análise fenomenológico-existencial da fílmica-documentário de Evaldo Mocarzel” (RODRIGUES, 2006), utilizei o referido filme escrito e produzido por Mocarzel que, além de ser um premiado diretor, é pai da atriz-mirim, Joana, que interpretou a personagem *Clara* na novela “Páginas da vida”, de Manoel Carlos, e inspirou o documentário. No filme, que traz importantes esclarecimentos sobre a síndrome e destaca perspectivas de vida produtiva e comum às pessoas que a apresentam, o autor discute aspectos pertinentes à família e à sociedade e que ainda se manifestam ora como facilitadores ora como entraves à inclusão. Esses aspectos são analisados no estudo no qual se enfoca ainda a capacidade de resiliência das pessoas (enfrentamento e superação de dificuldades decorrentes da síndrome ou do preconceito que as persegue) que são apresentadas no filme.

Na terceira pesquisa, “Com a palavra, o professor: ações favoráveis à inclusão escolar na educação infantil” (RODRIGUES, 2007), pontuei ações que contribuem positivamente para o trabalho de inclusão escolar, a partir da análise da narrativa de professores da educação infantil sobre suas experiências ao ser ou ter sido professor de alunos que apresentam necessidades especiais. Este estudo foi realizado em duas escolas da Grande Vitória, em parceria com a equipe pedagógica.

A cada pesquisa, algumas questões eram respondidas, mas muitos outros questionamentos eram levantados, principalmente, ao tentar encontrar os subsídios teóricos à minha prática profissional. Assim, a inquietação, que dá origem ao problema da presente pesquisa, surgiu no espaço de uma escola de educação infantil, enquanto eu acompanhava uma turma de crianças na faixa de cinco anos de idade, durante uma atividade em que eram solicitados a desenhar o espaço da escola que mais gostavam.

Observei, nessa tarefa, que um dos alunos desenhou o pátio onde representou seus colegas de turma espalhados em diversas brincadeiras. Em um dos cantos, desenhou, afastado das crianças que brincavam, uma pessoa sentada e outra de pé ao lado. Perguntei ao aluno quem eram aquelas pessoas. Ele olhou espantado, como se estivesse surpreso com o meu desconhecimento, e disse que era um de

seus colegas de sala. Assim que identifiquei de qual aluno ele falava, uma criança com deficiência que utiliza cadeira de rodas, perguntei se era a professora ou a estagiária de educação especial ao lado da criança, no desenho. O aluno respondeu que não era nenhuma delas, mas sim sua babá, pois, segundo o menino, o colega não sabia fazer nada sozinho, nem comer, nem brincar, precisando de ajuda constante.

A partir dessas observações, busquei acompanhar aquele grupo nos momentos de pátio com um olhar diferenciado, percebendo que o aluno em questão realmente permanecia afastado dos colegas nesse local. A babá (enviada pela família para permanecer com o aluno na escola) era, às vezes, acompanhada da estagiária de educação especial e da professora da turma. Juntas permaneciam ao lado do aluno enquanto conversavam. Algumas vezes circulavam empurrando sua cadeira pelo pátio, mas não era observada qualquer relação dessa criança com as demais.

Questionei a professora do referido aluno sobre as atividades dele no pátio, na sala e sobre a relação com os colegas, e ela afirmou que o aluno não enxerga quase nada, não fala e fecha os olhos quando algum colega se aproxima. A situação me intrigou e procurei conversar com as demais pedagogas da escola para identificar se, em outros grupos, aquela situação se repetia ou esse era um caso isolado. Identifiquei situações semelhantes nos demais grupos onde havia crianças com deficiência matriculadas, nos dois turnos de funcionamento da escola.

Observei que a presença física daqueles alunos, promovida pelo atendimento legal à educação, não garantia a inclusão. A escola, para aqueles alunos, não era um espaço de apropriação e construção de conhecimentos e nem mesmo de socialização pela convivência, vista, muitas vezes, com função única e exclusiva da escola regular para esses alunos. Quanto a esse fato, vale ressaltar que não estou aqui negando a importância do convívio entre essas crianças e as demais. Afinal, como diz Carvalho (2004, p. 45, grifo da autora), “[...] o convívio entre pessoas, independentemente de ser estimulado para garantir direitos ou para *aparar* arestas, é sempre oportuno e necessário, pois, no mínimo, permite que se construam vínculos, levando-nos a ver o outro em nós mesmos e vice-versa”.

A “inclusão marginal”⁴ (CARVALHO, 2004, p. 47) desses alunos sinalizou que não havia, naquela escola de educação infantil, uma proposta coletiva da equipe escolar para atendimento específico às necessidades e potencialidades daqueles educandos, nem na sala de aula, nem fora dela. A inserção desses alunos não estava sendo acompanhada por “[...] mudanças na organização da escola regular, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem (AINSCOW, 2009, p. 13). Da mesma forma, as relações sociais entre as crianças com e sem deficiência, como promotoras do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que caracterizam essencialmente o ser humano (VIGOTSKI, 2000), não eram valorizadas como fatores de mediação para a aprendizagem de todos. Esse era um sério problema que pode estar relacionado com a baixa assiduidade e com a evasão desses alunos, bem como com a resistência de algumas professoras em recebê-los em suas salas ou apenas aceitá-los com a exigência de alocação de uma estagiária de educação especial para atendimento exclusivo ao aluno.

Deu-se, naquele momento, o meu encontro como pesquisadora com um problema de pesquisa: a desvalorização das relações sociais entre crianças como lócus da atenção e da mediação dos professores. Fato este que ocorre em oposição ao que está previsto no § 2º do art. 22, Seção I, Educação Infantil, da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, grifo nosso):

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, **as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação**, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

Observei que a temática e o problema se compatibilizavam com meus interesses de estudo, bem como com os estudos propostos na linha de pesquisa “Diversidade e práticas educacionais inclusivas”, do Programa de Pós-Graduação da Ufes, do qual vislumbrava ingressar como aluna do Mestrado em Educação. Tendo sido aprovada no processo seletivo para ingresso no Mestrado e após o amadurecimento de ideias, pelas orientações e discussões nas disciplinas do curso, constituí o projeto da

⁴ Segundo Carvalho (2004, p. 47), a inclusão marginal é uma inclusão de outro modo, a partir da lógica capitalista, que pode ser considerada o avesso da inclusão e não uma exclusão.

presente pesquisa, apresentando a seguinte questão de estudo: *Quais os principais aspectos das relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de educação infantil e quais as implicações dessas relações à infância da criança com deficiência e aos processos de inclusão no ambiente escolar?*

A pesquisa visa ao alcance dos objetivos de conhecer os principais aspectos das relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de educação infantil e identificar as implicações dessas à infância e aos processos de inclusão escolar da criança com deficiência.

Tendo em vista os objetivos apontados, organizo o presente texto em cinco capítulos. No primeiro, *Aproximando olhares e sentidos: a história e a legislação*, viso a situar a temática e a educação especial na perspectiva da inclusão, focando a trajetória histórica, as normas e as legislações que nos levam até o paradigma da inclusão.

No segundo capítulo, *Aspectos implicados à inclusão na educação infantil e às relações sociais entre crianças: contribuições das pesquisas na área*, recorro aos estudos na área para verificar como esses fenômenos ocorrem e identificar quais são os aspectos envolvidos em seu processo.

No terceiro capítulo, *Prosseguindo a conversa inspirada na Teoria Histórico-Cultural: contribuições de L. S. Vigotski e de M. Bakhtin*, pontuo as contribuições de L.S. Vigotski e M. Bakhtin para a compreensão dos conceitos de relações sociais, para a constituição cultural da subjetividade, educação e infância da criança com deficiência, o fenômeno da relação dialógica entre crianças, da mediação entre pares, da inclusão da criança surda e da inclusão da criança com deficiência física.

No quarto capítulo, *Iniciando relações com a pesquisa*, apresento a metodologia utilizada, bem como os participantes, os procedimentos, o lócus e a caracterização da educação infantil no município da Serra e o atendimento à criança com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Também recorro às contribuições de M. Bakhtin sobre o lugar do Outro na tessitura do eu-pesquisador da infância.

No quinto capítulo, *Analisando indícios das relações sociais entre crianças com deficiência e as demais crianças*, apresento aspectos das relações sociais estabelecidas e percebidas pelo meu *eu-pesquisador* entre as crianças participantes do estudo.

Ao final do texto, em *Considerações para não encerrar o assunto*, destaco implicações à inclusão da criança com deficiência na educação infantil, valorizando as relações sociais estabelecidas na escola como possíveis promotoras de transformações do panorama excludente vivenciado.

1 APROXIMANDO OLHARES E SENTIDOS: A HISTÓRIA E A LEGISLAÇÃO

O significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence, tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana (VIGOTSKI, 2008, p. 6).

Analisar aspectos das relações sociais entre crianças com e sem deficiência em busca de contribuições para a inclusão na educação infantil prevê que eu esclareça, *a priori*, o que entendo por “inclusão na educação infantil”. Busco, então, neste capítulo, contextualizar o significado do termo no presente estudo, a partir da retomada da história e da legislação.

Assim, é fundamental aproximar olhares e sentidos para os meandros que constituem o pano de fundo do fenômeno da inclusão escolar de crianças com deficiência, para não se perder no caminho de explicações fragmentadas que restringem à escola, em seus gestores, educadores e alunos, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do movimento. Afinal, como nos alerta Carvalho (2004, p.15),

[...] embora as escolas possam desenvolver inúmeras ações em prol da inclusão, também é verdade que elas enfrentam inúmeros limites que só poderão ser superados com mudanças sistemáticas nas políticas nacionais, com ênfase para as que dizem respeito diretamente à educação.

Tornar a educação inclusiva perpassa incluir toda a educação num debate social mais amplo sobre o que estamos falando, o que queremos e o que fazemos. Ressalto que esta discussão não deve se restringir somente aos pesquisadores da área de educação especial, como é usual. Afinal, alcançar uma escola de boa qualidade para todos requer profundas e urgentes transformações que envolvem um complexo movimento social, pois estas estão “[...] intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais” (CARVALHO, 2004, p.15).

Falar sobre inclusão na educação infantil implica situá-la no contexto de discussões da educação especial e da educação inclusiva, bem como requer atenção para os

distintos significados das palavras envolvidas, porém imbricadas em seu caráter histórico, político, econômico, social e cultural em que se situam.

É preciso apreender à qual educação infantil e inclusão me refiro. Para tal, há que se contextualizar a dimensão mais ampla dos termos e a maneira como a questão da criança com deficiência vem sendo tratada pela sociedade, pois ela tem se modificado ao longo do tempo, influenciada por diversos fatores: econômicos, culturais, filosóficos, científicos e morais. Considero, neste estudo, o valor de se estar atenta aos acontecimentos históricos, pois estes “[...] não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles. Também ao retomar o passado se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste” (JANNUZZI, 2004, p. 10).

Em cada período histórico, esse segmento da população tem sido caracterizado por diferentes paradigmas nas relações sociais: exclusão, segregação, integração social e inclusão social. Segundo Miranda (2008), durante a Antiguidade, as crianças com deficiência eram abandonadas às intempéries, perseguidas ou eliminadas devido à sua condição atípica. Já na Idade Média, as crianças com deficiências ou diferentes eram consideradas doentes e afastadas do convívio social. Suas diferenças eram vistas com o olhar da credence, entendidas como maldição ou obra do destino. O diferente e desconhecido era fonte de medo e de rejeição. Ressalta a autora (2008, p. 30) que “[...] o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão”.

Somente na Idade Moderna, associada ao advento do Capitalismo, a ciência, especialmente, a Medicina, passou a estudar essas pessoas e a buscar respostas para suas deficiências, entendidas ainda como doenças crônicas e tratadas pelo viés terapêutico, persistindo a “visão patológica” (MIRANDA, 2008, p. 30). De modo geral, essas crianças eram acolhidas em instituições de caráter religioso ou filantrópico, nas Santas Casas de Misericórdia (JANNUZZI, 2004) e, muitas vezes, passavam ali toda a sua vida.

No final da Idade Moderna, século XVIII, a educação especial se constitui com o surgimento de instituições especializadas para surdos e cegos nas sociedades

ocidentais. Nessa época, estabeleceu-se a segregação institucional por deficiência, na qual os deficientes eram divididos de acordo com suas especificidades e excluídos de suas famílias e da sociedade (JANNUZZI, 2004).

Já na Idade Contemporânea, que se inicia no século XIX e vem até os dias de hoje, presencia-se, no Brasil, o início do atendimento institucional oficial às crianças excepcionais com a fundação, no dia 12 de outubro de 1854, pelo Decreto nº 1.428, de D. Pedro II, do “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”, no Rio de Janeiro, capital do império, atualmente denominado “Instituto Benjamim Constant” (IBC). Alguns anos mais tarde, em 1857, foi fundado, pela Lei nº 839, de 26 de novembro de 1857, também na Capital, o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdo (Ines).

No Brasil, a fundação desses dois institutos representou um grande avanço, contudo, nesse período, a maioria da população, incluindo os tidos como “excepcionais”, não tinha acesso à educação, apesar de a Constituição Brasileira de 1824 haver estabelecido como compromisso a gratuidade da instrução primária.

Em 15 de novembro de 1889, com a Proclamação da República no Brasil, liderada pelo Marechal Deodoro da Fonseca, houve necessidade da elaboração de uma nova Constituição, pois a antiga representava os ideais da Monarquia. Assim, em 1891, a nova Constituição, que instituiu o presidencialismo e o voto aberto universal para os considerados cidadãos, excluía no art. 70, “[...] os mendigos, os analfabetos, as praças de pré (excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior) e os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação [...]” (BRASIL, 1891). Essa lei suspendia ainda, no art. 71, os direitos dos fisicamente incapacitados (BRASIL, 1891).

Quanto à educação, essa primeira Constituição faz poucas referências, contudo, incumbe ao Congresso, no art. 35, o dever de “[...] animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, [...] criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; prover a instrução secundária no Distrito Federal” (BRASIL, 1891).

Tendo em vista as alarmantes taxas de analfabetismo, entre os anos de 1920 e 1930, houve a popularização da escola primária no Brasil, sob a influência do ideário

da Escola-Nova que “[...] propunha a reconstrução do sistema educacional brasileiro, dando as mesmas oportunidades educacionais a todos” (MIRANDA, 2008, p. 32). Prova disso é que, em 1934, na segunda Constituição do Brasil República, estabelece-se, no art. 10, que “Compete concorrentemente à União e aos Estados [...] VI - difundir a instrução pública em todos os seus graus”, compreendendo o ensino primário integral como “[...] gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934) e, no art. 149, a educação como “direito de todos”.

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Infelizmente, já em 1935, Getúlio Vargas suspende as garantias dessa Constituição pelo Estado de Sítio. Somente em 1937, uma nova Constituição é promulgada, mas sem declarar a educação como direito de todos. Contudo, inova, estabelecendo, no art. 122, que “[...] todos são iguais perante a lei”, mantendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. O texto define ainda, no art. 129 (BRASIL, 1937):

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

Em tempo, vale destacar a criação, em 1932, da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais para atendimento aos deficientes, pela psicóloga russa Helena Antipoff que veio para o Brasil, em 1929, e assumiu a Escola de Aperfeiçoamento de professores e dos futuros dirigentes educacionais de Minas Gerais, contribuindo para a formação de um número significativo de profissionais que, mais tarde, foram trabalhar na área da educação especial pelo país (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995). De acordo com Miranda (2008, p. 33), a psicóloga também participou, ativamente, do movimento que resultou na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em 1954.

Retomando as condicionantes referentes à nossa legislação maior, situo que, com a redemocratização iniciada após a queda do Estado Novo e de Vargas, deposto pelo Alto Comando do Exército em 1945, fez-se necessário uma nova ordem constitucional, sendo assim iniciados os trabalhos para a promulgação da

Constituição de 1946. Nesta se retoma a definição, no art. 166, de que “A educação é direito de todos [e] será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Vale destacar, também, o art. 172, que estabelecia, de forma inédita, que “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”.

Assim, nesse período, foram criadas as primeiras classes especiais sob a supervisão da inspeção sanitária para separar os normais dos anormais, visando a dar homogeneidade às classes, seguindo uma tendência das escolas auxiliares europeias e baseada numa visão estritamente organicista da deficiência.

Seguindo o movimento internacional pelo direito humano à educação, é criada a primeira lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 4.024, de 1961 (BRASIL, 1961) em que há, pela primeira vez, referências à educação das crianças com deficiência. Nesta, encontra-se, no “TÍTULO X Da Educação de Excepcionais”, o art. 88, que versa: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. O texto já se encontrava em consonância com a discussão iniciada nos países desenvolvidos sobre a integração social das pessoas excepcionais que, por meio da educação, se preparariam e se adaptariam para se integrarem à sociedade (GLAT; FERNANDES, 2005).

Destaco, ainda, nessa lei, a definição sobre o financiamento e o lócus da educação, no art. 89, que estabelecia que “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961). Tal financiamento garantiu a expansão pelo país de diversas instituições privadas de caráter filantrópico, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) e as Sociedades Pestalozzi:

[...] onde sob o rótulo de deficientes mentais [eram encontrados] alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves, enfim, toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade como normais (MIRANDA, 2008, p. 33).

Em 1963, a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) realizou o primeiro congresso da área (MENDES, 1995). Dez anos mais tarde, em 1973, durante o Regime Militar, a educação especial se institucionalizou, no Brasil, em termos de centralização e planejamento de políticas públicas, com a criação, sob assessoria norte-americana, do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) com a finalidade de “[...] promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (MAZZOTA, 1996, p. 55).

Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), é importante ressaltar ainda a presença da primeira referência legal sobre a educação infantil, denominada, então, de “Educação Pré-Primária”. De forma resumida, o art. 23 dessa Lei definia que essa educação, isenta da obrigação do Estado e da família de oferecê-la, era destinada “[...] aos menores até sete anos e ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância” e poderia ser organizada e mantida pela iniciativa própria ou em cooperação com os Poderes Públicos.

A Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) não trouxe maiores novidades em relação à educação, mas manteve a afirmativa da educação como direito de todos, embora, na prática, tal como os demais, esse texto teórico não tenha, infelizmente, garantido avanços quanto à consecução desse direito, realmente, para todos. Contudo, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências, define, em seu art. 4º, sobre os currículos do ensino desses graus: “[...] terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971).

O art. 9º dessa Lei estabelece, pela primeira vez, a necessidade de “[...] tratamento especial [para] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]”. Entretanto, segundo Miranda (2008, p.35), esse artigo fez mais que inovar; gerou polêmica, pois “[...] ao citar as deficiências, omitiram-se os deficientes visuais, auditivos e também aqueles indivíduos com condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas”.

De acordo com Glat e Fernandes (2005, p. 37), os anos 70 representaram, para a educação especial, em nosso país, uma “[...] progressiva afirmação prático-teórica [da área], com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos portadores de deficiências”, com a intensificação dos movimentos sociais em defesa dos direitos à educação desses alunos e com os avanços da Pedagogia e da Psicologia da aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental, ocorreu uma evolução paradigmática do modelo médico para o modelo educacional. Contudo, apesar dos avanços, esse fato “[...] não representou a garantia de ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino” (p. 37), pois esta educação continuava como espaço de segregação, num serviço paralelo, com uma metodologia com forte ênfase clínica e com proposta curricular própria.

Quanto aos movimentos sociais, vale ressaltar que, segundo Jannuzzi (2004, p. 17), “[...] desde a década de 1950, os próprios deficientes começaram a se organizar, procurando participar de discussões em torno de seus problemas”, mas somente a partir de 1980, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), pela Organização das Nações Unidas (ONU), esse movimento teve novo fôlego. Acrescenta a autora (2004, p. 17):

Em relação aos deficientes, essa década foi significativa para o movimento, surgindo em 1984 a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (Febec), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (Onedef), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (Morhan). Em dezembro do mesmo ano foi fundado o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes, que reuniu as quatro entidades e substituiu a Coalizão Nacional organizada em Brasília em 1980, no primeiro encontro nacional [...].

Como resultado desse movimento, no final da década de 80, vê-se contida na recém-promulgada Constituição de 1988, fruto da redemocratização e abertura política, a definição, no art. 208, de que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Destaco o termo “preferencialmente”, por se constituir em alvo de muitos debates entre especialistas da área, estudiosos, acadêmicos, movimentos organizados, pois, para muitos segmentos, esse termo possibilita a perpetuação da exclusão por parte dos sistemas educacionais.

Vale ressaltar que, também, no art. 208, item IV, a Educação Infantil é definida como dever do Estado a ser estabelecida no “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Esse artigo foi modificado em 2006, pela Emenda Constitucional nº 53, para a seguinte redação: “[...] IV. educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”⁵ (BRASIL, 2006).

Quanto à educação especial, destaca-se, na Constituição, o art. 227, item II, que estabelece como dever do Estado:

[...] a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para *as pessoas* portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e *do jovem* portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho, a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de *obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação*.⁶

Diante do exposto, observo que a educação infantil e a educação especial, assim como a Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Superior, entre outras, viviam um intenso movimento de transformação nesse período. As discussões sobre os direitos sociais que precederam a Constituinte mantinham-se ativas, por meio de Conselhos, partidos políticos e demais ações populares das demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Nessa efervescência, em meados da década de 1990, fortaleceram-se, no País, as discussões em torno do novo paradigma de atendimento escolar denominado inclusão escolar,⁷ “[...] como uma reação contrária ao processo de integração” (MIRANDA, 2008, p. 38).

Com base em Bueno (1999a), Miranda (2008, p. 39) afirma que “[...] a integração passa a idéia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola”. Segundo a autora (p. 39), nesse paradigma, “[...] não se questiona sobre o

⁵ Atualmente, há a discussão sobre a faixa etária atendida pela Educação Infantil e a obrigatoriedade de oferta gratuita pela rede pública, pois a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, altera o item I, do art. 208, que passa a definir a faixa etária de quatro aos dezessete anos para a clientela a ser atendida pela “[...] educação básica obrigatória e gratuita [sendo] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

⁶ Os termos em *itálico* foram incluídos no texto original da Constituição pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010.

⁷ Carvalho (2004, p. 68) define, em termos objetivos, que “[...] no modelo organizacional que se construiu sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos”.

papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo o qual o aluno deve seguir”. De forma diferente, a inclusão “[...] reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, lingüísticas, culturais, sociais etc.), e ao reconhecê-las mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela” (p. 39).

Apointa Ainscow (2009, p. 12) que a ideia de inclusão se inicia “[...] a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa”. Como elementos reforçadores dessa ideia, Miranda (2008, p. 39) destaca a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, como dois eventos que marcaram a proposta de inclusão, “[...] pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos”.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), relatório fruto da Conferência Mundial sobre educação especial, foi aprovada por aclamação, após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência, no último dia do evento, tendo por objetivo guiar os Estados-Membros e organizações governamentais e não governamentais na implementação de Políticas e Práticas em educação especial. Como estrutura de ação, a Declaração influenciou os governos signatários, como o Brasil, a assegurar que crianças com deficiências ou quaisquer outras necessidades especiais serão incluídas em programas de reforma educacional ao apontar que os governos “[...] adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando *todas as crianças em escolas regulares*, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.” (BRASIL, 1994, p. 2, grifo nosso).

Da forma que se idealizou na Declaração de Salamanca (BRASIL,1994), as escolas regulares, independentemente de qualquer situação, devem adotar o princípio da educação inclusiva, modificando olhares, formas de atuação e percepção da vida, enfim se reorganizando de modo democrático e colaborando para a constituição de uma sociedade inclusiva, pois:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que

trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.[...] o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994, p. 3-4).

Influenciados pelas discussões dessas duas conferências internacionais, os movimentos sociais pelos direitos da pessoa com deficiência no Brasil contribuem para a consecução de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que inova, reconhecendo, em seu art. 1º, que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Para Miranda (2008, p. 36), essa nova lei da educação “[...] expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos”, tais como:

[...] a extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.

Entre esses avanços para a educação infantil e para a educação especial, confirma-se, no art. 4º, o entendimento, tal como procedido na Constituição, de que é dever do Estado, o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino [e o] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1996).

Na Seção II dessa lei (BRASIL, 1996), intitulada “Da Educação Infantil”, encontram-se três artigos inovadores que se situam como marcos da educação infantil, tal como a significamos hoje. No art. 29, define-se a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e estabelece-se sua finalidade tendo em vista a busca pelo “[...] desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Em seguida, no art. 30, estabelece-se que essa educação será oferecida em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”. E,

finalmente, no art. 31, esclarece-se que “[...] na educação infantil a avaliação far-se-à mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Encontro na LDBEN nº 9.394/96, no capítulo V, art. 58, que a educação especial (não mais denominada como Educação de Excepcionais, como era na Lei nº4024/61) é entendida, para os efeitos da Lei, como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Nos três parágrafos desse artigo define-se que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Estabelece-se, ainda na lei, no art. 59, que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Embora adotando, “[...] como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de

ensino” (art. 60, Parágrafo único), o atendimento dessa modalidade em instituições privadas sem fins lucrativos, como as Apaes e a Pestalozzi, não deixou de existir, contudo órgãos normativos dos sistemas de ensino passaram a estabelecer critérios de caracterização para receber apoio técnico e financeiro do Poder Público (BRASIL, 1996).

De acordo com Ferreira (2009, p. 34), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 ao promover e defender “[...] os direitos das crianças e jovens com deficiência” corrobora com a Convenção sobre os Direitos da Criança, fomentada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989, e ratificada no Brasil por meio do decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. O art. 1º dessa Convenção (BRASIL, 1990) define “[...] como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” e reconhece, no art. 23, que “[...] a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade” (BRASIL, 1990).

Aponta ainda Ferreira (2009, p. 32) que, após esta Convenção, “[...] inúmeros documentos internacionais foram aprovados com o objetivo de defender e promover os direitos das crianças em geral e, em particular, daquelas que vivem em situação de risco”. No Brasil, além da LDBEN, outras leis foram criadas apoiadas nos princípios dessa Convenção, como a Lei nº 7.853/89, que define o apoio às pessoas portadoras de deficiência; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90); a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; e a Lei de Acessibilidade nº 10.098/94, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências (FERREIRA, 2009).

A educação especial tomada, inicialmente, como uma educação segregada, a partir da LDBEN nº 9.394/96, passa a ser compreendida de forma integrada à educação escolar, como uma de suas modalidades a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Embora, de acordo com Carvalho (2004, p. 67), essa conceituação como “modalidade” questione a compreensão de integração e faça

pensar, equivocadamente, em um “[...] modo diferente de ser, numa abordagem substantiva e que pode alimentar a duplicidade existente: educação regular & educação especial, numa visão bipolar geradora de sistemas de atendimento educacional escolar fragmentados”, afirmando ser mais adequado entendê-la como processo.

O art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), clarifica e amplia esta condição oficial de modalidade ao definir que:

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.

No contexto promovido pela Resolução CNE/CEB nº 02 (BRASIL, 2001b), os profissionais que atuam na educação especial são conclamados a atuar como “professores especializados” em educação especial, na identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos das classes comuns, no sentido de “[...] trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a *inclusão* dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001b, p. 5, grifo nosso).

A proposta de inclusão inserida nos documentos legais se expande e ganha expressão com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 5), que preconiza:

[...] a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Contudo, alerta Miranda (2008, p. 40) que “[...] uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais”. Afinal, completa a autora, exemplificando que “[...] apenas a presença física do aluno deficiente mental

na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais” (p. 40).

Segundo Miranda (2008, p. 36), “[...] em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar”. Ainda hoje, quando se pensa em inclusão, associa-se apenas às pessoas com deficiência, pois

[...] raramente ou nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiência e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso de negros, ciganos e anões, por exemplo (CARVALHO, 2004, p.26).

Quanto a essa questão, Carvalho (2004, p. 26) pondera que “[...] a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão”. A autora defende que a inclusão, embora presente no discurso social, político e na legislação, por ser “[...] discutida, predominantemente, em fóruns de educação especial, acarreta a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como seu alunado” (p. 26).

Segundo Ainscow (2009, p.14), esse modo de se apreender a inclusão é apenas um dos seis modos possíveis de se conceituar a inclusão, de acordo com sua recente análise (AINSCOW et al., 2006) de tendências internacionais quanto ao pensamento na área.

Na primeira tendência denominada por Ainscow (2009, p. 15) como “Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial”, há:

[...] uma suposição comum de que inclusão é principalmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. A eficácia desta abordagem tem sido questionada, uma vez que, ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada.

A segunda tendência, definida como “Inclusão como resposta a exclusões disciplinares” (AINSCOW, 2009, p. 16), representa o temor de algumas pessoas dentro das escolas, em muitos países, de que a inclusão signifique ser “[...] solicitado imediatamente que cuidem de um número desproporcional de estudantes

de comportamento difícil [por ser] mais comumente associada a crianças classificadas por terem necessidades educacionais especiais”.

A terceira tendência, denominada por Ainscow (2009, p. 16) como “Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão”, constitui-se como uma “[...] tendência crescente de se ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quaisquer grupos vulneráveis a pressões excludentes”. Segundo a autora (p. 16):

Em alguns países, esta perspectiva mais ampla está associada aos termos inclusão social e exclusão social. Quando usada em um contexto educacional, a inclusão social tende a se referir a questões de grupos cujo acesso às escolas esteja sob ameaça, como o caso de meninas que engravidam ou têm bebês enquanto estão na escola, crianças sob cuidados (ou seja, aquelas sob cuidados de autoridades públicas) e ciganos/viajantes. Embora comum, a linguagem da inclusão e da exclusão social passa a ser usada mais especificamente para se referir a crianças que são (ou correm o risco de ser) excluídas da escola e salas de aula por causa de seu comportamento.

A quarta tendência seria a “Inclusão como forma de promover escola para todos”. Pontua Ainscow (2009, p.17) que essa tendência representa “[...] uma linha de pensamento um tanto diferente sobre inclusão, [pois] refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou escola compreensiva, e a construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela”.

A quinta tendência, definida por Ainscow (2009, p.17) como “Inclusão como educação para todos”, seria aquela “[...] mais evidente em debates internacionais”, presente, por exemplo, no “[...] movimento Educação para Todos (EPT) que foi criado nos anos 1990 em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo” (p. 17).

A sexta tendência, “Inclusão como uma abordagem de princípios à educação” representa uma possibilidade adicional proposta por Ainscow et al. (2006), tomando como “[...] ponto de partida comum uma ideia de inclusão que envolvia articulação ampla de valores com os quais nos identificamos e nos comprometemos, e de práticas inclusivas que acreditávamos serem importantes de se tentar incorporar nas escolas” (AINSCOW, 2009, p. 19).

Nessa proposta, o incremento da inclusão abarca o trabalho de “[...] tornar explícitos os valores que servem de base para nossas ações, práticas e políticas, e para a nossa aprendizagem sobre como melhor relacionar as nossas ações a valores inclusivos” (AINSCOW, 2009, p. 19), que se referem “[...] à igualdade, à participação, à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito” (p. 19).

Diante dessa contextualização histórica e legal, apreendo que “[...] grupos diferentes em contextos diferentes pensam sobre a inclusão de forma diversa, e que não há uma definição única e consensual” (AINSCOW, 2009, p. 21). Desse modo, a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil, como foco deste estudo, encontra-se em consonância com esta sexta tendência, representando apenas uma das múltiplas possibilidades de ação. Contudo, se este estudo apenas provocar um diálogo, já terá atendido ao seu objetivo de contribuir para a remoção de algumas barreiras rumo à “[...] escola inclusiva e includente” (CARVALHO, 2004, p. 164).

2 ASPECTOS IMPLICADOS À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ÀS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS NA AREA

Uma escola inclusiva não 'prepara' para a vida. Ela é a própria vida que flui devendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos-cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas (CARVALHO, 2004, p. 34-35).

Conforme discutimos, o princípio da inclusão exige uma radical mudança da escola, pois incumbe, entre outras questões, que a escola se adapte às condições dos alunos e não o contrário, ou seja, que os alunos tenham que se adaptar a ela. Considerando que essa radical mudança deve se fazer presente também na etapa da educação infantil, incluindo todas as crianças com deficiência, recorro às pesquisas na área para verificar como esses fenômenos ocorrem e identificar quais os aspectos implicados em seus processos, contribuindo, assim, para a compreensão do fenômeno das relações sociais entre crianças com e sem deficiência, como um entre vários aspectos que devem ser valorizados para a concepção de uma escola inclusiva.

2.1 OLHANDO EM VOLTA: ASPECTOS IMPLICADOS À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, recorro às pesquisas de Oliveira (2007), Gomide (2008), França (2008) e Mocelin (2008) para desvelar alguns aspectos implicados na inclusão de crianças. Afinal, nessas pesquisas, tal como se procede neste estudo, discute-se, com base na abordagem histórico-cultural, a inclusão na educação infantil no Estado do Espírito Santo. Na seleção dessas pesquisas há a intenção de se fomentar os trabalhos do Grupo de Pesquisa Infância, Cultura e Subjetividade (Grupicis),

coordenado pela Prof^a Dra. Sonia Lopes Victor, do qual eu participo em conjunto com esses autores. Para compor o diálogo, recorri ainda às contribuições de autores referenciados pelo Grupo, como Mendes (2010), Rey (2003) e Pletsch (2010).

Dou início a esta reflexão analisando a afirmativa de Mendes (2010, p. 47) que aponta: “[...] os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes”, principalmente, os três primeiros anos, que são “[...] críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc” (p. 47). Dessa forma, há que se atentar observando como esses anos das crianças com ou sem deficiência têm sido percebidos e valorizados, pois “[...] o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança” (p. 47).

De acordo com Mendes (2010, p. 48), para o “[...] caso específico das crianças que já nascem, ou que desde cedo apresentam necessidades educacionais especiais”, se reconhece, já há algum tempo, a importância de um “[...] processo educacional formal na primeira infância [denominado] intervenção precoce”. Tal forma de atendimento, organizado de modo separado dos programas regulares de atenção à criança, ou seja, restrito à área da educação especial, desde a década de 60, encontra, na atualidade, o desafio de repensar suas práticas a partir da perspectiva da inclusão escolar.

Tendo em mente que “[...] a inclusão é definida como a participação plena da criança com necessidades educacionais especiais em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico” (MENDES, 2010, p. 50), a participação dessas crianças não deve ser restrita apenas há “[...] algumas atividades ou por algum período, mas durante todo o período, o tempo todo, e desfrutando da oportunidade de participar de todas as mesmas atividades e rotinas proporcionadas aos seus colegas” (p. 50).

Oliveira (2007), ao analisar a inclusão escolar na educação infantil, pela via da formação inicial e continuada de professores, em uma escola regular de educação infantil de Vitória (ES), destacou que, na escola onde realizou o estudo, atendendo ao plano de trabalho do município, as crianças que apresentavam algum tipo de necessidade educacional especial de origem orgânica frequentavam salas de aula

comuns, junto com os colegas sem deficiência, durante todo o período, acompanhadas por estagiários que tinham por função auxiliar os professores regentes.

Segundo Oliveira (2007), no horário contrário ao das atividades escolares, os alunos frequentavam serviços de apoio de um laboratório pedagógico (LP) em uma escola-polo, ou seja, uma escola localizada em uma região estratégica do município, que possui uma sala equipada com recursos materiais e didáticos, onde um coordenador e professores especializados em educação especial atendem alunos das escolas próximas em suas necessidades especiais, de forma suplementar ou complementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular, individualmente ou em pequenos grupos.

A partir desses dados, Oliveira (2007) buscou refletir, em relação à mediação pedagógica do professor no jogo infantil, sobre como esse processo contribui para a inclusão de crianças com deficiência no contexto da educação infantil. Para tal, observou e acompanhou o cotidiano escolar, procedeu a uma observação participante nas salas de aula dessas crianças, realizou entrevista semiestruturada, bem como rodas de conversa na Universidade e formação continuada na escola para os profissionais envolvidos.

Nesse sentido, a autora (2007, p. 149-150) constituiu um grupo de referência dos sujeitos da pesquisa, composto por:

- a) duas professoras da sala de aula regular que manifestaram interesse na pesquisa e que atendiam crianças na faixa etária de seis anos de idade, tendo alunos com necessidades educacionais especiais por deficiência matriculados em suas salas de aula;
- b) duas crianças: uma menina com seis anos de idade, matriculada na sala do grupo 6, e um menino de cinco anos, matriculado no grupo 5, que apresentavam necessidades educacionais por deficiência;
- c) uma professora especialista itinerante que trabalhava no turno matutino da escola;
- d) duas alunas finalistas do curso de graduação em pedagogia, da Universidade Federal do Espírito Santo, que cursavam a disciplina de estágio no magistério da educação especial na sala de aula de uma das professoras participantes da pesquisa; e
- e) uma estagiária contratada pela Prefeitura também inserida na sala de aula de uma professora envolvida na pesquisa.

A autora (2007, p. 150) observa ainda que, além desse grupo, participaram também da pesquisa a “[...] pedagoga da escola e oito alunas da Universidade que também cursavam a disciplina de Estágio no Magistério de Educação Especial, inseridas nas outras salas de aula da escola, no turno matutino”, bem como, “[...] a professora da disciplina de Estágio e duas alunas do Curso de Mestrado em Educação que realizavam a disciplina de Pesquisa e Prática em Educação I” (p. 150).

Durante a pesquisa, Oliveira (2007, p. 190) observou que “[...] a predominância do jogo infantil acontecia em horários sistematizados na sala de aula”, destacando que “[...] um desses horários se referia ao momento inicial da aula, em que as crianças eram autorizadas a brincar durante meia hora enquanto as outras crianças da turma ainda não haviam chegado” (p. 190). Pontua, contudo, que não havia a mediação das professoras que “[...] utilizavam esse momento para planejarem e prepararem a rotina do dia” (p. 190). Observa ainda que essas brincadeiras ocorriam em salas de aula organizadas de uma forma que “[...] não propiciava e nem subsidiava o surgimento da expressão e da representação imaginária pelas crianças” (p. 192).

Outro horário sistematizado, segundo a autora (2007, p. 196-197), era o do pátio, que se estruturava de acordo com a faixa etária das crianças sem, no entanto, existir “[...] uma proposta educativa de mediação das professoras e estagiárias nas brincadeiras realizadas pelas crianças, [pois] estas alternavam sua permanência no pátio, para realizar o horário de lanche”.

Oliveira (2007, p. 198-199) descreve, ainda, que as aulas de Educação Física regidas pelo professor dinamizador da área, ocorriam, geralmente, no pátio do CMEI e se desenvolviam a partir de jogos tradicionais. Ressalta que as professoras da sala de aula pareciam julgar esse trabalho “[...] como o suficiente no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desobrigando-as de considerar o brincar em suas práticas”. Quanto à participação das crianças com necessidades educacionais especiais nessas aulas, a autora (p. 199) destaca que elas “[...] participavam desses momentos de brincadeiras ocupando, geralmente, o papel de café-com-leite”.⁸

⁸ Café-com-leite é alguém que merece a condescendência dos demais, já que não está nas mesmas condições. Também pode ser alguém que não pode ser levado muito a sério, de quem não se pode exigir demais.

Nesse contexto de sistematização de horários para o jogo infantil, as crianças com necessidades educacionais especiais eram envolvidas pelas demais crianças em suas brincadeiras imaginárias, contudo suas relações não eram notadas ou valorizadas pelo professor regente, pela mediação pedagógica (OLIVEIRA, 2007).

Oliveira (2007, p. 199) destaca ainda que, embora houvesse a possibilidade de essas crianças, quando atendidas pela professora especialista do laboratório pedagógico, interagem com “[...] jogos, atividades de pintura e brincadeiras de roda, minhocão, peteca, [os jogos de faz de conta] não eram priorizados em seus atendimentos”, pois a mesma professora temia que outros profissionais julgassem que ela “[...] só ficava brincando com o aluno”, denotando, assim, a depreciação do valor da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Segundo a autora (2007, p. 243), o trabalho colaborativo realizado na escola de educação infantil, durante a pesquisa, implicou mudança desse quadro ao

[...] construir movimentos de reflexão-ação-reflexão tanto na formação inicial, com as estagiárias, como na formação continuada, em serviço, com as professoras, que por sua vez implicaram na criação de práticas inclusivas de atendimento a criança com deficiência na educação infantil, pela via da resignificação dos papéis assumidos por cada profissional e do resgate da brincadeira imaginária e da mediação pedagógica nesta.

Essa mudança significa um grande passo para a inclusão dessas crianças, pois, segundo Mendes (2010, p. 57), “[...] a participação e pertinência da criança com necessidades educacionais especiais é a variável chave e ela depende de atividades específicas que são dirigidas ou mediadas pelo professor”. Afinal, completa a autora, “[...] os professores precisam considerar que a deficiência é apenas mais uma das características que compõem a diversidade na escola” (p. 57).

Outra pesquisadora do grupo, Gomide (2008), analisou, em sua pesquisa, como as mediações pedagógicas interferem no processo de constituição da subjetividade de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil, tomando como lócus uma escola do município da Serra (ES). Participaram da pesquisa duas crianças: Bob, um aluno de cinco anos, com suspeita de autismo, e Sininho, uma menina com síndrome de Down do Grupo 6, bem como as professoras dos alunos e demais professoras da escola que participam de um “ciclo de reflexão”, coordenado pela pesquisadora, nos horários de planejamento coletivo.

Nesse estudo, Gomide (2008, p.13) considerou “[...] pensar a constituição da subjetividade dos sujeitos com necessidades educacionais especiais a partir da mediação”, tomando-a como questão de “[...] extrema relevância, para que se possa refletir, criticamente, a respeito das práticas que se efetivam no meio social, em especial, nas escolas” que, do ponto de vista da autora, possuem “[...] um papel fundamental na constituição do aluno, proporcionando apropriações de elementos da cultura que o insere no curso do desenvolvimento social e histórico”. A autora (2008, p. 13) esclarece ainda que,

[...] no dia-a-dia das escolas, ocorrem mediações a todo o momento, seja na sala de aula, seja no recreio, na entrada, nos momentos de comemorações, nas aulas extracurriculares, nos passeios, enfim, exatamente, em todos os momentos significativos acontecem mediações que proporcionam ao aluno com NEE⁹ uma apropriação do outro.

Contudo, Gomide (2008, p. 14) aponta que podemos apreender das “[...] intervenções realizadas pelos professores para com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” que estas podem levar estes alunos a “[...] constituírem subjetividades inferiorizadas que são facilmente percebidas a partir da posição assumida pelos alunos no contexto vivido” (p. 14).

Segundo Rey (2003, p. 241), a “[...] subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais”. A partir desse conceito, posso apreender que o estudo de Gomide (2008) relaciona-se sobremaneira com os processos de exclusão que se manifestam como prática social que hostiliza e inferioriza essas pessoas, de forma, muitas vezes, dissimulada, influenciando negativamente para a constituição da subjetividade de crianças e jovens com deficiência.

Gomide (2008, p. 110) utilizou, durante o processo investigativo, ciclos de estudo com os profissionais participantes, como espaços de reflexão, para a compreensão de ideias, constituídas sócio-historicamente, que embasam práticas no contexto escolar, discutindo temáticas, tais como: “[...] síndrome de Down; Transtornos Globais do Desenvolvimento – Autismo; política, prática e formação;

⁹ Sigla para denominar “necessidades educacionais especiais”

desenvolvimento e subjetividade; professor pesquisador; dentre outras que iam, no decorrer das práticas, colocando-se como premissas”.

Tal como no estudo de Oliveira (2007), antes do movimento suscitado pela pesquisa, as mediações pedagógicas se mostravam pouco privilegiadas no cotidiano escolar, principalmente, quanto à importância no processo de constituição da subjetividade infantil. Contudo, segundo Gomide (2008, p. 171), com o trabalho colaborativo com os professores se “[...] proporcionou uma abertura de possibilidades que eram refletidas e, posteriormente, assumidas pelos mesmos, como o caminho para o desenvolvimento de seus alunos”.

Outro estudo que contribuiu para a análise da temática proposta na presente pesquisa foi o de França (2008, p. 26), desenvolvido com o objetivo de “[...] investigar/analisar o trabalho e as atribuições do professor de educação especial no processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais por deficiência no contexto da educação infantil, no município de Cariacica”, tendo como participantes o grupo dos professores de educação especial do município que atuavam no turno matutino (18 pessoas), a equipe da educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica e a equipe da escola “Cândido Portinari” (professora de educação especial e demais profissionais da escola).

A autora acima fomenta sua discussão a partir da constatação de que “[...] o trabalho do professor de educação especial instituiu-se como uma das possibilidades para se desencadear o processo de inclusão” (FRANÇA, 2008, p. 17) naquele município, sendo então necessário partir “[...] em busca de uma reflexão acerca do trabalho desse profissional, bem como reconhecer sua importância para a implementação de uma proposta inclusiva” (p. 17).

França (2008, p. 21), considerando que esses “[...] profissionais são sujeitos histórico-sociais marcados pelas suas experiências e valores, portanto, desempenham um papel ativo capaz de constituir outros sentidos no processo de implementação das políticas”, que não são simplesmente “[...] transpostas para o contexto da escola; elas são interpretadas, ressignificadas, recriadas pelos sujeitos que nelas atuam, produzindo transformações significativas na política que, a priori, foi instituída” (p. 21), propõe o desenvolvimento de uma “pesquisa-ação

colaborativa”, com a equipe de profissionais especialistas do município, que, segundo dados levantados, atuavam no:

[...] planejamento, elaboração de materiais pedagógicos, atuação com os alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula em colaboração com os professores, grupo de estudo com os demais profissionais da escola e orientação as famílias. [...] duas professoras também realizavam atendimento domiciliar e uma atuava na sala de recursos multifuncional (FRANÇA, 2008, p. 135).

Quanto a essa situação, França (2008, p. 135) avalia que “[...] a intensa jornada de trabalho dessas profissionais nos remete a refletir acerca das condições de trabalho dos professores que atuam na educação, portanto na ausência de espaço/tempo para planejar, estudar e/ou aprofundar seus conhecimentos referentes à sua área de atuação”. Dessa forma, os momentos proporcionados pela pesquisa configuraram-se como extremamente importantes para os participantes que puderam se servir dele como espaço “[...] no sentido de mostrar a necessidade e importância desse professor na escola, ao colaborar com as práticas dirigidas principalmente às crianças com necessidades educacionais especiais” (FRANÇA, 2008, p. 318).

Para analisar possíveis implicações à temática da Inclusão na educação infantil, referentes às concepções e práticas docentes, recorreremos ao estudo de Mocelin (2008, p. 32) que desvelou alguns “[...] dispositivos que podem ser pensados no sentido de contribuir para problematizar as concepções e as práticas pedagógicas dos professores sobre e para aqueles alunos com sinais de desatenção/hiperatividade, no contexto da educação infantil”, utilizando a pesquisa colaborativa. A autora (2008, p. 82) apresenta como participantes da pesquisa:

[...] as duas pedagogas da tarde (uma responsável pelas crianças de 0 a 3 anos e a outra pelas de 4 a 6 anos), a professora Cássia e as estagiárias, graduandas em Pedagogia, Evanesca e Justina, compondo o que aqui denominamos grupo de trabalho. Outros profissionais foram envolvidos ao longo do processo, como as professoras de Artes e Educação Física, mas, por dificuldades nos horários, esse envolvimento foi mais indireto.

Tendo em vista o argumento de Pletsch (2010, p. 158) de que a “[...] prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula [e que estas práticas] sempre são influenciadas pelas dimensões individuais do docente e pelo contexto sócio-político e cultural em que a escola está inserida”, encontro, no estudo de Mocelin (2008, p. 230), que “[...] a lógica da produção e do mercado invadiu até mesmo a educação infantil”.

Dando prosseguimento a esta reflexão, Mocelin (2008, p. 230) alega que “[...] o que era espaço da infância, de brincadeiras e jogos, vem cedendo lugar a infinitas produções em série: folhas xerocadas que as crianças devem pintar, ligar, completar [...] em tempos bem marcados e espaços delimitados”. Quanto à posição do professor diante desse quadro, observa a autora (p. 230), com base em Furter (1982), que “[...] a reflexão crítica não é um ato natural, mas é qualidade necessária ao professor [sendo de fundamental importância] criar as condições para sua realização, para o planejamento e as discussões em grupo”.

Dessa forma, Mocelin (2008, p. 231) elege a “prática colaborativa” como importante dispositivo de interposição dessa lógica, pois contribuiu para criar, no lócus da pesquisa, “[...] certo movimento que fez balançar concepções instituídas pela dureza da rotina. A reflexão que se produziu desse encontro pôde conduzir a outros modos de ação, mais potencializadores da ação do professor e provocadores de transformação”. Caminhando junto a esse dispositivo, sinaliza a importância de se aprofundar os estudos sobre a infância atual e o papel do lúdico, bem como de se promover espaços de reflexão, onde as crianças possam ser ouvidas em uma troca dialógica entre adultos e crianças e também de se tornar a sala de aula mais atrativa às crianças.

Para finalizar este texto, retomo os aspectos identificados nas pesquisas como aqueles que estão, de alguma forma, intimamente implicados para o sucesso da inclusão na educação infantil. Destaco, entre eles: a mediação pedagógica, a prática colaborativa (entre profissionais da escola, família, especialistas e/ou universidade), a formação docente inicial e continuada, a promoção de espaços de reflexão e troca de experiências entre todos os envolvidos no processo adultos e crianças, a reflexão sobre as concepções e práticas pedagógicas que permeiam as vivências, a organização do espaço/tempo escolar mais favorável ao repensar das experiências e (re)planejamento das ações, a valorização do jogo infantil mediado como espaço de desenvolvimento e a atenção aos aspectos mediados para a constituição da subjetividade infantil.

2.2 AMPLIANDO O OLHAR: RELAÇÕES SOCIAIS E INCLUSÃO

Visando a conhecer a produção científica acerca da temática “relação social e inclusão escolar de crianças com deficiência”, realizei uma pesquisa no *síte* do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).¹⁰ Inicialmente, utilizei, como critério, o assunto “Inclusão Escolar” e assinalei o item “expressão exata” para refinar a pesquisa. Entre teses e dissertações, foram localizados 469 trabalhos sobre a temática, entre os anos de 1987 e 2009. Em uma nova busca, utilizei um critério mais específico, “Inclusão escolar de crianças”, e obtive 30 resultados: 24 dissertações e 6 teses. Após a leitura dos títulos e dos resumos, selecionei dois estudos, utilizando como critério a abordagem da temática “relações sociais entre crianças”. São estes:

- a) O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down em educação infantil. Dissertação de Mestrado de Patrícia Páfaro Gomes Anhão, Programa de Pós-Graduação em Saúde na Comunidade, USP, 2009;
- b) O grupo organizado a partir das diferenças: estudo das relações entre crianças com Síndrome de Down e seus colegas de classe. Dissertação de Mestrado de Luciane Najjar Smeha, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUC/RS, 2006.

Observo, na seleção desses dois trabalhos, que ambos estudam a inclusão de crianças com Síndrome de Down, por meio da análise de suas interações. Contudo, os termos ganham significados distintos em cada uma das análises.

Anhão (2009, p. 28) recorre aos pressupostos de Vigotski (1988) e de outros autores para conceituar o “processo de interação social”. Pondera, assim, que o homem é um “[...] ser social em constante mudança pelo meio ao qual está inserido”, concluindo que “[...] dessa maneira, a criança com necessidades educacionais especiais irá se relacionar consigo mesmo de acordo com o ambiente em que estiver inserida” (p. 28).

¹⁰ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>

Analisa ainda a autora (2009, p. 28) o ambiente, constatando que, se esse “for acolhedor e produtivo [a criança] tenderá a se sentir acolhida e produtiva, em contrapartida, se esse ambiente for discriminatório e improdutivo, a tendência é se sentir discriminado e incapaz”. Entretanto, Anhão (p. 30) associa, ao longo do texto, a interação social apenas às relações interpessoais, tal como quando diz que entende que, “[...] ao se fazer uma interligação entre o processo de interação social e a inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down”, é possível se considerar que, quando elas entram na escola, “[...] a relação interpessoal com os colegas abre-lhes uma maior variabilidade de modelos e demandas para a aquisição de novas habilidades sociais”.

O segundo estudo de Smeha (2006, p. 67) busca, para compreender o conceito de interação, as contribuições de Morin (2002) e de outros autores para afirmar que esse conceito “[...] está relacionado à expressão do conjunto de relações, ações e retroações que se constroem em um sistema” e que, “[...] para compreender a interação em um grupo de alunos na proposta da educação inclusiva, importa considerar a diversidade na estrutura afetiva de um grupo e o papel do professor como mediador dos processos interacionais” (p. 67).

Smeha (2006, p. 24) destaca que “[...] a escola é uma oportunidade para que o aluno com Síndrome de Down possa interagir com seus pares não deficientes”. Acrescenta que essas crianças, tal “[...] como qualquer outra criança, necessitam da escola como fonte de estímulo para o seu desenvolvimento” (p. 24) e que para isso a escola deve proporcionar situações de aprendizagem que oportunizem “[...] à criança uma sensação de identidade pessoal, auto-respeito, prazer e, primordialmente, a possibilidade de envolvimento em relacionamentos com outras crianças” (p. 24).

Tendo em vista que proponho, no presente estudo, a análise das relações sociais entre crianças com e sem deficiência, por meio de uma reflexão fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e nas contribuições de Bakhtin, procedo à análise das duas pesquisas para verificar se os seus resultados revelam relações com o enfoque que propomos, destacando as suas contribuições para a inclusão de crianças com deficiência.

Anhão (2009) realiza seu estudo em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em Ribeirão Preto (SP), com a participação de seis crianças com Síndrome de Down (SD) egressas da Apae e seis crianças com desenvolvimento típico com idades entre cinco e seis anos. O estudo teve por objetivo “[...] verificar o processo de interação social de crianças com Síndrome de Down e crianças sem alterações motoras, sensoriais e cognitivas (com desenvolvimento típico) na rede regular de educação infantil, no município de Ribeirão Preto – SP”, utilizando, como metodologia, segundo a autora (p. 39), o “grupo comparado”,¹¹ delineando ainda que o estudo apresenta um “[...] caráter descritivo, observacional e não experimental”.

Esclarece a autora (2009, p. 16) que a escolha dessa faixa etária justifica-se na crença de que, nesse “[...] período de vida da criança se dá início o desenvolvimento das relações sociais, antes muito restritas ao contexto familiar [e de que] é nesse período que as crianças estabelecerão as primeiras experiências sociais”. Pino (2005, p. 189) discorda da crença do início das experiências sociais e desenvolvimento das relações sociais após a entrada da criança na escola, quando afirma que, “[...] na perspectiva histórico-cultural, o processo de constituição cultural é um processo dialético, pois é o encontro de duas realidades distintas e opostas, a biológica e a cultural, que se constituem mutuamente ao longo de um tempo histórico” e que esta tem início logo que a criança nasce, pois o “[...] nascer tem, no mundo humano, o caráter de um evento cultural [...] sacode profundamente o mundo das relações sociais no âmbito do grupo familiar” (p. 151).

Vigotski (2000, p. 23-24) afirma que o desenvolvimento infantil se dá na junção de “duas linhas”, o desenvolvimento natural (biológico) e o desenvolvimento histórico-cultural, e que “através dos Outros constituímos-nos”. Para esse autor, as funções psicológicas superiores de uma pessoa foram “externas”, foram sociais, pois “[...] antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”. Um exemplo desse fato observado desde muito cedo na criança, quando ainda é um recém-nascido, encontro na citação de Pino (2005, p. 157), quando afirma que

[...] a sensorialidade e a motricidade, que vão articulando-se progressivamente ao longo dos primeiros meses, permitem à criança

¹¹ A pesquisadora observou e comparou o comportamento de dois grupos de crianças. O primeiro grupo denominou “Grupo de Estudo”, composto por seis crianças com SD. O segundo grupo denominou “Grupo Comparado”, composto de crianças com desenvolvimento típico, com igual idade e sexo, que estudam na mesma turma que as do primeiro grupo.

expressar suas necessidades por meio de movimentos que, ao serem interpretados pelo Outro (em particular, a mãe) como sinais dessas necessidades, se transformam em atos significativos, mesmo se a criança ainda o ignora. Cria-se dessa forma um primeiro círculo de comunicação gestual que modelará as primeiras relações da criança com o Outro. É por intermédio desse circuito inicial de comunicação, o qual irá ampliando-se cada vez mais, que a criança é introduzida de forma progressiva no universo cultural dos homens [...]. Os intercâmbios da criança se tornar-se-ão cada vez mais intensos, permitindo-lhe uma progressiva apropriação da cultura.

Com base em Glat (1995), Anhão (2009, p. 24) pontua que é “[...] inviável garantir a uma pessoa com deficiência que, se ela estiver inserida em grupo social, terá a certeza da aceitação, por ser a interação um processo social que envolve pessoas, seus universos culturais e sociais”. Contudo, considera que, no processo de inclusão, “[...] não somente a criança com necessidades especiais absorve aspectos positivos, mas também todas as outras crianças que passam a conviver com a diversidade, tornando-se seres humanos mais preparados para as adversidades e diferenças da vida” (p. 25). Conclui, com base em Parolin (2006), que “[...] o princípio de inclusão escolar é a certeza de que todos têm o direito de pertencer e de que é necessária a compreensão e a aceitação das diferenças” (p. 26).

A concepção de inclusão que Anhão (2009) defende é a “[...] inclusão como Educação para todos” (AINSCOW, 2009, p. 17), fruto dos debates internacionais acerca do dever da sociedade em oferecer o direito de todos à educação. Observo, em sua reflexão sobre a inclusão escolar, que, apesar de anunciar constituição social e cultural da deficiência (VIGOTSKI, 1997), a autora se desvia e dá ênfase a uma concepção idealizada de inclusão, pois não aborda os aspectos da percepção social das diferenças de pessoas com deficiência que influem na constituição do Eu e do Outro.

Segundo Carvalho (2004, p. 39), “[...] pensar em diferença ou no diferente, é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade” e completa afirmando que “[...] a indesejável comparação entre pessoas é feita em torno de certos indicadores que eliminam aquelas que não se encaixam, porque fogem ao padrão estabelecido” (p. 40). Dessa forma, ao se pensar na inclusão, deve-se levar em conta que há toda uma retórica construída a partir da “[...] oposição entre normalidade e anormalidade, numa leitura binária do tipo ou é isso ou é aquilo” (p. 40).

Assim, deve-se, impreterivelmente, se levar em conta, como afirma Carvalho (2004, p. 39), que “[...] pessoas significativamente diferentes geram impacto no olhar do outro, dito normal” que podem provocar “[...] sentimentos de comiseração (com diversas manifestações de piedade, caridade ou tolerância, seja porque o ‘diferente é cego, surdo, deficiente mental, deficiente físico, autista ou deficiente múltiplo)” (p. 39), bem como “Movimentos de cunho filantrópico e assistencialista, pouco ou nada emancipatórios das pessoas com deficiência, pois não lhes confere independência e autonomia” (p. 39). A partir daí, destaca Carvalho (2004, p. 157, grifo da autora) que o eixo de análise da inclusão toma outro rumo, pois a escola passa a ser “[...] entendida como o espaço *dos escritos*; espaço de apropriação e construção de conhecimentos e não como espaço de socialização, pela convivência, apenas”.

Como resultados, Anhão (2009, p. 53) encontrou que,

[...] em apenas dois momentos específicos, houve diferença significativa entre os dois grupos (Estudo e Comparado), demonstrando que, de maneira geral, não existem diferenças significativas nos comportamentos apresentados pelo grupo de crianças com SD e pelo grupo de crianças com desenvolvimento típico.

Tais momentos se configuraram com diferenças significativas no ambiente externo (pátio). Já na sala de aula, os resultados foram semelhantes. No primeiro — *estabelece contato inicial com outra pessoa* — as crianças com SD apresentaram uma menor incidência desse comportamento em relação às demais. No segundo — *imita outra(s) crianças* — o Grupo Comparado apresentou uma menor incidência desse comportamento em relação às crianças com SD.

Segundo Anhão (2009, p. 67), a diferença encontrada no primeiro momento “[...] pode sugerir que as crianças com desenvolvimento típico, participantes do grupo comparado, apresentam maior facilidade em iniciar o contato social”, pois estão abertas a novas experiências e interações. Já as crianças com SD apresentam “[...] um déficit nas habilidades sociais assertivas” (p. 67). E o segundo momento demonstra, de acordo com a autora (2009, p. 75), que as crianças com SD, ao imitar seus companheiros, “[...] buscam no colega novas formas de agir e atuar sobre o meio em que estão inseridas”.

Para Anhão (2009, p. 75), essas diferenças se completam e formam “[...] um círculo virtuoso de interações sociais sobrepostas e interpostas, o qual possibilita o

desenvolvimento, tanto das crianças com SD, como das que possuem desenvolvimento típico”. Afirma ainda que, devido a esse fato, é oportunizada a estas últimas

[...] uma experiência única e universal de aprender a conviver com o diferente e aceitá-lo como ele é, contribuindo para que elas próprias tenham maior facilidade no processo de sua própria aceitação, pois já que ninguém é perfeito, essa oportunidade de comparação leva-as a um maior conhecimento de si mesmas (ANHÃO, 2009, p. 75).

Observo que a escolha metodológica da autora, as categorias de análise, a coleta e o tratamento dos dados, bem como os seus resultados demonstram que ela restringiu sua análise aos aspectos comportamentais das crianças, em detrimento do “[...] princípio da condicionalidade social dos processos de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 270).

Afinal, segundo Vigotski (2006, p. 270), “[...] as condições sociais nas quais deve integrar-se a criança constituem, por um lado, toda a esfera de sua inadaptação de que são derivadas todas as forças criativas de seu desenvolvimento”. Esclarece o autor (p. 271) que esse processo apresenta três momentos:

1º a inadaptação da criança ao meio sócio-cultural cria fortes obstáculos ao longo do curso do crescimento psíquico (princípio de condicionamento social do desenvolvimento);

2º estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensatório; tornam-se seu alvo e orientam todo o processo (princípio da perspectiva de futuro);

3º a presença de obstáculos eleva e compele as funções ao aperfeiçoamento, permitindo a superação destes obstáculos, ou seja, a adaptação (princípio da compensação).

A segunda pesquisa que trazemos para análise é a de Smeha (2006), realizada em uma turma da segunda série do ensino fundamental, de uma escola da rede pública municipal, da cidade de Santa Maria/RS, composta por 18 alunos, entre eles, dois alunos com Síndrome de Down.

Smeha (2006, p. 38) apresenta como objetivo “[...] conhecer como se estabelecem as relações interpessoais entre alunos com Síndrome de Down e os demais colegas de classe, em uma escola da rede regular de ensino fundamental”. A autora (2006, p. 91) descreve que, para o alcance desse objetivo, desenvolveu um estudo “[...] em

sintonia com os pressupostos da pesquisa-ação, [utilizando a] observação participante, diário de campo e teste sociométrico¹², para coletar os dados”.

Tal como Anhão (2009), a autora (2006, p. 21) afirma que “[...] a inclusão é uma questão básica de direitos humanos referendada em várias conferências mundiais que buscam justiça social e equidade educativa”. Contudo, ressalva que a inclusão “[...] pressupõe um repensar da escola, tanto no que se refere à remoção de barreiras físicas, quanto ao currículo e às metodologias de ensino” (p. 23), pois entende que “[...] a proposta de uma escola inclusiva centra-se na necessidade de implementação de práticas pedagógicas que visem ao acolhimento e à valorização das diferenças, em busca do desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos” (p. 23). Afinal, conclui, “[...] a educação inclusiva preconiza a inserção total dos alunos, não importando o grau de dificuldades por eles apresentadas” (p. 23).

Em sua pesquisa, Smeha busca o entendimento das relações interpessoais por meio de alguns pressupostos teóricos sobre organizadores grupais, os quais definem como “[...] certas estruturas que se desenvolvem em um determinado ponto onde se juntam diversas linhas do desenvolvimento” (SMEHA, 2006, p. 26).

Smeha (2006, p. 35) salienta que, na organização dos pequenos grupos, existe “[...] uma multiplicidade/diversidade de micro-organizações e que o grupo é constituído por subgrupos, formados por indivíduos que têm semelhanças entre si, expressas na forma de pensar, sentir e agir”. Contudo, observa que, entre os subgrupos transitam indivíduos que mudam seu modo de pensar, sentir ou agir e vão à busca de identidade, pertença, proteção e apoio (SMEHA, 2006).

A autora destaca que o grupo demonstra pouca tolerância com aqueles que se mostram diferentes da maioria, e que esses, sem encontrar sinais de identidade com os integrantes do grupo, tendem a se afastar (SMEHA, 2006). Ressalta, porém, que, quando há “[...] pelo menos dois integrantes com características comuns e distintas dos demais, existe a possibilidade que a dupla desenvolva apoio mútuo e

¹² Smeha (2006, p. 91) observa que o teste sociométrico “[...] é um tipo de pesquisa-ação que preconiza a participação de todos os componentes do grupo e pretende a revelação dos movimentos de atração, repulsa e indiferença entre os membros de um grupo”.

estímule uma organização mais sólida do que quando se trata de apenas um indivíduo diferente no grupo” (SMEHA, 2006, p. 35).

O movimento das diferenças no grupo com crianças assemelha-se ao movimento constituído no grupo formado por adultos. Contudo, segundo Smeha (2006, p. 68), “[...] um grupo composto por crianças apresenta algumas especificidades na sua dinâmica, entre elas, permite uma visão privilegiada a respeito da conquista pela individualidade a partir da intersubjetividade”.

Nesse sentido, Smeha (2006, p. 73-74) pondera, com relação à criança com deficiência, que para que esta “[...] sinta-se bem na escola, faz-se necessário que o grupo, pelos seus organizadores, aja a fim de reduzir o desconforto gerado pela diferença do colega com necessidades especiais, e para, possibilitar a formação do vínculo”. Considera ainda que, no processo do grupo, os alunos constroem um organizador que contempla a necessidade de redução das diferenças, mas que também as respeite (SMEHA, 2006), para que assim as crianças com deficiência possam desenvolver “[...] o sentimento de pertença e, com isso, favorecer a viabilização da educação inclusiva, permitindo que o aluno deficiente sinta-se, efetivamente, um membro do grupo” (p. 74).

Como resultado, Smeha (2006, p. 101) apresenta que “[...] as diferenças determinadas pela SD, principalmente as dificuldades, na linguagem e na capacidade simbólica de estruturação do brincar, podem se constituir como organizadores dos subgrupos”, embora considere que “[...] a diferença não está propriamente na síndrome, mas no comportamento expresso em decorrência dela e considerado inadequado pelos demais” (p. 101).

A partir daí, a autora pode compreender que a intervenção do professor é determinante para a aceitação, rechaço ou indiferença ao comportamento das crianças com SD, o que influi para a aproximação ou o distanciamento nas relações interpessoais estabelecidas no grupo (SMEHA, 2006). Na concepção da autora “[...] os alunos captam do líder instituído os critérios determinantes para escolhas ou rejeições” (p. 101). Assim, exemplifica que, se o professor estabelece “[...] uma boa relação com o aluno *diferente*, a partir do desejo de ter em sua sala a criança com

deficiência” (p. 101), o que “[...] favorece a ampliação dos movimentos de aproximação dos demais colegas de classe” (p. 101).

A partir da análise de Anhão (2009) e Smeha (2006), avalio que as autoras apresentam movimentos de aproximação e de distanciamento com a presente pesquisa, na medida em que abordam a inclusão de crianças com deficiência em uma perspectiva de evidenciá-la como um processo complexo que envolve pessoas em suas relações. Contudo, deixaram de lado as condições sociais, políticas e culturais as quais imbricam no modo de *ser aluno* e *ser professor* na sociedade competitiva e excludente em que vivemos.

3 PROSEGUINDO A CONVERSA INSPIRADA NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE L. S. VIGOTSKI E DE M. BAKHTIN

La pedagogía comunista es la pedagogía del colectivo (VIGOTSKI, 1997, p.193).

A citação de Vigotski, na abertura deste capítulo, expressa o quanto seu pensamento estava imbricado com o contexto histórico e social em que vivia. Essa citação, retirada da obra *Fundamentos da defectologia* (VIGOTSKI, 1997) proclama a pedagogia comunista como a pedagogia do povo, demonstrando o quanto Vigotski estava imerso nos ideais revolucionários da época, o que influi na constituição de sua obra, com inspiração do materialismo histórico e dialético, na linha de Marx e Engels.

As relações sociais vividas por Lev Semionovitch Vigodski¹³ (1896-1934) estavam mergulhadas em uma atmosfera de efervescente mudança, que encontrava, na contraposição das ideologias liberais e socialistas, o combustível para uma virada histórica. Afinal, como argumenta o próprio autor (1997), o funcionamento psicológico está fundamentado nas relações sociais, que se desenvolvem e são produzidas no interior da cultura e em um processo histórico.

Por sua vez, Mikhail Mikhailóvitch Bakhtin (1895-1975), constituiu sua educação em uma época de intensas turbulências de movimentos políticos, estéticos e religiosos que prenunciavam a Revolução de 1917. Durante o regime stalinista, tal como Vigotski, Bakhtin e seu grupo de pesquisa foram perseguidos pelas autoridades soviéticas, tendo sido preso em 1928 e exilado entre 1929 e 1934, por manter vínculos com a tradição ortodoxa ao participar de uma organização religiosa não oficial.

Assim, neste capítulo, recorro às importantes contribuições de L.S. Vigotski e de M. Bakhtin para a compreensão dos conceitos de relações sociais, constituição cultural da subjetividade, educação e infância da criança com deficiência, o fenômeno da

¹³ O autor mudou a grafia de seu sobrenome para Vigotski “[...] por acreditar que sua família vinha originalmente de uma pequena cidade chamada Vigotovo” (OLIVEIRA; REGO, 2010, p. 12).

relação dialógica entre crianças, a mediação entre pares, a inclusão da criança surda e a inclusão da criança com paralisia cerebral.

3.1 RELAÇÕES SOCIAIS COMO FENÔMENO DE ESTUDO

Tal como apresento na introdução, a presente pesquisa objetiva conhecer as relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de educação infantil e identificar as implicações delas com a infância da criança com deficiência e com os processos de inclusão no ambiente escolar. Há, então, que se clarificar o sentido da expressão “relações sociais” como fenômeno estudado.

Para essa compreensão, recorro aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, dialogando com seus estudos a partir das discussões iniciadas por Pino (2005), que, em suas reflexões, observa que esse autor discute o fenômeno das relações sociais em dois sentidos, em dois diferentes momentos conceituais, não temporais.

No primeiro sentido, Vigotski refere-se às relações sociais como “[...] sociabilidade humana em geral, a qual por ser humana, implica certa consciência de que essa sociabilidade se concretiza em relações ou vínculos do tipo Eu ⇔ Outro (não-eu)” (PINO, 2005, p. 103). Desse sentido, Pino (2005, p. 104) aponta “[...] a problemática da mediação da palavra na relação Eu ⇔ Outro; na qual o Outro, de realidade física externa, torna-se realidade psicológica interna, formando com o Eu duas dimensões de uma mesma e única pessoa”. O que significaria dizer, em outros termos, que “[...] o Outro torna-se parte da pessoa, [por meio da] significação que a palavra do Outro tem para o Eu” (PINO, 2005, p. 104).

Entende-se assim a afirmativa de Vigotski (2000, p. 25) de que “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”, correlacionando, geneticamente, a relação das funções psicológicas superiores com as relações reais entre pessoas, que são reguladas pela palavra.

Nesse sentido, Vigotski (2000) destaca que a relação entre pessoas se converte em relação entre funções psicológicas, o que confere às decisões humanas o caráter de drama. Afinal, para Vigotski (2000, p. 35), “[...] a dinâmica da personalidade é o drama [...] a luta interna, [...] o choque dos sistemas [e completa], a personalidade é o conjunto de relações sociais”.

Denotando o quanto cada um de nós é uma unidade “biológico-cultural” complexa, Vigotski (2000, p. 24) afirma que, “[...] qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”. Contudo, Vigotski (2007, p. 58) ressalta que “[...] a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. O que faz com que essa complexidade presente em cada pessoa seja entendida como um processo continuamente transformado que existe e muda “[...] como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

No segundo momento, Vigotski “[...] fala de relações sociais em outro sentido que, embora não exclua o primeiro, confere-lhe uma outra dimensão” (PINO, 2005, p. 105), onde existe “[...] uma estreita dependência entre o modo de produção (trabalho social), o tipo de relações sociais que daí decorrem e o modo de ser dos homens (sua essência)” (p. 105).

O segundo sentido empregado por Vigotski, para falar de relações sociais, caracteriza-se pela concepção de que “[...] as relações sociais se convertem em funções psicológicas, mas que elas são entendidas no sentido marxista” (PINO, 2005, p. 105), principalmente, quando Marx propõe, de acordo com Pino (p. 105), “[...] um materialismo histórico, segundo o qual a maneira como os homens produzem/reproduzem pelo trabalho social seus meios de existência, física e social, representa o seu *modo de vida* próprio, o qual reflete mais precisamente *o que eles são*”.

Tal entendimento possibilita compreender que, se, de um lado, o trabalho faz com que os homens entrem em contato com a natureza para transformá-la, por outro, a forma como é feita a divisão desse trabalho e o tipo de trocas criadas geram

relações sociais que não são controladas pelos homens. Desse modo, segundo Pino (2005, p. 106) “[...] o que impulsiona a história é a maneira como ocorre o processo de produção, o qual está na origem da transformação das relações sociais, das diferentes formas de dominação e dos modos de existência material e moral”.

Compreendendo as relações sociais nesse sentido, Vigotski estende a ideia de Marx defendendo que “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” a todas as funções superiores (PINO, 2005, p. 106). Dessa forma, “[...] pensamento, linguagem, consciência, percepção, memória, etc., não preexistem às condições reais de existência criadas pelos próprios homens, mas emergem a partir delas” (PINO, 2005, p. 106). Concluindo, Pino (2005, p. 106, grifo do autor) afirma:

[...] seria, portanto, ingênuo pensar que Vigotski fala de relações sociais como se fossem relações naturais decorrentes de uma sociabilidade regida pelas *leis* da natureza e, portanto, ideologicamente neutras. Muito longe disso, Vigotski está falando de relações que vão além do que pode ser entendido como uma intersubjetividade *privada* (relações espontâneas entre pessoas em razão de interesses subjetivos ou sentimentos particulares).

De forma ampliada, segundo Pino (2005, p. 106), as funções mentais superiores exprimem a maneira como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros no interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade e esse posicionamento se concretiza nas práticas sociais, ou seja, nas “[...] várias formas – socialmente instituídas ou consagradas pela tradição cultural dos povos – de pensar, de falar e de agir das pessoas que integram uma determinada formação social” (PINO, 2005, p. 107).

Esclarece ainda Pino (2005, p. 107) que duas características marcantes, a configuração contínua do tempo e do espaço e a significação partilhada pelos integrantes, “[...] transformam as práticas sociais em formas significantes de modos de falar, de pensar de agir, etc, o que faz com que o cotidiano seja um grande e complexo sistema de ritualizações”.

Sendo assim, em Vigotski, um sistema de relações sociais deve ser compreendido como o complexo sistema de posições e de papéis integrados a essas posições, considerando ainda que essas posições “[...] definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera

deles em razão dessas posições” (PINO, 2005, p. 106), clarificando-se, assim, que “[...] as relações sociais concretizam-se, portanto, nas práticas sociais” (p. 106).

3.2 MEDIAÇÃO E RELAÇÕES SOCIAIS NO MUNDO DE HOJE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Vigotski (2007, p. 58) postula que “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos”. Sobre este fato, Pino (2005, p. 164) aponta que essas relações reais entre pessoas podem ser de duas formas: “[...] diretas, sem nenhuma mediação interposta, e mediadas” (p. 164). O autor esclarece que “[...] as primeiras são naturais, as encontramos na sociabilidade do mundo animal; as segundas são culturais, obedecendo às formas dadas pelo homem a essa sociabilidade” (p. 164).

As relações diretas ocorrem até um determinado nível de desenvolvimento da criança por meio de contatos corporais, sons, choros, etc., pois, em seguida, à medida que a criança se desenvolve, suas relações com os outros passam a ser mediadas, interpondo entre ela e eles um terceiro elemento: “[...] o signo ou, em outras palavras, a significação das funções desempenhas pelos sujeitos da relação (criança ⇔ Outro)” (PINO, 2005, p. 164).

Pino (2005, p. 160) destaca a “[...] mediação do Outro [como] indicador da entrada da criança no circuito das relações sociais”, pois, nessa ação, o Outro atribui significação à ação da criança, “[...] indica-lhe, mesmo que ela ainda não se dê conta disso, que está sendo incorporada no repertório das funções humanas, as quais conferem às ações finalidades e intencionalidades que podem ser interpretadas pelos outros” (p. 160).

Por sua vez, Oliveira (1992, p. 26-27) considera a mediação como uma ideia principal para a compreensão dos pressupostos de Vigotski sobre “[...] o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico, [analisando que tal ideia, por um lado], remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto do

conhecimento têm origem social”. Nessa afirmação, a autora exalta o papel da cultura como aquela que “[...] fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real” (p. 27).

Dessa forma, faz-se mister pensar como se configura este mundo real, brasileiro, contemporâneo, em que nossas crianças vivem a sua infância e estabelecem relações sociais mediadas pelo Outro. Segundo Mello (2010, p. 78), em nossa sociedade atual “urbana e industrial”,

[...] viver a infância sendo filho da elite ou filho de trabalhador pobre, nas regiões mais excluídas do país, significa viver duas realidades tão díspares que mais parecem pertencer a situações históricas distantes no tempo e não apenas na geografia social de um país campeão de injustiça social e de má distribuição de renda.

Mello (2010, p. 79) aponta ainda que “[...] vivemos, contraditoriamente, o abreviamento da infância” em uma sociedade “[...] cuja tendência é de diminuição de postos de trabalho e de jornada de trabalho, em que a preparação para o mercado de trabalho se faz cada vez mais longa e tende a ampliar a adolescência e a vida universitária” (p. 79).

Nesse sentido, a autora analisa que agimos sem ponderar o complexo processo de humanização que acontece ao longo da infância, observando que, de modo geral, “[...] nós adultos temos decidido pelas crianças sem ouvi-las e sem observá-las, sem nos colocar em seu lugar, sem considerar o significado das opções que fazemos por elas” (MELLO, 2010, p. 80). Como exemplo, aponta que decidimos que “[...] o melhor para elas, nessa sociedade competitiva que criamos, é sair na frente para chegar primeiro; decidimos o que elas devem fazer, o que elas conseguem fazer e o que não; o que devem pensar” (p. 80).

A autora (2010, p. 80) ressalta que há “[...] indicadores de que erramos ao tomar as decisões que temos tomado por elas, ao obrigá-las a percorrer os caminhos que as temos levado a percorrer”, referindo-se aos dados da Organização Mundial de Saúde que indicam que o número de crianças deprimidas aumenta no mundo todo e está associada à violência e ao excesso de atividades, observando que vivemos em uma sociedade que “[...] produz crianças estressadas e deprimidas e que, em lugar

de rever sua atitude em relação à infância, entende que pode simplesmente tratá-las com drogas e terapia” (p. 80).

Diante dessa situação, há que se ter claro que, segundo Mello (2010, p. 83), “[...] precisamos conhecer e respeitar as formas de relação das crianças com o mundo da cultura e da natureza que as rodeia”. Contudo, alerta que “[...] compreender o papel das experiências culturais na formação da inteligência e da personalidade da criança não pode significar a negação do papel do amadurecimento orgânico que se funde com a história cultural num processo único e complexo” (p. 83).

Ainda de acordo com Mello (2010, p. 82), “[...] a formação cultural da criança tem uma base orgânica que cria as condições para seu desenvolvimento”. Tais condições devem ser consideradas, quando “[...] procuramos estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças”, pois hoje se sabe que “[...] a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o meio cultural [e que] quanto mais a criança experimentar, explorar, conhecer, agir, vivenciar situações de aprendizagens significativas para ela, mais ela forma para si as melhores qualidades humanas” (p. 82). Contudo, a autora adverte que “[...] não é pelo ensino didatizado, repartido, repetido, simplificado artificialmente e dirigido pelo adulto em seu ritmo próprio que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve” (p. 83).

A educação tem papel fundamental nessa relação, quando oportuniza no “[...] enriquecimento da atividade coletiva que promove a colaboração entre as crianças e com os adultos, a percepção não de seus próprios interesses, mas das necessidades e interesses do outro com quem convive” (MELLO, 2010, p. 83). Ressalta ainda a autora que, quanto mais “[...] atraente, acessível, rico e diversificado for o espaço de convívio da criança na escola, mais ela fará tudo isso por sua própria iniciativa e experimentação” (p. 84).

Mello (2010, p. 85) ressalta, porém, que a “[...] aprendizagem depende do sentido que a criança atribui ao que faz e aprende”. Dessa forma, com base em Vigotski (1994), a autora chama a atenção para uma questão crucial: “[...] o afetivo não está descolado do cognitivo o que significa que a aprendizagem da criança depende da relação que ela estabelece com aquilo que aprende” (p. 85).

A autora (2010, p. 85) observa que “[...] nunca nos preocupamos com isso na escola”. Contudo, adverte que essa informação precisa entrar na escola, sendo refletida “[...] à luz do nosso conhecimento sobre as formas como as crianças aprendem, à luz do papel que a herança cultural da humanidade - a cultura - tem na humanização de cada criança, e que corresponde ao papel essencial da escola” (p. 85). Pensando nisso proponho, a seguir, uma breve discussão sobre essa temática na presente pesquisa.

3.3 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Leite (2011, p. 16) analisa que “[...] é possível entender, pela análise histórica, os motivos pelos quais a dimensão afetiva não tem sido considerada central nos processos de constituição humana, embora nunca tenha sido negada”. Afinal, há a herança de uma concepção dualista do ser humano, segundo a qual o homem é cindido entre razão e emoção, a partir de uma visão tradicional de separação cartesiana entre corpo e alma.

Tendo em vista que o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, a emoção, em vários momentos históricos, ficou relegada à posição de elemento desagregador da racionalidade, sendo responsável pelas reações inadequadas do ser humano (LEITE, 2011).

O papel crucial dessas representações nas instituições escolares, em especial nos currículos e programas educacionais, contribuiu para que se considerassem apenas as dimensões racionais/cognitivas no trabalho pedagógico, desconsiderando-se a influência dos aspectos afetivos (LEITE, 2011).

Atualmente, a partir da ampliação dos conhecimentos sobre a emoção e seus complexos processos de constituição, este conceito dualista vem sendo revisto, “[...] em direção a uma concepção monista de constituição do ser humano, em que a afetividade e cognição passam a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo, não sendo mais aceitável analisá-las isoladamente” (LEITE, 2011, p. 17).

Ressalta Leite (2011, p. 18) que, na abordagem histórico-cultural, entende-se que “[...] as primeiras reações do recém-nascido são de natureza emocional; assim, tal dimensão estaria na base de todo o processo de desenvolvimento humano”. Nessa perspectiva, aponta o autor que “[...] discutir a questão das dimensões afetivas na constituição humana significa discutir a questão da relação sujeito-objeto, [pois esta] relação é central no processo de produção conhecimento e da própria constituição do indivíduo” (p. 18). O autor observa que essa relação é sempre “mediada por algum agente cultural [e que, na escola, o principal mediador é o professor], mas não único, entre sujeito e objeto” (p. 18).

Nesse sentido, a compreensão do professor, deste seu importante papel e sua concepção sobre a relação intrínseca entre cognição e afetividade, torna-se fundamental para mudar a perspectiva da aprendizagem escolar. Contudo, segundo Oliveira (2005, p. 190), “[...] para muitos professores, a dimensão afetivo-emocional está intimamente relacionada com o sucesso ou fracasso escolar; freqüentemente, é utilizada para justificar o não aprender”. Para a autora, essa faceta “[...] dessa dimensão restringe-se quase exclusivamente a um ponto de vista que enfoca a falta, a carência, as impossibilidades” (p. 190).

Dessa maneira, ao relacionar o fracasso escolar com problemas afetivos e apontar sua origem na vida familiar da criança, esses problemas são entendidos, segundo a autora (2005, p. 190),

[...] ora como os maus-tratos em relação à criança, a rejeição e o desamparo por parte dos pais e o desentendimento entre os pais, ora como decorrência dessa vida familiar precária, ressaltam a carência emocional, o medo, a agressividade, a autoimagem negativa e a falta de motivação.

Alerta Oliveira (2005, p. 191, grifo da autora): “[...] muitos professores sentem-se impotentes para trabalhar [com] esses *problemas* afetivo-emocionais detectados nos alunos e relacionados com seu desempenho acadêmico insatisfatório”. Esses problemas são tomados “[...] em sua essência, como decorrentes de fatores extra-escolares [tendo] como única solução o encaminhamento do aluno para um psicólogo” (p. 191).

Ao compreender a origem e a solução de problemas associados à dimensão afetivo-emocional dos processos de ensino e aprendizagem primordialmente fora da sala de aula, faz com que o professor se isente “[...] de pensar sobre a real participação

desses aspectos na relação pedagógica e sobre suas possibilidades de abordagem nesse espaço” (OLIVEIRA, 2005, p. 191).

Oliveira (2005, p. 194-195, grifo da autora) ressalta que, na escola, “[...] contraditoriamente, ao lado de comentários que apontam a relação entre afeto e fracasso escolar, que destacam uma noção de afeto como algo ‘negativo’, marcado pela falta, pela carência”, coexistem “[...] algumas formulações que o compreendem essencialmente como algo prazeroso, [destacando] como uma *qualidade positiva* da relação com o outro” (p. 195).

Enfocando o afeto na relação eu-outro, a dimensão afetiva pode ser entendida como algo além do “bem querer”, pois pode envolver outros sentimentos, como a raiva, o ciúme, a inveja, o ódio (OLIVEIRA, 2005). Afinal, “[...] não há afeto somente onde se anunciam formas de investimento nas relações tradicionalmente consideradas positivas ou boas” (2005, p. 195).

A afetividade não se limita apenas ao contato físico ou aos elogios superficiais, pois esses apenas reforçam um caráter efêmero na relação (LEITE, 2011). Também, não se restringe às relações tête-à-tête entre professor e aluno, mas se expressa em diferentes dimensões do trabalho pedagógico, pois está presente em variados momentos ou etapas da ação docente (LEITE, 2011).

Pode-se concluir que “[...] a afetividade está envolvida em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se como fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares” (LEITE, 2011, p. 38). Dessa forma, a dimensão afetiva, como aspecto do processo de mediação pedagógica, não pode mais ser ignorada, devendo ser incluída “[...] na agenda de discussão dos professores comprometidos com processo educacional e com o desenvolvimento de seus alunos” (p. 38).

3.4 O FENÔMENO DA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE CRIANÇAS

Ao questionar se há oposição entre o que os alunos falam e como agem com o colega que apresenta deficiência, considereirei como suposição que as falas

reproduzidas pelas crianças provêm do que ouvem dos adultos, ou seja, da família, dos professores, da mídia, mas também das outras crianças, e são recriadas por elas de forma diferenciada e própria. Afinal, como aponta Bakhtin (*apud* PADILHA, 2007, p. 138), “[...] as palavras que forem ditas/escritas estarão carregadas de significados múltiplos, porque a palavra é polissêmica, e de outras vozes que foram e vão compondo a minha, por ser a palavra polifônica”.

Bakhtin ajuda a fundamentar essa questão ao observar que, em toda e qualquer interação entre indivíduos, se supõe um tipo de produção de linguagem: “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 1981, p. 66).

Bakhtin apresenta a língua como um produto coletivo, um fenômeno social, imerso num contexto ideológico. O autor não se submete a uma forma fixa e imutável, não define língua apenas como um conjunto de formas (signos) e regras de combinação (sintaxe), portanto corrobora o pensamento de que a palavra é carregada de um conteúdo ideológico e seu sentido é determinado pelo contexto. Dessa forma, compreende que a unidade básica não pode ser o signo, mas o enunciado, exigindo um enunciador (quem fala, quem escreve) e um receptor (quem ouve, quem lê).

Ressalta que o signo dispensa os sujeitos reais do discurso e permanece no plano da construção. A enunciação, base da doutrina da Filosofia Marxista, sendo social, age como realidade da linguagem e como estrutura socioideológica. Para Bakhtin (2006, p. 126), a enunciação, “[...] é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”.

Desse modo, quando almejo, na pesquisa, conhecer as relações estabelecidas entre a criança com deficiência e as outras crianças no contexto da escola de educação infantil, preciso ter clareza de que essas relações são determinantes e determinadas pelos indivíduos que compõem aquela específica cena. Os enunciados que são percebidos pelo *eu-pesquisador* acontecem em um determinado local e tempo e são

produzidos e recebidos por sujeitos históricos. São sempre novos e únicos; não se repetem.

Tendo em vista que a enunciação, como discurso, é interação, constitui-se modo de produção social, não neutro, nem natural, pois resulta do confronto ideológico constituído por meio de processos histórico-sociais, devemos cuidar na pesquisa para que as falas produzidas nas interações entre crianças com e sem deficiência não sejam isoladas do todo complexo que as cercam. Afinal, elas não estão sozinhas, mas acompanhadas de gestos, de entonação, de pausas, de expressões faciais, de modos de pensar e falar, bem como de tudo mais que se inclui no conjunto do tema do enunciado.

Bakhtin (1993) ressalta o conteúdo da atividade estética como objeto primordial de análise e não o material. Na perspectiva do método dialógico, o autor evidencia a relação entre a ação humana e o mundo onde se desenvolve. Essa relação dialógica do homem com o mundo nos inspira a pensar, na presente pesquisa, que a criança com deficiência, em sua relação com o outro e reagindo às condições do meio que a inclui e/ou exclui do ato, influi para que esse outro crie novas relações com o conhecimento dessa realidade e sua própria imagem, autoria e atuação nesse contexto.

Outro aspecto tratado por Bakhtin (1993, p. 97) que nos chama a atenção em relação à pesquisa situa-se na afirmação do autor de que “[...] toda manifestação verbal socialmente importante tem o poder [...] de contagiar com suas intenções os elementos da linguagem [...] criar a palavra-slogan, a palavra-injúria, a palavra-louvor, etc”. Dessa forma, durante a pesquisa, eu não podia “ver” a fala da criança desprovida das falas do outro professor, colegas, família. Há, nesse contexto, aquilo que Bakhtin (1993) define como polifonia, em sua análise da teoria do romance.

Na pesquisa, a criança que fala, na posição de autor e regente do coral de vozes que participam do processo dialógico, cria ou recria uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e que não se misturam em sua linguagem, nas diferentes relações sociais que estabelece. O pesquisador desvela na pesquisa a palavra sempre interindividual da criança, pois essa palavra reúne em si as vozes de

todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente e deve ser entendida como indissociável do discurso.

O uso da palavra “deficiência” evoca um contexto, por exemplo, de potência ou incapacidade, contextos estes que podem conviver na criança numa profusão de sentidos, que somente podem ser aproximados ao se levar em conta o enunciado concreto, além dos elementos linguísticos/enunciativos e dos elementos da situação extraverbal, como a identidade dos interlocutores, a finalidade da enunciação, o momento histórico, a ideologia.

Na obra “Problemas da Poética de Dostoievski” (2003), evoco mais um elemento da ponte bakhtiniana com a pesquisa, o dialogismo, ou seja, o princípio dialógico constitutivo da linguagem. Bakhtin (2005) aponta que, para Dostoievski, tudo na vida é diálogo, ou seja, contraposição dialógica. Afinal, na obra de Dostoievski, “[...] a voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor” (BAKHTIN, 2005, p. 5).

No romance polifônico de Dostoievski, a palavra do autor sobre o herói é organizada como palavra sobre alguém presente, que o escuta (ao autor) e pode responder. O herói é o agente do discurso autêntico e não um objeto mudo do discurso do autor. A ideia do autor sobre o herói é a ideia sobre o discurso. Sendo assim, o discurso do autor sobre o herói é o discurso sobre o discurso. Por meio de toda a construção do seu romance, o autor não fala do herói, mas com o herói. Tal compreensão contribui para que, nesta pesquisa, eu tenha claro que o “eu” (pesquisador/autor) não fala do herói (criança com deficiência), mas com o herói como “Eu e Outro” de uma mesma relação social de pesquisa.

3.5 EDUCAÇÃO E INFÂNCIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Vigotski (2006, p. 274) considera que “[...] a infância é a época de insuficiências e compensações por excelência, ou seja, da conquista de uma posição em relação ao

todo social”. Esclarece ainda que, “[...] no processo dessa conquista, o ser humano, como um determinado biótipo, transforma-se em ser humano como um sociotipo, um organismo animal se converte em personalidade humana” (p. 274), por meio do “[...] domínio social desse processo natural [que] é chamado de educação” (p. 274).

Para esse autor (2006, p. 274), a educação “[...] seria impossível caso, no próprio processo natural de desenvolvimento e de formação da criança, não estivesse alicerçada a perspectiva do futuro, determinada pelas exigências da existência social”. Conclui que “[...] o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado” (p. 274).

Sobre esse processo, Vigotski (2006, p. 275) destaca ainda que a brincadeira é uma “[...] auto-educação natural da criança, um exercício para o futuro, [uma] função importantíssima no processo de desenvolvimento e educação, no processo de formação da personalidade; é um processo de compensação” (p. 275).

Em outra obra, analisando a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança, Vigotski (2008b) refere-se à infância em três momentos distintos: a primeira infância (do nascimento até os três anos), a idade pré-escolar (de três anos até seis ou sete anos) e a idade escolar (a partir dos sete anos). Contudo, nessa organização, para além dos dados etários, Vigotski (p. 24) considerada “[...] as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, [pois sem estas] nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro”.

Segundo o autor (2008b, p. 24-25), “[...] não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira”. Dessa forma, afirma que, “[...] na primeira infância, a criança manifesta a tendência para resolução e a satisfação imediata de seus desejos” (p. 25). Já na idade pré-escolar,

[...] emergem tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de necessidades e de desejos não realizáveis imediatamente, mas que, ao mesmo tempo, não se extinguem como desejos; por outro lado, conserva-se, quase por completo, a tendência para a realização imediata dos desejos (VIGOTSKI, 2008b, p. 25).

Ressalta Vigotski (2008b, p. 36) que “[...] a brincadeira é realmente uma especificidade da idade pré-escolar, [contudo não desaparece na idade escolar] mas

penetra na relação com a realidade”, possuindo uma “[...] continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras)” (p. 36).

Quanto ao “mundo da criança”, Vigotski (2008b, p. 34) não o considera como um “mundo de brincadeira”, pois discorda das teorias que “[...] analisam a criança, não como um ser que satisfaz as principais exigências da vida, mas como um ser que vive à procura de prazeres, em busca da satisfação desses prazeres”. Afinal, para esse autor, “[...] a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (p. 26).

Em sua análise sobre a brincadeira, Vigotski (2008b, p. 34-35) observa que a brincadeira “[...] é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente, [e que] a criança é movida por meio da atividade de brincar” que pode ser considerada a sua “atividade principal”, pois determina seu desenvolvimento, mas “[...] não é o tipo predominante de atividade da criança, [pois] nas principais situações de vida, a criança comporta-se de forma diametralmente oposta ao modo como se comporta na brincadeira” (p. 35) e, dessa maneira, encontra-se na brincadeira o “[...] negativo do comportamento da criança na vida em geral” (p. 35).

Como fonte do desenvolvimento e de criação de zonas de desenvolvimento iminente, a brincadeira coloca a criança, segundo Vigotski (2008b, p. 35-36), “[...] num nível superior de desenvolvimento [e] no final do desenvolvimento da brincadeira, surge um conjunto de qualidades que salta à frente na mesma proporção em que está amarranhado no início”. Para o autor (2008b, p. 36, grifo do autor), na “[...] brincadeira a criança é livre, ou seja, ela determina suas atitudes, partindo do seu *eu*. Mas, é uma *liberdade* ilusória. A criança submete suas ações a um determinado sentido, ela age, partindo do significado do objeto”. Vale aqui esclarecer que Vigotski (2007, p. 97) compreende como zona de desenvolvimento iminente¹⁴

¹⁴Termo traduzido também como Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato. Contudo, segundo Prestes (2010), tais traduções “[...] não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado a relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa”. A autora (2010, p. 173) defende que a tradução que mais se aproxima do termo ***zona blijaichego razvitia*** é ***zona de desenvolvimento iminente***, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial,¹⁵ determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Vigotski (2008b, p. 94) define esse conceito a partir da análise de três posições teóricas clássicas sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, estabelecendo como “[...] ponto de partida dessa discussão [a observação de que] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola”. Afinal, para o autor, “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (p. 95).

A primeira posição teórica, segundo Vigotski (2008b, p. 87-88), “[...] centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado. O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento”, contudo, utiliza-se “dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso” (p. 88). Acrescenta ainda o autor que o “[...] desenvolvimento ou a maturação é visto como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele” (p. 89).

A segunda posição teórica postula que “aprendizado é desenvolvimento”, este último entendido como “[...] o domínio dos reflexos condicionados, não importando se o que se considera é o ler, o escrever ou a aritmética, isto é, o processo de aprendizado está completamente e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2008b, p. 89).

A terceira posição teórica, de acordo com Vigotski (2008b, p. 90), “[...] tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as”. O autor destaca dessa teoria, como um aspecto novo e importante, “[...] o amplo papel que ela atribui ao aprendizado no desenvolvimento da criança. [Entretanto, alerta que] esta ênfase

com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

¹⁵ O termo potencial, segundo Prestes (2010, p.174), também pode ser considerado um equívoco de tradução, pois para ela Vigotski “[...] não fala de *nível potencial*, pois, entende que nada está pre-determinado na criança, ha muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia”.

leva-nos diretamente a um velho problema pedagógico, o da disciplina formal e da transferência” (p. 90).

Diferentemente dessas posições, Vigotski (2008b, p. 104) defende duas hipóteses: a primeira de que há uma “[...] unidade, mas não identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno” e a segunda pressupõe a “[...] noção de que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo” (p. 104). Dessa forma, declara o autor (2008b, p. 104): “[...] o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos [...]”.

A partir desse entendimento, Vigotski (1997)¹⁶ desenvolveu estudos sobre a defectologia entendida, tradicionalmente, em sua época, como uma pedagogia de menor importância, reservada aos tratamentos isolados na área da saúde de crianças e jovens com deficiência. Com esses estudos, o autor (1997, p. 3) revolucionou o conceito clássico de educação dessas pessoas, criticando o isolamento institucional e reconhecendo, de forma inovadora, que “[...] el niño, cuyo desarrollo se há complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetâneos normales, es un niño, pero desarrollado de outro modo”.¹⁷

Afinal, para Vigotski (2006, p. 272), o defeito por si só “[...] nada diz sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com um ou outro defeito ainda não é uma criança deficiente. Com os defeitos estão dados os estímulos para a sua superação”. Sua análise do desenvolvimento da criança com deficiência, portanto, extrapola os aspectos resultantes da simples soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas.

¹⁶ O livro *Fundamentos de defectología* foi publicado em 1989 pela Editoria Pueblo Y Educación (Cuba) e reimpresso em 1995 e 1997 (versão a qual utilizamos para nossas referências). Este livro foi publicado pela primeira vez como parte integrante das Obras Completas de L.S. Vigotski editada em seis tomos pela Editorial Pedagógica (Equador).

¹⁷ “A criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida do que seus coetâneos normais, é uma criança, que se desenvolve de outra maneira” (tradução nossa).

A educação da criança com deficiência: contribuições da obra “*Fundamentos de defectología*”

Para Vigotski (1997), a educação da *criança com deficiência* se processa do mesmo modo que na *criança sem deficiência*, com a criação de novas formas de conduta e estabelecimento de reações condicionadas. O autor defende que as questões da educação das crianças com deficiência podem ser solucionadas como nas demais pela educação social.

Destaca Vigotski (1997, p. 60) que “[...] la educación social del niño con defecto, basada em los métodos de la compensación social de su defecto innato, es el único camino científicamente fundado y correcto em el aspecto ideológico”.¹⁸ Afinal, pressupõe o autor (p. 62), apenas “[...] la educación social vencerá la deficiencia. Entonces probablemente no nos entenderán si decimos que el niño cego es un niño con defecto y dirán que el ciego es ciego y el sordo es sordo y nada más”.¹⁹

Nesse sentido, segundo Vigotski (1997, p. 98), a educação para essas crianças deve subordinar-se à educação social, à qual deve estar ligada organicamente, penetrando-a como parte integrante, pois compreende que “[...] la educación y la enseñanza en la sociedad, a través de la sociedad y para la sociedad, constituyen la base de la educación social”.²⁰ Contudo, observa que as escolas especiais têm transformado a criança em uma vítima da deficiência, pois não ressaltam o que há de saúde e de eficiência na criança. Tal situação, justifica o autor (1997), é uma herança da escola especial europeia de caráter burguês, filantrópico e religioso.

Essas escolas, para Vigotski (1997), possuem uma natureza antissocial, o que gera também um espírito antissocial. Como uma forma de superar esse espírito, o autor propõe um experimento científico fundamentado de educação conjunta de cegos e videntes, por exemplo, possibilitando a participação ativa e eficaz na vida, por meio

¹⁸ “A educação social da criança com defeito, baseada nos métodos da compensação social do defeito inato, é o único caminho científicamente fundamentado e correto no aspecto ideológico” (tradução nossa).

¹⁹ “A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos entenderão se dissermos que a criança cega é uma criança com defeito e dirão que o cego é cego e que o surdo é surdo e nada mais” (tradução nossa).

²⁰ “A educação e o ensino na sociedade, por meio da sociedade e para a sociedade, constituem a base da educação social” (tradução nossa).

de um contato mais próximo com os videntes. Alerta, entretanto, que a “La reeducación de los videntes constituye una tarea social y pedagógica de una enorme importancia”²¹ (p. 64).

Vigotski (1997, p. 53) aponta que a cegueira, a surdez, a deficiência mental ou qualquer outro defeito “[...] no solo cambia la actitud del hombre hacia el mundo, sino también, influye ante todo, en las relaciones con las personas”.²² Como exemplo, cita que o nascimento dessa criança em uma família pode gerar um tratamento distinto ao que se dá aos outros filhos, produzindo uma mudança de sua posição social. Observa que esse tratamento pode se dá de diferentes formas, tanto por excesso de zelo e amor quanto por negligência ou pesar, contudo ambos produzem o mesmo movimento que separa essa criança das demais.

Não somente no âmbito familiar, mas também na escola, essas relações sociais são influenciadas pela mudança de posição social. Dessa forma, a educação da criança com deficiência não pode se descuidar dessa situação, compreendendo as relações entre as crianças e entre elas e os adultos apenas como relações naturais da sociabilidade humana que se realizam, naturalmente, a partir da simples inserção dessa criança no convívio com as outras e com seus professores na escola regular.

Há que se ter em mente o que salienta Vigotski (1997, p. 8, grifo do autor): “[...] el niño no siente directamente su defecto. El percibe las dificultades que resultan del defecto. La consecuencia directa del defecto es el descenso de La posición social del niño; el defecto se realiza como una *luxación social*”.²³ Assim, a escola, na figura de seus profissionais, pode estar atenta para que sejam reorganizadas “[...] todas las relaciones con las personas, todos los momentos que determinan el lugar de la persona em el médio social, su papel y su destino como participante de la vida y

²¹ “A reeducação dos videntes constitui uma tarefa social e pedagógica de enorme importância” (tradução nossa).

²² “Não somente muda a atitude do homem para o mundo, mas também influencia, antes de tudo, nas relações com as pessoas” (tradução nossa).

²³ “A criança não sente seu defeito diretamente. Percebe as dificuldades que resultam do defeito. A consequência direta do defeito é a redução da posição social da criança; o defeito é feito como uma luxação social” (tradução nossa).

todas las funciones sociales”,²⁴ e, dessa forma, pensar, e agir para a inclusão escolar dessas crianças.

Com esse entendimento, apresento, nas seções 3.6 e 3.7 deste capítulo, a discussão a partir da obra de Vigotski, sobre as implicações e possibilidades para a inclusão das duas crianças participantes desta pesquisa que apresentam, respectivamente, surdez e deficiência física (paralisia cerebral).

3.6 A INCLUSÃO DA CRIANÇA SURDA

Vigotski (1997, p. 89) discorre claramente que “La ceguera y La sordera por si mismas son hechos biológicos y en ninguna medida son hechos sociales. Pero el educador tiene que enfrentarse no tanto a estos hechos por sí mismos, como a sus consecuencias sociales”.²⁵ A partir do entendimento de que essa condição é um estado normal para a criança cega ou surda, o defeito só é sentido por elas de modo mediado pelo Outro, como resultado de uma experiência social.

Entendendo a inclusão da criança surda²⁶ na escola de educação infantil como uma experiência social para essa criança, há de se ter claro, em primeiro lugar, que a criança surda é uma criança e só depois é “[...] un niño peculiar, ciego o surdomudo”²⁷ (VIGOTSKI, 1997, p. 43). Essa criança não é vista como as outras, devido à dinâmica da personalidade humana, que não pode ser analisada de maneira estática como uma

[...] soma de manifestações, condutas, etc, sem o projeto de vida único dessa personalidade, sem sua linha dominante, que transforma a história de

²⁴ “Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como o participante da vida e de todas as funções sociais” (tradução nossa).

²⁵ “A cegueira e a surdez por si mesmas são feitos biológicos e em nenhuma medida são feitos sociais. Porém o educador deve enfrentar estes feitos não tanto por si mesmos, mas suas conseqüências sociais” (tradução nossa).

²⁶ Segundo Pereira e Mendes (2009, p.29-30), “[...] o uso da terminologia deficiência auditiva, ou surdez, na literatura, está diretamente relacionado a concepções educacionais e filosóficas em torno do tratamento e da educação do indivíduo que apresenta esta limitação sensorial”. Assim, o termo deficiência auditiva aparece relacionado com a “corrente oralista” e o termo surdez com a “corrente educacional que enfatiza a organização da pessoa surda, sua cultura, língua de sinais e luta por direitos de uma comunidade que tem características próprias”.

²⁷ “Uma criança peculiar, cego ou surdo-mudo” (tradução nossa).

vida do ser humano de uma série de episódios desconexos e entrecortados em um processo biográfico único e coerente (VIGOTSKI, 2006, p. 268).

De acordo com Vigotski (1997, p. 189), “[...] el papel del colectivo como un factor del desarrollo del niño anormal no se presenta, en primer plano y en ningún lugar, con tanta claridad como en la esfera del desarrollo de los niños sordomudo”.²⁸ Pondera o autor que a surdez por si só não é um obstáculo para o desenvolvimento intelectual, contudo a ausência de uma linguagem dificulta a comunicação do surdo com o coletivo e o exclui, o que se reflete no insuficiente desenvolvimento de suas funções mentais superiores.

Avalia Vigotski (1997, p. 190) que, se há a intenção de se constituir uma linguagem real, viva, que possibilite a relação social e não somente almeje que o surdo pronuncie sons claros, deve-se proceder a uma revisão do lugar que a linguagem ocupa na educação tradicional do surdo. Postula esse pesquisador que, se o surdo aprende apenas a pronunciar palavras, mas não a falar, ou seja, a utilizar “[...] el lenguaje como um médio de comunicación y del pensamiento”,²⁹ essa simples pronúncia pode agradar os ouvintes, mas não tem objetivo, nem vitalidade, não é socialmente útil para ele.

Diante dessa situação, Vigotski (1997, p. 192) propõe que somente um estudo profundo “[...] de las leys del desarrollo del lenguaje y la reforma radical del método de La formación del lenguaje, pueden llevar a nuestra escuela al vencimiento real y no aparente de la mudez del niño sordo”.³⁰ Vigotski (1997, p. 192) ressalta ainda que

[...] la pedagogía no puede cerrar los ojos ante el hecho de que, sacando la mímica³¹ de los límites de la comunicación permitida mediante el lenguaje de los niños sordomudo, ésta, por lo tanto, borre de su círculo una enorme parte de su vida colectiva y de la actividad del niño sordomudo.³²

²⁸ “O papel do grupo como um fator do desenvolvimento da criança anormal não aparece, no primeiro plano e em nenhum lugar, com tanta clareza quanto na esfera do desenvolvimento das crianças surdo-mudas” (tradução nossa).

²⁹ “A linguagem como meio de comunicação e de pensamento” (tradução nossa).

³⁰ “As leis do desenvolvimento da linguagem e a reforma radical do método da formação da linguagem podem levar a nossa escola ao vencimento real e não aparente da mudez da criança surda” (tradução nossa).

³¹ Nos dias de hoje, não nos referimos mais à mímica como na época de Vigotski, pois a Língua de Sinais (no Brasil: LIBRAS) alcançou reconhecimento oficial como primeira língua dos surdos.

³² “A pedagogia não pode fechar os olhos diante do fato de que, removendo a mímica dos limites da comunicação permitida por meio a língua das crianças surdas, esta, conseqüentemente, apagando de seu círculo uma parte enorme de sua vida coletiva e a atividade da criança surdo-muda” (tradução nossa).

Segundo Dorziat (2007, p. 57), as tentativas, muitas vezes, frustradas de “[...] oralizar as pessoas surdas e, sobretudo, em fazê-las desenvolver a contento as atividades escolares; e o avanço das pesquisas nas áreas da linguística, sociologia, educação, etc, contribuíram para que outras perspectivas surgissem e tomassem corpo entre os estudiosos da área”. Entre essas perspectivas, destaca o bilinguismo como “[...] filosofia educacional que propõe um novo olhar sobre a surdez, tendo como lastro o resgate da Língua de Sinais, como primeira língua das pessoas surdas” e a língua portuguesa, oral e/ou escrita como segunda língua.

Diante desse contexto, afirma Dorziat (2007, p. 58, grifo da autora) que a discussão sobre a educação de surdos vem se destacando com ênfase para

[...] a surdez como diferença, e se ampliando frente às atuais reformas promovidas pelo governo na área educacional, dentre elas a proposta de educação inclusiva dos ditos *portadores de necessidades educativas especiais*, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Dorziat (2007, p. 59) analisa que, “[...] embora os discursos contemplem demasiadamente a questão das diferenças e do respeito ao outro, as ações, tanto em termos de políticas públicas como de objetivações curriculares, não têm considerado as implicações sociais que envolvem o ato educativo”. Destaca ainda que as “[...] ações governamentais têm-se empenhado em chamar a atenção para a necessidade de considerar a cultura, os falares, as formas de organização das diferentes comunidades escolares, mas se perdem em operacionalizações homogeneizadoras” (p. 59).

Baseada nessa reflexão, Dorziat (2007, p. 61) avalia que a “[...] política de inclusão é um passo importante no reconhecimento do direito de todos à educação, podendo contribuir para o reconhecimento das potencialidades de alunos historicamente marginalizados”. Entretanto, alerta que “[...] é preciso estarmos atentos para, em aceitando muitas das práticas existentes no interior de nossas escolas, que consideram o desenvolvimento humano como único e universal, ratificamos a ideia de que a diferença está relacionada com a incapacidade, o menor, o inferior”.

É interessante, para fechar este texto, apresentar aqui a compreensão de Pereira e Mendes (2009, p. 43) quanto à educação e à inclusão da criança surda. Acerca da educação. As autoras destacam que “[...] traz ao educador o desafio de se estabelecer uma forma de comunicação efetiva, visto que, uma vez ultrapassada a

barreira da aquisição, as demais práticas educativas seriam condizentes com as empreendidas no ensino de crianças ouvintes” (p. 43). Da mesma forma, sobre a inclusão, defendem que a criança surda precisa estabelecer, para ser incluída, “[...] uma forma efetiva de se comunicar com o mundo, [contudo, salientam que] a forma ideal será aquela compatível com suas características e possibilidades” (p. 43).

3.7 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Pires, Blanco e Oliveira (2009, p. 137) denominam como deficiência física “[...] a perda ou a redução da capacidade de movimento de qualquer parte do corpo. Indivíduos amputados, com hemiplegia (dificuldades motoras em um dos lados do corpo) ou usuários de cadeiras de rodas são exemplos de sujeitos com deficiência”. Segundo as autoras, a educação desses alunos demanda atenção “[...] às suas melhores formas de funcionamento no ambiente físico e social. Pois é o modo de interagir com os objetos, de comunicar-se, além da maneira de deslocar-se nos espaços que, mais seguramente, indicarão os caminhos pedagógicos a serem percorridos” (p. 138).

Tendo em vista que “[...] uma escola inclusiva é, acima de tudo, uma escola fraterna, que atende a todos os alunos, trabalha as suas potencialidades sem exceção e os respeita em sua individualidade e dignidade” (LOPES; GIL, 2009, p. 85-86), há que se “[...] conhecer o aluno com deficiência física e todas as suas necessidades, [pois] a responsabilidade pela inclusão [deste aluno é da escola e não deste. Assim, a escola] deve mudar” (p. 86), e para tal pode começar refletindo sobre algumas questões necessárias, tais como,

Quem é o aluno com deficiência física?

A estrutura física das escolas está pronta para receber as crianças cadeirantes ou com uso de andadores? Como preparar as escolas para receber os alunos?

Como organizar uma atividade que gere integração e participação de todos os alunos sem se perder de vista as necessidades individuais de aprendizagem?

Se trabalhamos com processos diferentes e individuais de aprendizagem, por que mantemos o processo de avaliação igual para todos?

(LOPES; GIL, 2009, p. 86-90):

Diante desses questionamentos, outros podem surgir na escola fomentando uma importante reflexão e um diálogo sobre a diferença, contudo isto só é possível se a escola e seus profissionais acreditarem que esse “[...] aluno pode aprender, e que cabe ao professor utilizar todos os meios para que o aprendizado tenha êxito” (LOPES; GIL, 2009, p. 87).

Quanto ao trabalho do professor, Pires, Blanco e Oliveira (2009, p. 139) observam que a inclusão da criança com deficiência física vai além das “adaptações de acessibilidade, [pois] alunos com essas características também irão precisar do olhar aguçado do professor sobre as estratégias que desenvolvem para aprender e as formas de interação no convívio escolar”.

Crianças com deficiência física decorrentes de paralisia cerebral, também denominada encefalopatia crônica da infância ou dismotria cerebral ontogenética, tal como acontece com Renato, um dos meninos que participam desta pesquisa, apresentam “[...] alteração do movimento e da postura originada de uma lesão encefálica não progressiva que ocorre durante ou depois do nascimento” (PIRES; BLANCO; OLIVEIRA, 2009, p. 139).

Segundo as autoras (2009, p. 140), a “[...] alteração da função motora, nesses casos, interfere nas possibilidades de contração e relaxamento muscular (tônus) [e as crianças] com estas características podem apresentar diferentes necessidades educacionais especiais”, sendo necessário, algumas vezes, fazer “[...] adaptações muito significativas que englobam alterações no mobiliário e na organização do espaço físico, além do uso de órteses³³ para atividades de vida diária e de recursos alternativos” (p. 140) para a comunicação.

Pires, Blanco e Oliveira (2009, p. 140) observam que as características dessas crianças podem ser percebidas para além do “problema motor” como “uma deficiência mental”, contudo, ressaltam que “[...] o avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos, incluindo as novas metodologias de trabalho pedagógico, vem causando uma reformulação na avaliação desses sujeitos”, pois essas pessoas, com a utilização de “[...] recursos adaptados, conseguem demonstrar a alta

³³ “Peça ou aparelho de correção e/ou complementação de membros ou órgãos do corpo, como por exemplo: colar cervical, calha, coletes” (PIRES; BLANCO; OLIVEIRA, 2009, p. 151).

complexidade de suas funções psicológicas, desempenhando-se muito bem na resolução de todos os tipos de problemas”.

Há que se vencer o defeito, eliminar a deficiência e compensar o prejuízo orgânico, compreendendo, como afirmava Vigotski (1997, p. 160), que “La educación del niño con uno u otro defecto físico se apoya generalmente en la compensación indirecta, psíquica, ya que la compensación directa, orgánica, de la ceguera, la sordera y de otras deficiencias, es imposible”.³⁴ Contudo, há também que se ter claro que se

[...] por una parte, el defecto debilita el organismo, arruina su actividad, es una minusvalía; por otra parte, precisamente porque el defecto dificulta y altera la actividad del organismo, éste sirve de estímulo para el desarrollo elevado de las otras funciones y lo incita a realizar una actividad intensificada, la cual podría compensar la deficiencia y vencer las dificultades³⁵ (VIGOTSKI, 1997, p. 160)

³⁴ “A educação da criança com outro um ou defeito físico se apoia geralmente na compensação indireta, psíquica já que a compensação direta, orgânica, da cegueira, da surdez e de outras deficiências, é impossível” (tradução nossa).

³⁵ “Por um lado, o defeito debilita o organismo, arruína sua atividade, é uma menos valia; por outro lado, precisamente porque o defeito dificulta e altera a atividade do organismo, este serve de estímulo para o desenvolvimento elevado das outras funções e ele o incita a realizar uma atividade intensificada, a qual poderia compensar a deficiência e superar as dificuldades” (tradução nossa).

4 INICIANDO RELAÇÕES COM A PESQUISA

O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

Como destaquei na introdução deste trabalho, o problema de pesquisa emerge de minhas vivências e inquietações acadêmicas e profissionais e se materializa nesta pesquisa quando me deparo com o desafio de constituir uma proposta metodológica em que eu possa pesquisar com as crianças suas relações sociais, valorizando seu protagonismo na ação, compreendendo-as como pessoas completas, competentes, curiosas e criativas, com direito a serem ouvidas e atendidas em suas necessidades específicas.

Tendo em mente esse desafio, encontrei, na leitura do livro “A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas” (2008), na palavra da professora Silvia Helena Vieira Cruz (organizadora), a inspiração para a constituição de uma metodologia de pesquisa na qual se possa superar a concepção de criança como um ser pouco competente, dependente do desejo adulto e sem direito à voz. Afinal, as crianças, desde a mais tenra infância, em suas interações sociais, vivenciam impressões, gostos, antipatias, desejos, alegrias, medos. Desenvolvem sentimentos e percepções, cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo sua identidade (CRUZ, 2008).

Na vida cotidiana, a palavra é, sem dúvida, o material privilegiado da interação entre pessoas, e os enunciados construídos a partir da interação verbal exprimem e realimentam a ideologia do cotidiano “[...] que se explicita nas interações verbais, nas conversas e nos mais diversos tipos de encontros entre pessoas no dia-a-dia [...] cada ato, gesto ou palavra [...]” (CASTRO; JOBIM E SOUZA, *apud* CRUZ, 2008, p. 57). Tendo isso em mente, busquei desenvolver uma pesquisa que, em vez de **pesquisar a criança**, com o intuito de melhor conhecê-la sob uma ótica adultocêntrica, consiga **pesquisar com a criança** as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como

parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana.

Dessa forma, optei por delinear a pesquisa em uma perspectiva qualitativa, por meio do estudo de caso do tipo etnográfico de duas crianças com deficiência que se encontram matriculadas em uma mesma escola pública regular de educação infantil. A escolha por esse tipo de pesquisa justifica-se pelo fato de possibilitar um mergulho nas vivências das crianças com deficiências em sua relação com as demais crianças no contexto da escola de educação infantil, em um intensivo trabalho de observação, tendo em vista uma aproximação sobre a qual se pode realizar uma descrição densa, a mais completa possível, sobre esse grupo particular de pessoas.

De acordo com Corsaro (2009, p. 83), “[...] a etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo”, o que, para mim, se traduziu num intensivo trabalho de observação, seguido pela tentativa de organizar todos os dados como em um quebra-cabeça. Assim, partindo do contexto maior, olhando o grupo de crianças como um todo, trabalhei até poder destacar uma particularidade generalizável desse contexto que pudesse ser estudada microanaliticamente.

A pesquisa do tipo etnográfico é, ao mesmo tempo, microscópica e holística, pois requer que se examinem as ações observadas microscopicamente, mas contextualizadas holisticamente, de forma a descrever com sucesso o evento e como ele foi entendido pelos próprios atores (CORSARO, 2009).

André (1997, p. 50) destaca, como tendência dos trabalhos atuais do tipo etnográfico, uma preocupação que também foi minha neste estudo, que é a de cuidar do público-alvo, fazendo com que “[...] os resultados dos trabalhos possam ser, de alguma forma, úteis aos indivíduos ou aos grupos a eles relacionados”.

Baseando-se em Erickson (1993), André (1997, p. 50) aponta que a abordagem do tipo etnográfica em educação apresenta ainda quatro tendências atuais: “1) tornar mais explícitas as fontes ou os pontos de apoio das interpretações; 2) usar a microetnografia; 3) envolver cada vez mais o professor no processo de pesquisa; e 4) utilizar arquivos interativos numa rede de comunicação e de troca de informações por computador”.

Segundo André (1997, p. 51), tais tendências sugerem uma “[...] crescente preocupação do investigador com questões de ética e de valor relativas aos sujeitos ou grupos investigados e ao *consumidor* da pesquisa”.

Tendo em vista a primeira tendência, incluí, na presente dissertação, descrições de lugares, pessoas, situações observadas, narrativas do que as pessoas fazem e dizem no seu dia a dia e citações literais de suas falas em entrevistas, depoimentos e documentos, diferenciando os dados obtidos em campo de minhas opiniões ou interpretações.

Quanto à segunda tendência, o uso da análise microetnográfica, ou seja, a “[...] análise de microcomportamentos que compõem processos organizacionais da interação social” (STREECK, 1983, *apud* GÓES, 2000b, p.10), ocorre, segundo descreve a autora (ANDRÉ, 1997, *apud* GÓES, 2000b, p.10), privilegiando "o como acontece", diferentemente da etnografia em geral, que estuda "o que acontece". Tendo isso em mente, introduzi o vídeo como fonte de análises e interpretações que puderam ser abertamente discutidas com as próprias crianças participantes do estudo, o que contribuiu para o refinamento da análise, visando a uma aproximação mais precisa do objeto pesquisado. Segundo André (1997, p.51), “[...] a combinação das tomadas de vídeo com as anotações de campo aperfeiçoa ainda mais o trabalho, favorecendo análises e interpretações cada vez mais consistentes”.

Para Erickson (2001, p. 16), a combinação da pesquisa etnográfica com a microetnografia, tal como realizei neste estudo, é um meio de “[...] descobrir a natureza interacional dos ambientes da aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar e melhorar as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento”.

Também de acordo com Góes (2000b, p.10), a análise microetnográfica insere-se na proposta da etnografia, pois,

[...] deriva da matriz antropológica cultural e implica a descrição ou reconstrução analítica do cenário e das regras de funcionamento de um grupo cultural. Trata-se também de uma reconstrução que se guia pela concepção de mundo ou quadro conceitual dos investigados.

Segundo Góes (2000b, p. 15), na *análise microetnográfica*, tal como na microgenética, o prefixo “micro” caracteriza o processo de análise como voltado para as minúcias indiciais (não se referindo à brevidade dos episódios ou à duração dos recortes), permitindo vincular tais minúcias e indícios particulares às condições macrossociais e à prática social dos indivíduos, configurando-se como uma forma de constituição de saberes advindos da análise de episódios interativos.

A terceira tendência, segundo Erickson (1993), consiste em envolver cada vez mais o professor no processo de pesquisa. Neste estudo, busquei estabelecer com as professoras das crianças participantes um clima de colaboração e parceria, de modo que elas pudessem conhecer a pesquisa e minhas intenções de forma sincera e participar ativamente, fornecendo documentos e materiais relativos aos alunos (planejamentos, projetos, avaliações e atividades desenvolvidas), discutindo resultados e participando da análise dos dados, em momentos com as crianças e em outros, apenas comigo.

A quarta tendência, relativa à “[...] utilizar arquivos interativos numa rede de comunicação e de troca de informações por computador” (ANDRÉ, 1997, p. 51), possibilita a troca e a interação com outros integrantes da rede, no entanto não a utilizei, neste estudo, pois não foi viável, até o momento, diante da ausência dos recursos tecnológicos envolvidos. Contudo, não deixarei de apresentar este trabalho e publicá-lo em artigos e anais dos seminários e congressos da área, abrindo dados para consulta e discussão muito amplas.

4.1 O LUGAR DO OUTRO NA TESSITURA DO EU-PESQUISADOR DA INFÂNCIA

Na pesquisa desenvolvida, destaco o fenômeno da relação dialógica entre o autor (pesquisador) e seus heróis (os participantes), pois, durante a investigação no campo, ao longo do estudo de caso do tipo etnográfico, realizei um mergulho nas vivências de crianças com deficiências em sua relação com as demais crianças, questionando se a presença física desses alunos nesse espaço garante o estabelecimento de interações e se estas podem ser consideradas indicativas de

inclusão escolar, procurando encontrar, na fala das próprias crianças, seus heróis, a resposta, em toda sua provisoriedade, temporalidade e espacialidade. Desvelei a palavra do herói sobre si mesmo e sobre o seu mundo naquele instante. Abracei aquele ser completo e, ao mesmo tempo, finito.

Para Bakhtin (2003), no abraço, pode-se observar a finitude do outro, seu acabamento exterior, afagando-o todo por completo, o corpo e a alma que há nele. Por outro lado, ao “abraçar” Bakhtin, percebe-se o *inacabamento* ou *infinitude* da pesquisa, levando-se em conta todos os matizes de sua dinâmica.

Abraçar a obra de Bakhtin contribui para compreensão de que a ação do pesquisador encontra-se implicada de múltiplos recortes e vieses, de movimentos de aproximação e distanciamento, de tudo que excede sua visão, mas também a do(s) outro(s) com os quais se pesquisa. O conceito de exotopia pressupõe que o pesquisador é sempre um outro e que toda pesquisa se desdobra de olhares a partir de um lugar exterior de onde o pesquisador pode ver do outro algo que o próprio nunca pode ver e de onde este outro vê o pesquisador de um jeito que este nunca poderá ver.

O meu eu-pesquisador pode construir sentidos infinitos junto com todos os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa em que o real seja captado entre o familiar e o exótico na sua provisoriedade, dinâmica, multiplicidade e polifonia, mas também cabe a mim dar um fim, mesmo que momentâneo à pesquisa, ou seja, a escrita do texto da dissertação que relatará o processo vivido por todos, sem dissociar cultura e vida, mundo sensível e mundo inteligível, conteúdo e processo, impregnados de filosofias.

As crianças pesquisadas, participantes ou personagens, são sempre observadas de um determinado lugar. Nenhum olhar, ouvir ou escrever será neutro, pois partem da subjetividade do meu eu-pesquisador/autor, de minhas vivências, de um esquema conceitual, de uma maneira de ver a realidade, de senti-la e abraçá-la.

Bakhtin (2003) mostra quanto o pesquisar tem que reaprender a ver, a ouvir, a abraçar a polifonia de dizeres no diálogo interativo entre diferentes *outros* e, sobretudo, valorizar os silêncios. Afinal, na pesquisa, deve-se cuidar para que o monologismo do eu-pesquisador/autor não concentre em si todo o processo de

criação, centralizando todas as vozes, imagens e pontos de vista, em prol do que deseja como resposta ao questionamento, escamoteando hipóteses refutadas.

O eu-pesquisador/autor, como regente do grande coro de vozes que participam da pesquisa, há de estar sempre com os ouvidos bem abertos para os baixos e os altos tons, com foco nas relações que se estabelecem. É preciso estar aberto às diferentes realizações enunciativas, pois a linguagem e os discursos têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade, ou seja, a interação entre subjetividades de todos aqueles que participam da pesquisa, entre elas e a do próprio pesquisador.

Diante de tudo isso, posso concluir que nossos braços precisam ser longos para abraçar tantas contribuições da obra de Bakhtin, principalmente, quando se deseja pesquisar com a criança com deficiência a multiplicidade de sentidos contidos em sua relação com seus pares. Contudo, a pesquisa, como arte, encontra razão de ser, aquece e energiza o pesquisador para criar novos diálogos e fazeres.

Admito que muitos foram os desafios postos à pesquisa que realizei, no entanto encontrei, nas contribuições de Bakhtin, um referencial que mostra o quanto o pesquisador é também sujeito implicado da pesquisa, mas o autor alerta para o quanto devemos estar conscientes de nossa *exotopia*, ou seja, do lugar de fora do outro de onde observamos, escutamos, perguntamos, medimos, avaliamos.

Assumi que, tal como Bakhtin, eu buscaria, na pesquisa, renunciar ao enfoque que concebe o ser humano como objeto, fazendo dele objeto de conhecimento total e definitivo, um mero objeto da consciência cognoscente em meio a um número infinito de objetos.

4.2 CONHECENDO A PESQUISA: PROCEDIMENTOS E PERCURSOS A PARTIR DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

Tendo em vista as características do tipo de pesquisa escolhida, organizei o presente estudo em três etapas. Na primeira etapa, revisei a literatura relacionada com o tema e sobre o contexto a ser estudado, ou seja, a escola regular de

educação infantil. Essa fase foi fundamental para formular o problema e para orientar o trabalho de campo, com a definição das categorias iniciais de análise, as perguntas e os questionamentos que dirigiram a coleta de dados.

Na segunda, realizei o trabalho de campo propriamente dito, observando as relações estabelecidas entre as crianças com deficiência e os demais colegas direta e intensivamente, no período de fevereiro a junho de 2011, filmando e fotografando alguns episódios para análise microetnográfica. Nessa etapa, não segui suposições rígidas, mas permaneci atenta ao surgimento de pistas ou indícios que me conduzissem a novas formulações, perspectivas de análise, categorias e formas de interpretação.

Na terceira e última etapa do trabalho, após análise dos indícios sistematizei os dados dialogando com a teoria, em um movimento de idas e vindas, rearranjos, recomposições, abstrações, que culminou na presente dissertação.

Da ideia ao caminho: conhecendo um pouco sobre o percurso

Após a qualificação do projeto de pesquisa em agosto de 2010, dei início ao desenvolvimento da parte empírica da pesquisa que se estendeu até junho de 2011, no turno vespertino, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que atende a crianças de dois a cinco anos de idade, situado e mantido pela Prefeitura Municipal da Serra - Espírito Santo, no qual atuo como pedagoga.

Após dialogar e obter autorização do grupo de professores e da direção para iniciar a pesquisa sobre as relações sociais entre crianças com e sem deficiência, como importante fator implicado à inclusão desses alunos, bem como uma forma de contribuição da universidade às práticas vivenciadas naquele espaço escolar que tanto me oferecia suporte e condições ao estudo, confiando que minha formação traria a todos possibilidades de se reinventar, abri o processo na Prefeitura solicitando a autorização da Secretaria de Educação, obtida alguns meses mais tarde.

De 19 de novembro a 15 de dezembro de 2010, realizei um estudo exploratório em uma das turmas de quatro anos do CMEI, no turno vespertino, onde havia matriculado um aluno surdo,³⁶ Carlos,³⁷ após autorização da direção, da professora e das famílias dos alunos. Nesse período, observei 15 dias letivos, fiz 62 fotos, 12 vídeos, 15 páginas de anotações e 8 entrevistas estruturadas³⁸ com as crianças da turma (por amostragem). As entrevistas e os vídeos foram transcritos e analisados conjuntamente com as fotos e anotações, constituindo, assim, o Diário de Campo do estudo exploratório.

A análise dos dados obtidos revelou que a criança com deficiência era introduzida nas brincadeiras por intermédio de seus colegas, em especial, por uma menina, Bianca, que demonstrava liderança na turma. Ela sempre chamava Carlos pelo nome e fazia gestos com as mãos, tentando se fazer entender por ele. Quando não era atendida, fazia gestos e reclamava, perguntando “se ele não estava ouvindo” e o puxava pelo braço.

A atitude de puxar o aluno pelo braço e/ou virar-lhe a cabeça na direção de quem estivesse falando, fosse uma professora, fosse uma criança, era praticada pela maioria dos colegas como algo comum. O aluno respondia, algumas vezes, demonstrando irritação e produzia alguns sons, os quais eram tidos pelas demais crianças como “outra língua”. Eles falavam: “Tia, ele tá falando inglês”. Outras vezes, o aluno respondia dizendo o nome do colega, falando e gesticulando a palavra “espera”. Já em outras ocasiões, atendia rapidamente, sorria e fazia o que lhe era solicitado.

O aluno chamava a professora de “tia” e, quando solicitado, falava seu primeiro nome, o que a deixava muito feliz. Ele também me chamava de “tia”, mas era solicitado pelos colegas e pela professora que falasse meu nome, o que fazia demonstrando contentamento. O aluno sempre gostava de ir à frente quando se formavam filas, preferencialmente, de mãos dadas com quem os estivesse conduzindo.

³⁶ O termo “Surdo” é utilizado na pesquisa para representar a opção teórica que valoriza a pessoa surda como um indivíduo eficiente com direitos, deveres e uma língua própria, a LIBRAS.

³⁷ De forma a preservar a identidade dos alunos foram dados nomes fictícios a eles.

³⁸ Nessas entrevistas, pedi que cada criança, individualmente, numa sala reservada, me contasse o nome de três colegas com os quais mais gosta de brincar e de três colegas com quem menos gosta de brincar, inspirada na pesquisa de Bueno e Martins (2010).

Tendo em mente não estender demais esta explanação, citarei aqui apenas um dos episódios observados durante o estudo exploratório e, em seguida, passarei à análise dos dados levantados das entrevistas com oito dos vinte alunos da turma.

Na observação de uma atividade proposta pela professora, na varandinha da sala de aula, verifiquei que, durante um brinquedo cantado,³⁹ Carlos e os colegas estavam sentados em círculo, batendo palmas e cantando a “Galinha do vizinho bota ovo amarelinho”, enquanto uma menina corria em volta deles com um chinelo, escolhendo um colega para receber o “ovo” e ter que correr atrás dela, tentando sentar em seu lugar. Notei que Carlos batia palmas e produzia alguns sons, rindo dos colegas que corriam. Em um dos momentos, Bianca colocou o “ovo” nas costas de Carlos e correu esperando que fosse perseguida. Contudo, Carlos permaneceu sentado batendo palmas, não observando que o “ovo” estava com ele. Então os colegas começaram a gritar que o “ovo” estava com ele e que ele deveria correr. Com ajuda da professora, que fez gestos para ele se levantar, Carlos correu atrás da colega, mas não conseguiu sentar em seu lugar. Por conta disso, teve que ir para o meio da roda e imitar uma galinha, o que fez depois de ver Bianca fazendo e os dois dançaram juntos imitando galinhas.

Como informei, as entrevistas foram realizadas com oito dos vinte alunos da turma. Utilizei, como critério da escolha, o interesse das crianças em conversar comigo na sala de reuniões do CMEI. Então, fiz o convite e pedi que levantassem as mãos aqueles que quisessem participar. Os demais preferiram permanecer realizando uma atividade de pintura com a professora na sala. Entre os participantes, havia quatro meninos e quatro meninas.

Carlos também quis participar e, no começo da entrevista, empreguei o mesmo recurso que utilizei com os demais, pedindo que falasse os nomes dos colegas, no entanto, sem sucesso, pois o aluno repetia apenas seu nome. Carlos utiliza implante coclear e não usa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por indicação da fonoaudióloga que o atende, pois ela afirma, segundo a mãe do menino, que tal uso faria com que o aluno “desistisse de falar”.

³⁹ Brincadeiras que coordenam música e movimentos corporais.

Diante da necessidade de comunicação, recorri às “fichas da chamada”, de uso diário na turma, onde havia o nome do total de alunos da sala (20). Eu os li e pedi que ele separasse as fichas com os nomes de acordo com minhas perguntas. Inicialmente, perguntei o nome dos três colegas com quem mais gostava de brincar. Carlos sorriu e pegou todas as fichas para si. Perguntei, então, se ele gostava de brincar com todo mundo. Ele balançou a cabeça negativamente. Então, inverti a pergunta e pedi que me desse a ficha dos três colegas com quem menos gostava de brincar. Li os nomes e ele pegou quatro fichas, sendo uma delas a do nome de Bianca. Li, novamente, as quatro fichas e perguntei se ele não gostava de brincar com esses colegas. Carlos fez uma careta e disse: “Gosto não”.

Analisando os dados de todos os alunos, observei que nove alunos foram indicados na categoria “colega de quem mais gosto de brincar” (5 meninas e 4 meninos). Três destes nomes eram de crianças que não participaram da entrevista.

Incluídos os quatro alunos indicados por Carlos na categoria “colega de quem menos gosto de brincar”, 14 nomes foram citados (10 meninos e 4 meninas). Nove desses nomes eram de crianças que não participaram da entrevista. Dos citados nesta categoria e que participaram da entrevista, estavam: Bianca (três vezes), Carlos (três vezes) e Ronaldo (duas vezes).

Desse estudo exploratório, pude apreender que as relações sociais da criança com deficiência estavam marcadas por condicionantes sociais relacionados com o gênero e a deficiência (surdez). A mediação da professora se mostrou favorável à participação do aluno nas atividades propostas e nas brincadeiras. A interação entre as crianças ocorre com dificuldades em relação à comunicação, pois não há um código estabelecido, contudo essa interação é espontânea e inventiva. Quanto ao gênero, embora, haja uma interação entre Carlos e Bianca, é uma relação conflituosa. Outro aspecto relacionado com o gênero é a associação dos meninos à categoria “colega com quem menos gosta de brincar”, pois, nas justificativas da escolha, eles eram associados aos comportamentos menos adequados ao convívio, tais como: bater, dar língua, brincar de lutinha e correr derrubando colegas. Carlos também foi citado.

Perder-se também é caminho:⁴⁰ meandros do estudo principal

Com base nas análises do estudo exploratório, iniciei, em 22 de fevereiro de 2011, a pesquisa principal, realizada até 29 de junho de 2011. As observações foram planejadas para durar 95 dias consecutivos, no entanto, diante das faltas dos alunos envolvidos por motivo de saúde e outras situações apresentadas pelo CMEI, como reuniões para as professoras e eventos, a pesquisa transcorreu em 65 dias letivos.⁴¹

No começo do ano letivo, verifiquei que o CMEI possuía três crianças com deficiência, identificadas por laudos médicos respectivos de surdez, paralisia cerebral e deficiência intelectual. Havia ainda uma criança com deficiência física (sem laudo) que utilizava cadeiras de rodas com autonomia e uma criança que apresentava dificuldade para locomoção que, segundo a família, associa-se a uma síndrome ainda em processo de diagnóstico.

A escolha dos participantes se restringiu a duas crianças, a partir dos seguintes critérios: as duas deveriam estudar no turno oposto em que atuo, uma deveria estar cursando seu primeiro ano no CMEI e a outra ser aluna da escola por pelo menos um ano. Assim, após conversas com as professoras das turmas e com as famílias sobre a disponibilidade das crianças em participar da pesquisa, iniciei as observações.

Os dois meninos que participaram da pesquisa se encontravam matriculados, em turmas distintas, um no Grupo 3 (para alunos na faixa etária de 3 anos a 3 anos e 11 meses) e um no Grupo 5 (para alunos na faixa etária de 5 anos a 5 anos e 11 meses). O aluno do Grupo 5 escolhido foi o Carlos (surdo), pois já havia participado do estudo exploratório, e o aluno do Grupo 3 foi o Renato (deficiência física/paralisia cerebral), por cursar o primeiro ano no CMEI. Definidos os participantes, iniciei a pesquisa com o objetivo geral de conhecer quais as relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de

⁴⁰ Citação de Clarice Lispector.

⁴¹ A observação de 65 dias letivos ficou distribuída em 27 dias na turma de Renato e 38 dias na turma de Carlos.

educação infantil. Esse objetivo geral desdobrou-se de forma específica em: analisar as implicações dessas relações com a infância e a inclusão escolar da criança com deficiência.

Tendo em vista os objetivos e a natureza qualitativa da pesquisa, ela caracterizou-se como um “Estudo de caso do tipo etnográfico”. Por essa opção, utilizei, como métodos de coleta de dados, a **observação participante** com registro em diário de campo (focalizando alguns pontos importantes: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e os comportamentos do observador e observados), as **entrevistas com as mães**⁴² (com o intuito de conhecer aspectos da história de vida e da infância da criança com deficiência), a **análise microetnográfica** (objetivando descrever “o como acontece” as relações entre crianças a partir da análise de fotografias e filmagens que foram transcritas, ordenadas e registradas no diário de campo complementando as observações feitas com transcrições de diálogos e expressões) e a **análise documental** (Projeto Político-Pedagógico, Plano de Ação, Proposta Curricular, diário de classe, etc. da unidade de ensino que dialogam ou silenciam sobre as concepções de criança, infância, deficiência e inclusão que permeiam as ações).

Vale ressaltar, sobre a **análise microetnográfica**, que as fotografias, audiografações e filmagens registram episódios interativos dirigidos pela professora da turma, pela estagiária ou auxiliar e episódios livres, não dirigidos por um adulto, nos quais os dois meninos participantes, cada qual em sua turma, encontravam-se em relação ou não com as demais crianças na sala de aula, no pátio e em outros espaços escolares.

Destaco que todos os episódios⁴³ registrados em vídeos, audiografações e fotos foram transcritos e os conteúdos dessas transcrições foram considerados, conjuntamente com as anotações realizadas nas observações da rotina, como diário

⁴² Realizei duas entrevistas com a mãe de Carlos que totalizaram, aproximadamente, 43 minutos. Já com a mãe de Renato realizei apenas uma entrevista com, aproximadamente, 20 minutos. As duas entrevistas foram registradas em áudio num gravador digital e transcritas para o diário de campo.

⁴³ Na turma de Carlos, foram feitos 584 fotos, 6 gravações em áudio e 36 vídeos com, aproximadamente, 10 minutos de duração cada. Na turma de Renato, foram feitas 596 fotos, 10 gravações em áudio e 16 vídeos com, aproximadamente, 22 minutos de duração cada um.

de campo. Nesse sentido, após cada episódio apresentado no texto, darei destaque a data da observação ao lado da expressão unificadora: “Diário de Campo”.

Ponto ainda que, ao recorrer ao “estudo de caso do tipo etnográfico” para retratar o que se passa no dia a dia das crianças com deficiência nas escolas de educação infantil regular, foi possível manter numa atitude aberta e flexível, durante a coleta e a análise dos dados, o que permitiu detectar ângulos novos do problema estudado. Essa perspectiva trouxe à pesquisa um grande enriquecimento, tanto do ponto de vista metodológico, pela possibilidade de ajustes durante o processo, quanto do ponto de vista teórico, pela identificação de elementos não previstos no planejamento inicial da pesquisa, mas essenciais para a análise e a compreensão da prática pedagógica, mergulhando na complexa rede de relações que constitui a experiência escolar.

Para a análise dos dados, busquei, nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, as contribuições de L.S. Vigotski para a compreensão dos conceitos de relações sociais, subjetividade, constituição cultural, mediação, deficiência (estudos sobre defectologia), infância e educação da criança com deficiência e as contribuições de M. Bakhtin sobre o fenômeno da relação dialógica entre crianças, sobre a polifonia e polissemia, bem como sobre o lugar do Outro na tessitura do Eu-Criança e do Eu-Pesquisador da Infância.

Os postulados de Vigotski e de Bakhtin permitiram ao estudo uma percepção mais ampla da temática central da pesquisa, ou seja, a inclusão escolar da criança com deficiência, compreendida por meio da análise das relações sociais vivenciadas por ela, o que possibilitou desvelar a importância dessas relações na elaboração e reelaboração da realidade objetiva, no agir sobre a natureza e apreendê-la, na constituição de si mesmo, como um ser que aprende e se desenvolve continuamente e se faz e desfaz, se inclui e exclui, na relação com o outro, com a cultura. Afinal, como aponta Vigotski (2000, p. 25), “[...] eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”, denotando o quanto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, propriamente humanas, é geneticamente correlacionado com as relações reais entre as pessoas.

4.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES E O LÓCUS

Este texto organiza-se em três partes. A primeira e a segunda apresentam um pouco sobre a história de vida dos dois meninos que participam do estudo. A terceira apresenta o histórico do CMEI, onde é realizado o estudo, bem como características do bairro e do contexto socioeconômico dos alunos e famílias.

Este “estudo de caso do tipo etnográfico” se desenvolveu numa escola regular de educação infantil, mais precisamente no Centro Municipal de Educação Infantil que aqui denomino, de forma fictícia, como “CMEI Felicidade”, localizado no município da Serra, Espírito Santo, que oferece turmas para crianças de dois a cinco anos.

Ressalto que, visando a preservar a identidade das crianças participantes do estudo, os nomes utilizados são fictícios, bem como o nome dos adultos envolvidos. Observo que mantive, no texto, entre aspas, termos específicos utilizados pelas mães e professoras nas entrevistas audiogravadas.

Carlos entre duas línguas

Dos dois meninos, Carlos é o aluno com mais tempo de matrícula no CMEI, desde o ano de 2009. Quando Carlos começou a estudar, era um bebê de dois anos e cinco meses, tido pela mãe e professoras como uma criança “nervosa” e “agressiva”, pelo fato de não se fazer entender, não conseguir se expressar. Poucos dias antes de começar a estudar, a mãe recebeu o resultado de uma avaliação audiológica e otorrinolaringológica que confirmou o que ela não queria acreditar.

Carlos apresenta uma dessincronia do nervo auditivo bilateral, ou seja, tem alterações da sincronia das fibras nervosas que conduzem o impulso auditivo ao cérebro, o que indica uma patologia, mas não uma surdez severa. Fato esse que gerava resultados pouco conclusivos nos exames realizados anteriormente e mantinham na mãe uma “esperança de que não fosse nada grave”.

Desde que iniciou sua peregrinação atrás de pediatras e neurologistas procurando explicação para o fato de seu bebê, de pouco mais de cinco meses, ter o corpo “muito molinho”. Não rolava como os demais, nem se mexia no berço respondendo aos estímulos que fazia, bem como não respondeu a um “rojão” (fogos de artifício) que estourou próximo dele que dormia, não se abalando com o enorme estrondo. Surpresa com a reação do filho, a mãe procurou o pediatra do posto de saúde que o encaminhou para avaliação de um neurologista. Após sete meses aguardando a consulta, a mãe se surpreendeu com os pedidos de exames de sangue que, para ela, nada diriam sobre a situação do filho. Naquela mesma época, o posto de saúde passou a oferecer consultas com otorrinolaringologista, o que animou a mãe que já sentia que “algo estava errado” com a audição de Carlos.

Quando o otorrinolaringologista atendeu Carlos, pediu um exame de audição que a mãe, por sugestão de uma vizinha, realizou na Policlínica de Especialidades da Universidade de Vila Velha (UVV). O exame não foi conclusivo, mas detectou ausência de reflexo. Algum tempo depois, retornando com esse resultado, Carlos foi encaminhado para um novo exame mais detalhado, o Brain Evoked Response Audiometry (BERA). Esse exame, também conhecido como audiometria de tronco cerebral, analisa a integridade com que o estímulo auditivo percorre do ouvido, pelo nervo auditivo, até chegar ao tronco encefálico. Diagnosticou com mais exatidão a perda bilateral de Carlos.

A mãe conta que, ao saber do resultado, pensou em “se jogar de baixo de um carro com o filho e acabar com tudo”, mas pensou na ausência que teria para o filho mais velho que tinha, na época, cinco anos e desistiu do ato. Tomada pelo sentimento de culpa, questionava-se o que teria feito de “errado” para que o filho “nascesse assim”. Embora a gravidez tenha sido tranquila, temia que a elevação da pressão arterial no final da gestação tivesse deixado esse tipo de “sequela” no filho. Muito “exigente consigo mesma”, sofria sem querer aceitar que o filho tivesse uma “deficiência”, pois “nem sabia o que era isso”, sempre “via na rua”, mas diz que nunca se interessou em saber o que era “aquilo”. Quando a família ou “curiosos na rua” perguntavam se Carlos era “mudo”, agia com “ignorância”, dizendo que “ele não tinha nada” e que “não queria ser incomodada”. Sofria quando diziam: “Coitadinho, ele é surdo”.

O sofrimento levou à mãe à depressão e à bebida, mas nunca fez com que deixasse “de correr atrás de atendimento e remédios para Carlos”. Além da perda auditiva, o menino sofria de fortes crises de bronquite, pneumonia e convulsões quando tinha febre. Chegou ainda a ser internado por infecção intestinal severa.

Por meio de reuniões de grupo de mães de crianças com perda auditiva na Policlínica da UVV, compartilhando experiências com outras mães e também com a matrícula no CMEI, a mãe conta que começou a “aceitar mais” a situação do filho e “deixar de escondê-lo do mundo”.

Com a continuidade dos tratamentos médicos, conheceu a possibilidade de, em São Paulo, no Centro de Pesquisas Audiológicas do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo (USP), conseguir para o filho um implante coclear (IC), o que a deixou com esperanças de ouvir o que mais desejava ouvir, a voz de seu filho a chamando de “mamãe”. Segundo os médicos, a estimulação elétrica gerada pelo implante coclear poderia ser capaz de melhorar a sincronia neural e contribuir para o desenvolvimento das habilidades auditivas de Carlos. Contudo, a junta médica que avaliou Carlos não estava coesa quanto aos resultados positivos da cirurgia no menino. Após muitas considerações, a junta resolveu operar Carlos e iniciar o tratamento com fonoterapia para que pudesse falar.

Nessa época, Carlos tinha três anos e havia, por parte do CMEI, a intenção de encaminhá-lo ao atendimento da equipe de educação especial para que começasse a aprender LIBRAS e desenvolver sua expressividade com uma linguagem própria. Com indicações dos médicos, a mãe recusou o encaminhamento do filho para esse atendimento, justificando que, caso ele aprendesse LIBRAS, não se interessaria por falar. Hoje, com cinco anos, frequenta a turma do Grupo 5 “C”, composta por 25 alunos com os quais se comunica por meio de gestos criados por ele, de alguns sinais ensinados por uma funcionária do CMEI que tem irmãos surdos e de algumas palavras e frases curtas.

Renato prova que não se paralisa a alegria!

Renato entrou este ano no CMEI, com três anos, mas já estudava desde o ano passado em outro CMEI da rede municipal. Assim que fez a matrícula, a mãe informou que, com ele, viria também uma estagiária contratada pela rede para apoio ao aluno. A chegada dessa profissional ocorreu ainda durante as férias de janeiro, antes do aluno, o que contribuiu para que o CMEI conhecesse um pouco mais as características do futuro aluno. O que mais impressionava era a alegria com que a jovem estagiária falava dele e de suas conquistas.

Renato nasceu antes do tempo com, aproximadamente, sete meses de gestação. A mãe conta que a bolsa estourou após uma discussão familiar que a fez passar a noite inteira em prantos. Com muita vontade de ter outro filho, a mãe planeja mais tranquilidade para a próxima gestação.

A questão de ter outro filho anima muito a mãe, pois acredita que um irmãozinho faria “companhia, ajudaria e defenderia Renato” no futuro. Segundo a mãe, a família do marido é contra e ela tem medo de que ele desista por influência deles que temem que nasça outra “criança com problema”. A mãe diz que “não pensa assim”, pois, desde o nascimento da criança, acompanha com os médicos do plano de saúde o diagnóstico e o desenvolvimento do filho, bem como com os especialistas das diferentes terapias das quais participa, como terapia ocupacional, equoterapia, hidroterapia, fonoterapia e fisioterapia.

Segundo a mãe, com o nascimento prematuro de Renato, “os pulmões não estavam totalmente prontos ainda”, o que ocasionou, na hora do parto, um momento de apneia, causando uma hipóxia, ou seja, ausência de oxigenação no cérebro da criança. Permaneceu, nos primeiros dias de vida, na unidade de tratamento intensivo (UTI) neonatal e realizou vários exames que não diagnosticaram nada fora dos padrões. Apenas quando, já em casa, a mãe começou a observar que o filho não rolava no berço e mantinha sempre as mãos fechadas e o corpo contraído, diferente das demais crianças que conhecia, resolveu procurar atendimento médico para avaliar a situação.

A pediatra que o acompanhava solicitou exames de ultrassonografia e tomografia que acusaram um problema de hidrocefalia. O susto foi grande para toda a família. Para uma maior precisão do resultado, a criança foi encaminhada para um exame de ressonância magnética que refutou o diagnóstico de hidrocefalia e acusou o diagnóstico de paralisia cerebral causado por hipóxia. Segundo a mãe, a médica neurocirurgiã que atendeu o Renato explicou o que significava esse diagnóstico, mas que deixou em aberto as possibilidades de desenvolvimento da criança, pois “Tudo dependeria dos estímulos que receberia e como fosse reagir”. A médica questionou aos pais “se acreditavam em Deus”, pois “muita coisa poderia acontecer”, como “não falar, não andar, etc.”, mas que “nada estava definido ainda”.

O CMEI “Felicidade”, os alunos atendidos e a comunidade

Inaugurado no dia 17 de outubro de 2003, o CMEI “Felicidade” funcionou no ano de 2003, de outubro a dezembro, com três turmas no turno matutino e três turmas no turno vespertino, atendendo a cerca de cem crianças de zero a seis anos, sob a gestão de uma diretora indicada *pro tempore* pelo prefeito da época. No ano seguinte, passou a funcionar, atendendo, com sua capacidade total, cerca de 300 crianças de zero a seis anos, com sete turmas no matutino e sete turmas no vespertino. Ainda no ano de 2004, mais precisamente no mês de junho, foi criado o Conselho de Escola do CMEI, formado por representantes dos segmentos do magistério, demais servidores, pais de alunos ou responsáveis e comunidade local.

Em dezembro de 2004, aconteceu a primeira eleição para diretor do CMEI. A então diretora se candidatou em chapa única e foi, então, efetivada para a continuidade da gestão. Permaneceu no cargo até 2 de outubro de 2006, quando pediu exoneração por problemas pessoais. O CMEI permaneceu sem diretor até o dia 13 de novembro de 2006, quando uma nova diretora *pro tempore* assumiu, indicada pelo prefeito.

Em dezembro de 2006, aconteceram novas eleições para diretor. Havia duas chapas na disputa. O CMEI vivenciou, pela primeira vez, o exercício da democracia. Nessa eleição, uma professora lotada na unidade de ensino participou do pleito e foi

eleita para uma gestão de três anos. Dando continuidade ao trabalho, em dezembro de 2009, a diretora concorreu à reeleição e foi reconduzida à gestão por um novo período (2010-2012).

A continuidade da gestão e o fortalecimento do Conselho de Escola proporcionou ao CMEI o ambiente favorável à elaboração e implementação de um Projeto Político-Pedagógico envolvente, com a participação da equipe pedagógica, demais funcionários, alunos e familiares rumo ao desenvolvimento e ampliação das possibilidades educacionais e estruturais do CMEI.

De acordo com dados obtidos no Projeto Político-Pedagógico da escola, o funcionamento do CMEI “Felicidade” foi uma conquista dos moradores do bairro no Orçamento Participativo da Prefeitura Municipal de Serra de 2000/2001, na gestão do prefeito Sérgio Vidigal, tendo como secretário de Educação Audifax Charles Pimentel. Até então, o bairro, originado da implantação de um conjunto habitacional, vivia às voltas com problemas relacionados com a falta de oferta de educação pública, embora, desde 9 de novembro de 1995, quando o então governador Vitor Buaziz inaugurou o conjunto habitacional, entregando oficialmente as chaves das casas aos 1.455 futuros moradores, tenha entregado os prédios para funcionamento de quatro creches, quatro escolas de ensino fundamental e Médio, quatro centros sociais, quatro unidades sanitárias e três postos policiais.

Desde a sua fundação, o conjunto apresenta problemas associados à falta de oferta de educação pública e de infraestrutura. Reivindicações, que incluem itens, como segurança, limpeza urbana, recuperação de ruas e preservação dos cinturões verdes (Mata Atlântica) e da lagoa que integram o conjunto, são comuns a todos os moradores e colaboram para a constituição de cinco movimentos comunitários distintos, correspondentes às microrregiões do bairro, em 1997. Hoje, reunidos pelo Conselho Comunitário do bairro não mais atuam como células independentes, pois perceberam a importância da união de todos para o alcance dos objetivos.

Com o início das obras do conjunto, iniciaram-se os problemas do bairro. Sob o alerta da Associação dos Biólogos do Espírito Santo dos riscos da construção de um conjunto habitacional em uma área de preservação de Mata Atlântica, a construção do conjunto iniciada em 1992 e concluída em março de 1995, foi marcada por

inúmeras paralisações. Sua ocupação, também muito gradual, devido à questão judicial entre a Caixa Econômica Federal, o Consórcio Habitacional Capixaba (grupo formado pelas empresas: Acta Engenharia, A. Madeira, Blocos, Pisa, Metron, Sá Cavalcante e Araribóia), responsável pela obra, e a Companhia Habitacional do Espírito Santo (Cohab), com o espólio da família de Orzina Ribeiro Araújo e Wédson Simões Gonçalves que até hoje reivindica a titularidade da terra.

Somente após oito meses do término das construções, o conjunto foi liberado para ocupação por uma liminar do Tribunal Regional Federal, que acatou os argumentos da Procuradoria-Geral de Justiça que alegava ser a área de interesse social, ressaltando ainda os riscos de uma invasão futura dos imóveis e dos problemas sociais que atingiriam os futuros mutuários.

A comunidade original, constituída de 1.455 mutuários da Caixa Econômica Federal e suas famílias, caracterizava-se como uma comunidade composta de famílias que possuíam renda de um e meio a dez salários mínimos, pois este era o requisito para se participar do sorteio das casas construídas com estrutura simples e cobertas por telhas de eternit. Os critérios de desempate — menor renda, o maior número de filhos e estabilidade profissional — nos falam um pouco mais das características das casas. Para concorrer, as famílias não poderiam ter em seu nome imóveis. Alguns candidatos foram eliminados da disputa por essa razão.

Atualmente, observo uma grande heterogeneidade socioeconômica da população de, aproximadamente, 9.200 pessoas (censo do IBGE, 2000), pois encontro, misturadas às antigas casas de um cômodo e um banheiro, chamadas de “embriões”, construções de residências de três pavimentos, modernamente revestidas com cerâmicas e vidros, que traçam um novo perfil econômico da comunidade.

Segundo pesquisa documental, os alunos e famílias atendidas pelo CMEI caracterizam-se pela sua diversidade. Provenientes de todas as regiões do bairro, bem como dos bairros vizinhos, a maioria dos alunos utilizam o transporte escolar contratado pelas famílias, o que gera um grande movimento de ônibus, vans e kombis no portão do CMEI, nos horários de entrada e saída. Observo que as crianças demonstram gostar desse tipo de transporte particular e, muitas famílias,

mesmo sem condições financeiras para tal, colocam os filhos nesse tipo de transporte para satisfazer o desejo dos pequenos.

De acordo com relatos das professoras, apesar de os familiares terem deixado com o transporte escolar a função de levar e buscar seus filhos, demonstram ainda preocupação constante com as atividades desenvolvidas. São, em sua maioria, participantes assíduos de todo tipo de convocação escolar, como, reuniões de pais e eventos comemorativos. Demonstram também solidariedade em campanhas de arrecadação diversas.

Para os familiares mais ausentes, o CMEI realiza um trabalho específico, visando a encontrar formas alternativas de comunicação (agenda escolar, horários diferenciados de reunião, por exemplo) e de estímulo/valorização à participação escolar.

4.4 CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA SERRA E O ATENDIMENTO À CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

A Lei nº 2.684/2004, de 18 de março de 2004, que dispõe sobre o Plano Municipal de Educação, com duração prevista para dez anos, contados da data de sua publicação, apresenta, no texto constante no anexo Único dessa Lei, o histórico da educação na Serra, afirmando que a educação infantil teve início no município na “[...] década de 80, quando a Secretaria de Ação Social em sua reestruturação, inseriu o Departamento de Creches, priorizando o atendimento à criança de 0 a 6 anos, até então realizado pelo Centro Social da Serra e Creche Penélope, mediante convênio de parceria LBA/Governo Federal e o município” (SERRA, 2004).

De acordo com a art. 1º da Resolução do Conselho Municipal de Educação da Serra nº 007/2004, que fixa normas específicas sobre a modalidade de atendimento, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui direito da criança de zero a seis anos, que o Estado tem o dever de atender, complementando a ação da família. Em seu art. 3º, define que a educação infantil no município da Serra será oferecida em:

- I. Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II. Pré-Escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

As “entidades equivalentes” a creches, às quais se refere o inciso I desse mesmo artigo, são todas as responsáveis pela educação e cuidado de crianças de zero a três anos, independentemente de denominações e regime de funcionamento.

Segundo essa resolução, a instituição de educação infantil que mantém, simultaneamente, o atendimento à criança de zero a três anos em creche, e de quatro a seis anos em pré-escola constituirá Centro Municipal de educação infantil (CMEI) com denominação própria, como é o caso do CMEI onde se desenvolve a pesquisa.

De acordo com essa resolução, as instituições de educação infantil poderão oferecer o atendimento em período integral ou parcial, no entanto, não esclarece critérios ou parâmetros para a definição sobre as formas de atendimento ou como habilitar a escola para receber tais alunos. No CMEI estudado, não são oferecidas vagas para o período integral, pois, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, não há solicitação da comunidade e/ou da secretaria.

A Resolução nº 007/2004 situa ainda, em seu art. 4º, que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, tendo, assim, como objetivos, no art. 5º (SERRA, 2004):

- I. Desenvolver um trabalho educacional voltado para a aquisição e ampliação de conhecimentos disponíveis em relação ao mundo físico e social, partindo da realidade sociocultural da criança.
- II. Possibilitar o desenvolvimento integral da criança em seus diversos aspectos.
- III. Favorecer, através da estimulação, o desenvolvimento da criança nas áreas sócio-afetiva, psicomotora, cognitiva e lingüística.

O texto da Resolução esclarece, no art. 6º, que, para atingir os seus objetivos, a educação infantil deverá promover a integração da família, fortalecendo-a como elemento que exerce influência mais fundamental no desenvolvimento da criança, bem como favorecer a inserção de sua ação na comunidade (SERRA, 2004).

A resolução ressalta, no art. 6º, § único, que, dadas as particularidades do desenvolvimento da criança de zero a seis anos, a educação infantil cumpre duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar (SERRA, 2004).

Observo, no estudo, que a Resolução nº 007/2004 foi de fundamental importância para a constituição do funcionamento e organização do Ensino Infantil, tendo em vista que, em seu art. 29 (modificado pela Resolução CMES n.º 26 /2006), definiu:

Art. 29 - As instituições de educação infantil da rede pública e privada, em funcionamento, deverão adaptar-se às disposições da Resolução CMES n.º 007/2004 no prazo de até 02 (dois) anos, a partir da data da homologação desta Resolução.

§ 1º - A Supervisão/Inspeção exercida pela Secretaria Municipal de Educação verificará in loco a situação legal das instituições de educação infantil em funcionamento, encaminhando ao Conselho Municipal de Educação, parecer conclusivo, baseado em relatório, que contemple as disposições da Resolução CMES n.º 007/2004.

§ 2º - À vista do relatório a que se refere o § 1º deste artigo, o setor competente da SEDU/SERRA estabelecerá prazo a ser cumprido pela instituição de educação infantil notificada para adequar-se às normas da Resolução CMES n.º 007/2004, garantindo a continuidade das atividades em processo de constante melhoria da qualidade.

Dando continuidade ao estudo sobre a legislação municipal, encontro, no Documento Preliminar da Proposta Curricular - Educação Infantil, a citação:

A expansão da educação infantil no Brasil e também no município da Serra mostra a importância que esta modalidade de educação escolar possui hoje na organização da educação nacional e da sociedade. Esta importância é uma decorrência das constantes transformações ocorridas no mundo do trabalho expressas no fenômeno da globalização da economia (SERRA, 2004, p. 8).

Compreende-se, nesse documento, que faz referências a outros documentos orientadores de outros Estados e nacionais, a educação infantil como uma realidade educacional considerada necessária pelas autoridades governamentais e pela sociedade civil. No referido documento, afirma-se que “[...] a criança serrana cresce em importância e tem a possibilidade de se transformar num sujeito ativo respeitado em sua diversidade sócio-cultural e na sua coletividade histórica” (SERRA, 2004, p. 8).

No tópico intitulado “Perfil da Educação Infantil no Município da Serra” (SERRA, 2004), encontro registrados dados do censo 2000 do IBGE e de estudos específicos que revelam que a população infantil da faixa etária de zero a seis anos totaliza

47.778 crianças, e 30% delas são oriundas de famílias que sobrevivem em condição de extrema pobreza, estando parte situada como vulneráveis e em situação de risco pessoal e social.

De posse dessas informações, segundo o documento, o atendimento a essa população vem se tornando progressivamente uma prioridade da administração municipal, que vem reavaliando meios e mecanismos na busca de alternativas e de novas propostas que visem à inclusão dessa demanda, bem como à melhoria dos padrões de qualidade dos serviços prestados. Como exemplo, cita as formações em serviço dos profissionais da educação.

Ressalto desse documento, a ideia de que, no trabalho com crianças na educação infantil é fundamental não esquecer que cada uma tem um caminho próprio de desenvolvimento, e que o conhecimento resulta da prática social. Em seguida, o documento traz uma adaptação regional do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, realizada por profissionais da rede, durante as formações em serviço oferecidas pela Divisão de Educação Infantil.

A intenção de oferecer uma educação infantil de qualidade e que inclua os alunos com deficiência está presente em leis e documentos norteadores das ações educacionais no município da Serra.

O Plano Municipal Decenal de Educação, sancionado pela Lei nº 2.684/2004, dispõe, como uma de suas prioridades (SERRA, 2004, grifo nosso):

3. Ampliação do atendimento educacional nos demais níveis de ensino, em especial, na educação infantil.

a) ampliação da oferta de educação infantil, priorizando atendimento a crianças de 4 a 6 anos de idade, secundado pelo grupo etário de seis meses a 03 anos de idade.

b) extensão da escolaridade obrigatória para atender crianças de 06 anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental atendida a população de 07 a 14 anos, com garantia de qualidade de sucesso escolar para esse grupo etário.

c) **ampliação da oferta escolar inclusiva aos portadores de necessidades educacionais especiais**, assegurando condições de atendimento especializado aos casos mais severos.

d) garantia de oportunidades de educação profissional básica, aliada ao ensino fundamental para jovens e adultos, que conduza o permanente desenvolvimento de aptidão para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação e trabalho.

e) fortalecimento do regime de colaboração com o Estado para a expressão da oferta do ensino médio e da formação profissional.

Também a Resolução do Conselho Municipal de Educação da Serra nº 007/2004 define, no § 4º do art. 3º, que “[...] as crianças com necessidades especiais serão preferencialmente atendidas na rede regular de creches e pré-escolas, respeitado o direito a atendimento adequado em seus diferentes aspectos”.

Da mesma forma, na Lei Municipal n.º 2.665/03 (SERRA, 2003), que institui, cria e disciplina a organização do sistema municipal de ensino do município da Serra e dá outras providências, encontra-se no terceiro item do art. 11:

O dever do Município, no tocante à educação escolar pública, será efetivado mediante a garantia de oferta da educação básica nas seguintes modalidades. [...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais; a) haverá programas de apoio específico, especializado para atender às peculiaridades de educandos com necessidades especiais.

Assim, constato que, na legislação do município da Serra, há a ideia de que a escolarização de crianças com deficiência coaduna com a legislação nacional, quando define o atendimento preferencial desse alunado na rede regular de ensino. Contudo, ainda se encontram lacunas quanto às condições de oferta, à definição da especificidade da clientela e ao modo de organização e funcionamento do sistema educacional municipal para atingir esses objetivos.

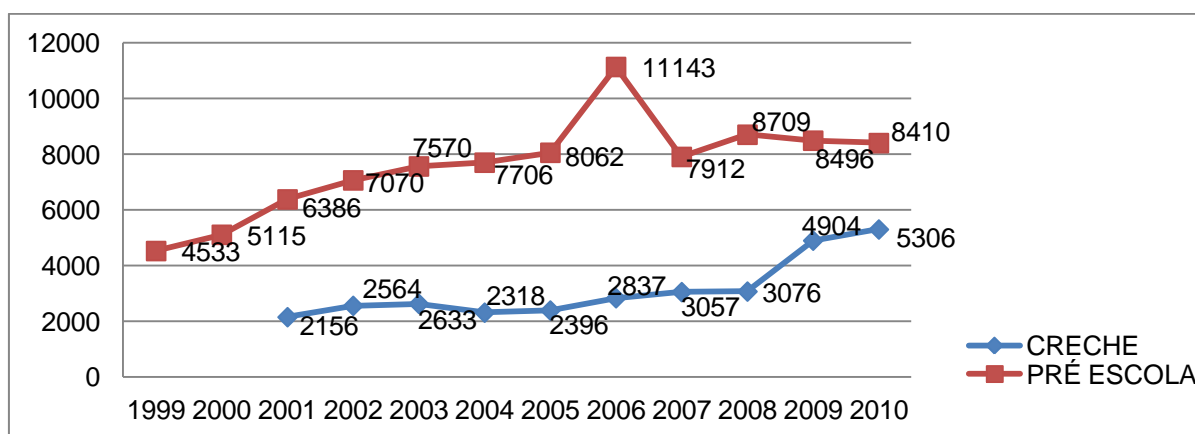
Contextualizando o município da Serra por meio da análise do Censo Escolar MEC/Inep — 1997 a 2010

Verifico, pelo “Sistema de Consulta à Matrícula do Censo Escolar — 1997/2010”, disponível no *site* do Inep, que o município da Serra, embora apareça no sistema de dados sobre a matrícula do número total de alunos da rede nos anos de 1997 e 1998, somente a partir do ano de 1999 constam registros específicos de matrícula de alunos na educação infantil.

Observo ainda que, nos anos de 1999 e 2000, apenas há informações sobre a etapa do “pré-escolar”. Somente a partir de 2001, as duas etapas são especificadas no sistema. Tal fato encontra justificativa, pois, até o ano 2000, a etapa de creche

estava sob a administração da Secretaria de Promoção Social. A partir de 2001, a creche integra-se à Secretaria de Educação. Observo ainda que o Sistema Municipal de Educação constitui-se oficialmente em 2003, pela promulgação da Lei Municipal n.º 2.665/03 (SERRA, 2003), que o institui, cria e disciplina.

Gráfico 10 — Evolução de matrículas na educação infantil 1999 - 2010



FONTE DOS DADOS: Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar, 1997-2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

Ao analisar o Gráfico 10, observo que há um crescimento de aproximadamente 82% nas matrículas na educação infantil no município. Em 2001, há um total de 6.386 alunos na etapa pré-escola e de 2.156 na etapa creche. Já em 2010, o município possui 8.410 alunos na pré-escola e 5.306 na creche.

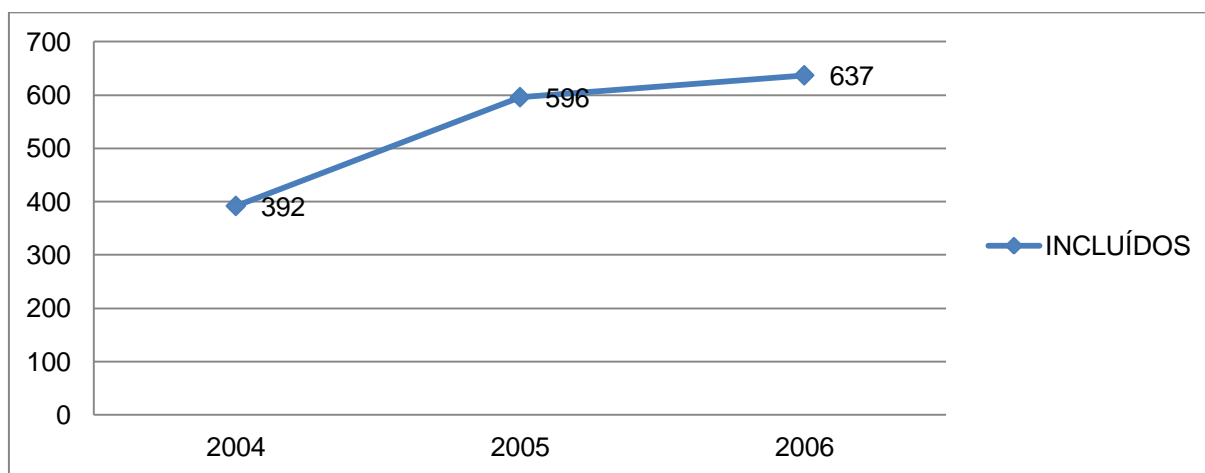
Encontro, no ano de 2006, um pico de matrículas, seguido por queda em 2007, mas apenas na etapa do “pré-escolar”. As razões para essa dissonância não são disponibilizadas pelo Inep, embora possa inferir que a causa tenha relação com a implantação do sistema informatizado “Educacenso” e as mudanças conceituais e metodológicas que ocorreram no questionário do Censo Escolar.

Sobre as matrículas de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede municipal nesse período, o “Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 1997-2010” revela que somente em 2007, a partir das mudanças no questionário do censo, há o registro de

matrículas desses alunos na educação infantil. Entre os anos de 1999 e 2006, há referências apenas aos alunos matriculados no ensino fundamental.

Entre os anos de 2004 e 2006, há registros separados para distinguir alunos incluídos em turmas regulares e alunos atendidos em classes especiais da educação especial no ensino fundamental. Uma observação importante é que, nesse período, enquanto há um crescimento de alunos incluídos (termo utilizado no Censo), o número de alunos em classes ou escolas especiais se mantém nulo (Gráfico 11).

Gráfico 11 — Quantitativo de alunos incluídos no ensino fundamental



FONTE DOS DADOS: Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar, 1997-2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

A partir de 2007, tal distinção não mais ocorre. Em seu lugar, aparece, no sistema, na categoria “educação especial”, um único dado que corresponde, segundo título, ao somatório de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos. Ressalto que, embora o título abarque os três tipos de atendimento, nos somatórios relativos ao município da Serra, devemos considerar os dados dos “incluídos”, pois não há registro de escolas especializadas ou classes especiais mantidas pelo município no período.

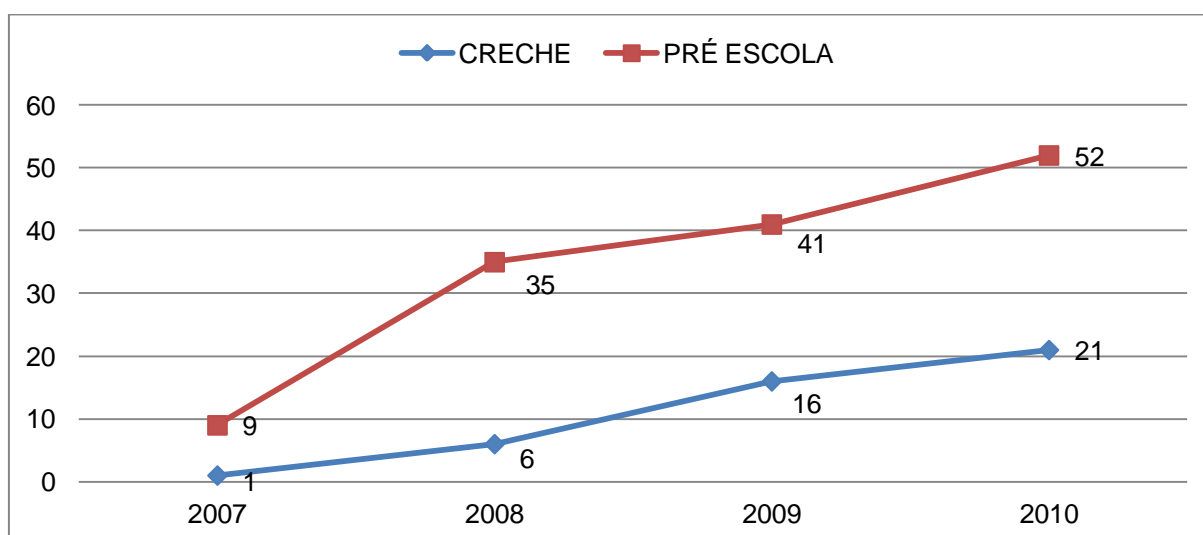
Destaco que, para oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o município cumpre o Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que

dispõe sobre esse atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, com a implantação de “salas de recursos multifuncionais” (ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos) em escolas-polo distribuídas por região.

Em parceria, duas instituições filantrópicas, a APAE e a Pestalozzi, também prestam esse atendimento aos alunos do município. Digo em parceria, pois os alunos na faixa etária atendida pela educação infantil e pelo ensino fundamental devem já estar matriculados na Rede Municipal de Ensino Regular para participar do AEE nessas instituições, segundo informações obtidas com a equipe de educação especial da Secretaria de Educação.

A família do aluno deve ainda optar pelo atendimento nas salas de recursos multifuncionais nas escolas-polo ou nas instituições filantrópicas, pois não há possibilidade de duplo atendimento, excetuando para atendimentos clínicos especializados (neurologia, fonoaudiologia, fisioterapia e outros).

Gráfico 12 — Evolução das matrículas de educandos com necessidades educacionais especiais em classes regulares da educação infantil na Rede Municipal da Serra 2007 - 2010



FONTE DOS DADOS: Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 1997-2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>

O Gráfico 12 aponta um crescimento de 630% nas matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na Rede Municipal de Educação Infantil da Serra. Esse alto percentual surpreende, mas pode ser contextualizado, se o analisarmos com as taxas de crescimento, no mesmo período, dessas matrículas de, aproximadamente, 164% no Estado do Espírito Santo, de 265% na Região Sudeste e de 234% no Brasil.

O crescimento do número de matrículas de crianças com deficiência nessa rede relaciona-se ainda com o crescimento de, aproximadamente, 82% do número total de matrículas nos Centros Municipais de Educação Infantil, com a ampliação do número de unidades escolares e com as políticas de âmbito nacional propostas para a área, tal como o Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, de responsabilidade da União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e que estabelece, no art. 2º, nos itens IX e X, a garantia do acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas e a promoção da educação infantil (BRASIL, 2007).

Quanto à ampliação do número de unidades, comparo, como exemplo, que, em 2009, segundo dados obtidos na Secretaria de Educação, o município contava com 39 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Atualmente, em 2011, esse número cresceu. No primeiro semestre, a Rede Municipal possuía 56 CMEIs, o que representa um percentual de crescimento de, aproximadamente, 44% de novas unidades escolares.

Destaco que, desde 2008, essas unidades, bem como as de ensino fundamental, conduzem o processo de inclusão baseadas no documento “Orientação Curricular de educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos” (SERRA, 2008), bem como em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Regimentos Internos (RI). Observo que todas as unidades escolares do município possuem PPP e RI como exigência para autorização de funcionamento da unidade. Tais autorizações podem ser encontradas no *site* do Conselho Municipal de Educação da Serra, no item Portarias.

Quanto ao processo de inclusão na educação infantil, destaco, no documento de Orientação Curricular (SERRA, 2008, p. 20), a afirmação de que “[...] a entrada da criança com necessidades especiais no ambiente escolar é um processo sócio-histórico importantíssimo ao seu desenvolvimento, por isso deve ocorrer o quanto antes”.

Tal afirmação denota uma preocupação com a escolarização desses alunos nessa etapa de ensino. Contudo, para além do acesso à matrícula, diante de favoráveis números de crescimento e existência de documentos norteadores do trabalho, inquieto analisar, na pesquisa, quais as relações sociais estabelecidas entre as crianças com deficiência e as demais nesse contexto e para além dessas primeiras impressões, o que busquei desvelar na pesquisa de campo em um dos 56 CMEIs desse município.

5 ANALISANDO INDÍCIOS DAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E AS DEMAIS CRIANÇAS

Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Durante a pesquisa empírica, aproximamo-nos das relações reais que eram estabelecidas entre os alunos com deficiência, seus colegas, suas professoras e demais pessoas que viviam naquele CMEI a experiência de construírem, juntos, uma escola possível e inclusiva para todos.

Assim, como já me referi, os dados obtidos nos diferentes instrumentos (observações, filmagens, audiogravações, fotografias e entrevistas) foram transcritos e combinados em um único documento: o diário de campo.⁴⁴ A busca por indícios guiou a análise dos dados que foram analisados em conjunto de forma a preservar a complexidade das situações descritas.

Na análise desses dados, identifiquei quatro aspectos das relações sociais que foram também destacados por Góes (2000a) no texto “A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet”. São eles:

- a) a linguagem como função representativa;
- b) os atos de comando/obediência como movimentos pelos quais membros de um grupo social se afetam reciprocamente;
- c) a dinâmica tensão/equilíbrio na construção da individualidade;
- d) a imitação como uma das formas de representação social.

Contudo, na análise dos dados, identifiquei dois outros aspectos presentes nas relações sociais entre as crianças nas situações observadas. Esses aspectos possibilitaram um olhar ampliado acerca dos pequenos movimentos cotidianos que

⁴⁴ No texto, a transcrição de episódios será seguida pela identificação “diário de campo – data”.

contribuem para que se vá além do acolhimento às diferenças, promovendo mudanças de atitudes rumo à construção de uma sociedade inclusiva. São eles:

- e) a afetividade na relação eu ↔ outro;
- f) a brincadeira como aspecto da relação entre crianças.

Assim, ao fim das análises, a partir dos dados, identifiquei seis aspectos das relações sociais entre crianças, respondendo à primeira parte da questão do presente estudo: “Quais os principais aspectos das relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de educação infantil?”.

A segunda parte da questão do estudo interroga: “Quais as implicações dessas relações com a infância da criança com deficiência e os processos de inclusão no ambiente escolar?”. Em busca dessa resposta, recorro, a seguir, aos seis aspectos presentes nas relações sociais entre as crianças observadas, tomando-os por categorias para essa análise.

5.1 A LINGUAGEM COMO FUNÇÃO REPRESENTATIVA

Durante a pesquisa acerca das relações sociais estabelecidas entre Carlos (surdo/implante coclear) e Renato (deficiência física/paralisia cerebral) e as demais crianças, observei que a linguagem cumpre sua função tanto de expressar o pensamento das crianças como de agir como organizadora desse pensamento (REGO, 1995).

A relação entre pensamento e linguagem é tomada aqui como uma relação “complexa e obscura”, em que se podem “[...] distinguir duas linhas separadas, derivadas de duas raízes genéticas diferentes” (VIGOTSKI, 2008, p. 51). Afinal, como aponta Vigotski (2008, p. 41), “[...] o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas

vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente”.

Rego (1995, p. 64) afirma, com base em Vigotski, que, “[...] através de inúmeras oportunidades de diálogo, os adultos, que já dominam a linguagem, não só interpretam e atribuem significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança como também a inserem no mundo simbólico de sua cultura”. No caso da presente pesquisa, além dos adultos presentes nas relações, constatei que as demais crianças, colegas de Carlos e Renato, com idades que variam de três a seis anos, também dominam a linguagem e atuam na interpretação e atribuição de significados aos movimentos expressivos, inserindo-os num universo de significações.

A linguagem como função representativa: implicações à infância e a inclusão na turma de Renato

A turma de Renato (d.n. 20-06-2007), denominada Grupo 3 “A”, há 18 crianças (10 meninas e 8 meninos), uma professora, uma auxiliar e uma estagiária. Esse é o primeiro ano do aluno nessa escola. Contudo, a criança frequentou, no ano passado, uma turma do Grupo 2 (crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses) em outra escola da rede municipal da Serra.

Renato apresenta dificuldades motoras decorrentes da paralisia cerebral que comprometem os seus movimentos corporais expressivos, inclusive, a fala. A sua comunicação com as outras pessoas se dá com palavras soltas e expressões faciais, principalmente, por sorrisos e beijos.

Segundo Pino (2005, p. 214), o olhar, o sorriso, um movimento gestual, uma palavra ou um choro possuem valor simbólico, pois são “[...] expressões da sensibilidade humana [que] surgem em nossa experiência carregada de múltiplos sentidos, o que permite que possam ser transportadas ao campo imaginário e lá reconstruídas livremente”. Como exemplo, cita ainda que um “[...] sorriso nada nos diz que nós já não sabemos”. A partir desse exemplo, posso compreender por que o sorriso de

Renato, sua mais frequente forma de expressão, é entendido, na maioria das vezes, como uma resposta positiva aos questionamentos dos adultos, tal como acontece nos trechos abaixo:

[...] As crianças estão no pátio dos fundos brincando de subir na casinha e descer pelo escorregador. Renato está na cadeira de rodas embaixo de uma árvore observando os colegas. A professora se aproxima e pergunta ao aluno se ele quer dar uma volta pelo pátio. Renato sorri e a professora conduz sua cadeira pelo pátio (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

[...] A estagiária roda um pouco com Renato pelos brinquedos e pergunta se ele quer ir ao balanço de cavaleiro. Ele sorri, balbucia e abre os braços. A estagiária então o tira da cadeira e o coloca no brinquedo. Como o balanço não é adaptado, ela precisa segurar Renato pelo tronco para ele não cair. A estagiária brinca com ele de imitar o som do cavaleiro. O aluno repete fazendo o som estalando a língua (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

Nas observações, destaco que a expressão, por meio do choro, pouco se dá, ao contrário do sorriso de Renato, considerado pelas profissionais que atuam com ele a mais frequente forma de expressão do menino. O choro não foi observado durante o período em que estive na turma, apesar de os colegas de Renato fazerem essa referência sobre o menino, dizendo que “[...] ele chora quando quer trocar a fraldinha [e] [...] ele chora quando tá com dor de cabeça” (DIÁRIO DE CAMPO, 13-06-2011). A professora relata que também nunca viu o menino chorando, apenas “[...] fazendo pirraça, sem sair uma lágrima sequer, no dia do seu aniversário [comemorado na sala de aula a pedido da família], pois não queria dividir a atenção dos pais e da avó com as outras crianças” (DIÁRIO DE CAMPO, 29-06-2011).

De acordo com Pino (2005, p. 205), do nascimento até o primeiro ano de vida de uma criança, “[...] o choro vai adquirindo o valor de meio de expressão (ou simbolização) dos mais variados sentimentos, ligado plenamente ao sistema nervoso central e apenas conservando de sua estrutura original a base fisiológica de sustentação”, pois há, durante esse período, uma transformação visível. Inicialmente, o choro “[...] é uma reação de tipo compulsivo que só para quando é eliminada a causa física que o provocou” (p. 205). Contudo, com o passar do tempo, o choro “[...] torna-se uma reação, por vezes difícil de interpretar, da criança ao meio social, não ao meio natural” (p. 205). Assim, conclui Pino (p. 205) que, esse fato, “[...] evidencia a existência na criança de mecanismos de controle que lhe permitem chorar ou parar de chorar em função de objetivos que não são mais determinados pela ordem biológica”.

Renato utilizou, durante o período de observação, para sua comunicação: o olhar, o sorriso, movimentos gestuais e faciais, mas também algumas palavras, às vezes, pouco claras, que são entendidas, segundo relatos, apenas pela família, pelos profissionais que atuam com o menino e pelas crianças mais próximas. As demais crianças identificam, como pude constatar nas observações, essa comunicação como uma “[...] fala engraçada” (DIÁRIO DE CAMPO, 15-06-2011). É interessante notar o quanto essa fala é estimulada por todos os envolvidos na relação: crianças e adultos.

[...] Paola e Clara balançam Renato. Paola fica na frente e Clara atrás. Os três vibram e riem. Do alto da casinha, Alex, Guilherme e Luana observam Renato no balanço e buscam sua atenção chamando-o pelo nome. Renato olha para cima procurando encontrá-los. Natália grita o nome de Clara e esta vai ao seu encontro, deixando Paola balançando Renato sozinha. Paola conversa com Renato (inaudível) enquanto o balança. Renato responde com balbucios, olhares e sorrisos. Miguel observa os dois do balanço ao lado (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

[...] As crianças brincam no pátio dos fundos. Natália se aproxima e chama, quase cantando, Renato pelo nome. O menino está no balanço, olha e sorri. Clara se aproxima segurando algumas florzinhas e oferece uma para Renato. O menino solta a corda do balanço e se desequilibra não conseguindo pegar a flor. A professora que observa a cena diz: ‘Clara, coloca na mãozinha dele, chega perto dele. É assim que dá’. A menina coloca a flor na mão de Renato, e o menino segura. O menino olha para a flor e a professora diz: ‘Agradece, Renato. Fala obrigado. Fala para ela’. O menino olha para a menina e sorri. Ela sai correndo (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

[...] a professora se senta junto à mesa, ao lado de Renato, mas deixa entre eles uma cadeira vazia. O menino olha e grita: ‘A cadeira, a cadeira’ e tenta puxar a cadeira que está ao seu lado com a mão esquerda. A professora observa a ação do aluno e pergunta: ‘Você quer puxar a cadeira, Renato?’. O menino olha para professora e sorri (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

Como forma de estimular sua fala, familiares e profissionais da escola solicitam que Renato repita as palavras que são ditas por eles. Observo que Renato demonstra perceber essa repetição, algumas vezes, como algo lúdico e, em outras vezes, como algo enfadonho. Sua reação parecia depender do contexto e das pessoas envolvidas.

[...] O portão abre. A avó de Renato é a primeira que chega à sala. A estagiária o coloca na cadeira de rodas. Clara se levanta e vai até Renato e dá um beijo no rosto. A estagiária pede que ele diga ‘tchau’ para a colega. O aluno repete. A professora se despede de Renato e avisa que amanhã ele irá levar um livro para ler com a vovó em casa. O menino sorri. A avó agradece e pede que o menino se despeça da professora dizendo ‘Tchau’ e sacode sua mão. Renato apenas observa (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

[...] A professora está com as fichas dos nomes. Chama a atenção das crianças para as fichas e avisa que vai sortear uma de cada vez, e eles terão que dizer o nome do colega que está escrito. O primeiro nome que mostra é o de Renato. Paola acerta e a professora entrega a ficha a ela que se levanta e vai até Renato mostrando o seu nome. Renato segura a ficha e olha atentamente. A menina pede que ele repita o que está escrito e diz silabando 'Re - na - to'. O menino repete seu nome e a menina bate palmas e faz festa (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

[...] A professora, então, pega um pote de letras em madeira e diz que vai escrever o nome do Pingo e pergunta a turma qual é. Todos respondem Fogo. A professora pede que Renato repita o nome. Renato vibra e fala o nome do pingo, diz: 'fogo' (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

[...] Aline corre para receber Renato na porta e exclama carinhosamente: 'Oi, Renato!'. E pega na sua mão. Paola se aproxima e abraça Renato que sorri e olha para mim. A professora o cumprimenta com um bom-dia e pede que ele repita: 'Bom-dia!'. Ele o faz e as meninas vibram [...]. A professora leva Renato até a mesa e o coloca ao lado de Clara que o cumprimenta e pede que mande um beijo. Renato olha sério. A menina insiste, e ele faz o som "estalando um beijo" (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

[...] Após ouvirem a história sobre o Pingo de Céu (Mary França e Eliardo França), a professora propõe à turma que confeccionem um novo amigo [boneco feito de tecido e cheio com espuma] e pergunta a cor dele: as crianças respondem 'azul' e a professora questiona: 'Azul claro ou azul escuro?'. Maria responde corretamente e a professora faz festa e pede que todos repitam. A estagiária pede que Renato repita também e o menino repete (DIÁRIO DE CAMPO, 10-05-2011).

Na análise dos dados obtidos no período de observação junto à professora, ela conta que percebe, atualmente, uma grande mudança na linguagem de Renato, que começa a "soltar a língua", ou seja, a utilizar com mais frequência e espontaneidade palavras reconhecíveis e com significado (DIÁRIO DE CAMPO, 29-06-2011).

[...] A estagiária se aproxima de Renato que está sozinho no balanço e ele pergunta: 'Que abri?' Ela diz: 'Sim, eu quero abrir o balanço para você sair para ir lavar a mão e voltar para sala. Vamos?' O menino sorri e diz: 'Vamo' (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

[...] A estagiária pergunta para Renato se ele acabou de pintar sua atividade, e ele responde que 'não' com a cabeça. A estagiária pega a folha e pergunta de novo. O menino fala: 'Cabou'. Então, a estagiária o leva na cadeira de rodas até o varal onde o ajuda a pendurar seu trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, 29-04-2011).

[...] A professora chama a turma para a sala, dizendo: 'Vamos, turma'. Renato responde que 'não' com a cabeça. A professora pergunta novamente olhando para o menino e ele responde oralmente: 'Não'. A professora sorri e diz que eles precisam voltar para a sala para fazer 'muitas atividades divertidas'. Ela se aproxima e retira o menino do balanço, colocando-o na cadeira de rodas. Renato sorri e pede: 'Que colo' (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

A professora ressalta ainda que o advento de uma fala mais espontânea em Renato representou um "[...] avanço significativo no desenvolvimento [do aluno e um] [...]"

grande salto em suas relações sociais”, pois, embora Renato fizesse uso de algumas palavras, desde o início do ano, sua comunicação se fazia com maior frequência por gestos de cabeça, sorrisos e balbucios que, muitas vezes, deixavam “[...] lacunas na interpretação do que ele queria dizer” para o outro, principalmente, para aqueles que não tivessem um convívio diário com a criança (DIÁRIO DE CAMPO — análise dos dados com a professora, 29-06-2011).

[...] A turma está no refeitório lanchando. A estagiária ajuda Renato a comer. Renato se vira para mim e pede: ‘Que bola’. Eu não entendo e peço para ele repetir. Ele repete, e eu não entendo. Pergunto se ele quer ‘pão’. Ele diz que ‘não’. Ele então se vira para a estagiária e chama seu nome. Ela olha, e ele repete: ‘bola’. Ela entende e o leva na cadeira de rodas até o palhaço de bolas que está montado no refeitório (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

A linguagem de Renato (gestos, posturas, expressões e sons) era interpretada e constituída de repletos significados pelos adultos, mas, principalmente, pelas crianças em suas relações, inserindo Renato no mundo simbólico e cultural.

[...] Renato, Clara e Paola estão próximos de pé, junto à mesa, na sala de aula. Renato está de pé. A estagiária o apoia pela cintura. Paola chama: ‘Renato’. Ele responde: ‘É o quê? É o quê?’. Clara acha graça e repete o que o menino diz. Renato bate com as mãos na mesa e diz: ‘Eu bato’. Clara repete várias vezes: ‘Eu bato, eu bato, eu bato, eu bato’. Renato continua batendo na mesa. Paola diz: ‘Ele quer massinha’. Eu pergunto para ele se Paola está certa, se ele quer mesmo massinha de modelar, e ele responde: ‘Quero’. Clara diz para o menino: ‘A tia não vai dar massinha, ela vai passa DVD’. O menino a olha sério. Clara diz: ‘Ele ficou triste’ (DIÁRIO DE CAMPO, 27-04-2011).

[...] Natália balança Renato que segura uma flor com a mão esquerda. Com a mão direita segura o balanço, mas já escorrega no assento. A professora diz para Natália: ‘Pergunta para ele se ele gostou da flor’. Natália pergunta: ‘Você gostou da flor, Renato?’ O menino não responde. A professora, então, também pergunta: ‘Ei, Renato, gostou da flor branca?’ Natália fala: ‘Ele tá cheirando’. Renato então abre a boca e coloca a flor dentro. Natália grita: ‘Tia, ele tá comendo a flor’. A professora grita: ‘Não, não pode’. Ela tira a flor da boca do menino. Renato coloca a língua para fora como que cuspidando. Natália diz: ‘Ele tá com fome’ e comenta comigo que, quando ele ‘coloca a língua para fora é que ele quer alguma coisa’ (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

Durante todo tempo de observação na turma na qual estuda Renato, percebi que Clara, Paola e Amanda são as crianças que estão mais próximas do menino, pois estão sempre ao seu lado nas brincadeiras e, durante a realização das atividades propostas, interpretando suas expressões. Algumas vezes, até disputam esse lugar entre elas e outras crianças da turma, principalmente, com outras meninas.

[...] Clara e Paola pegam a ficha com o nome de Renato e discutem quem vai entregar para ele. A estagiária então pega a ficha das mãos delas e entrega para Renato que sorri e segura. A estagiária o leva até a chaminha e o ajuda a colocar a ficha. Clara e Paola observam segurando a cadeira de rodas e fazendo “festa” para Renato, quando ele realiza a atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

[...] A escola ganha um palhaço feito de bolas infláveis que é colocado num canto do refeitório. Todas as turmas saem para ver o palhaço. A pedagoga tira fotos de cada turma com o palhaço. Clara e Paola empurram a cadeira de rodas de Renato até próximo ao palhaço e pedem que a pedagoga tire uma foto dos três. Clara abraça Renato que sorri para a câmera. Aline, Miguel, Amanda, Bárbara e Natália se aproximam. Paola olha séria para os colegas que fazem pose pedindo uma foto com o menino. Aline dá a mão a Renato que vibra com as fotos. Paola chama Clara e puxa a cadeira de Renato para junto delas. Uma bola estoura. Renato dá um grito estridente e todos se assustam. Renato dá gargalhadas (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

[...] Paola se aproxima de Renato, pega em suas mãos e as movimenta para dançar. Amanda se aproxima e segura na alça que empurra a cadeira. Paola reclama e tira a colega, passando a segurar a alça e girar a cadeira de rodas. A professora pede que Paola pare de rodar Renato e faz passos para as crianças imitarem. A professora pede que Renato mexa os braços. Paola, então, pega os braços do colega e os mexe. A professora pede que deixe que ele mexa os braços sozinho. Clara se aproxima e disputa com Paola quem segura na alça da cadeira. Clara puxa a alça para baixo e quase vira a cadeira de Renato que se assusta. A estagiária se aproxima e afasta as meninas da alça (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

[...] Paola e Amanda se aproximam e beijam Renato. Maria está segurando a cadeira de rodas. Paola tenta tirar a mão da colega e discutem. A estagiária pede que parem. Amanda se aproxima e beija o rosto de Renato e depois apoia a cabeça no colo do menino. Paola vira o rosto do menino em sua direção e tenta lhe dar um beijo na boca. A estagiária vê e chama o nome da menina, que para. A estagiária avisa: ‘Na boca, não’. Renato balança a cabeça negativamente. Amanda ri. Paola então beija o rosto de Renato e vira para ele beijar o seu. Renato estala a língua mandando ‘beijos estalados’ (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

Observei que Clara, Paola e Amanda ansiavam, em todos os momentos, interpretar, principalmente, para minha presença observadora, o que Renato queria fazer, o que ele queria dizer e até seus sentimentos. Essa atitude encontra-se relacionada com o papel que o menino desempenha para elas. A linguagem das meninas revela que Renato ocupa o papel de alguém que precisa de ajuda, atenção, carinho e cuidado, contudo, muitas vezes, chegam ao extremo e o percebem como um bebê.

[...] Amanda se aproxima e dá um beijo em Renato. Eu pergunto para a menina: ‘Por que você beijou o Renato?’. Ela responde: ‘Ele é meu coleguinha’. Eu pergunto para Amanda: ‘Você sabe quantos anos Renato tem?’ Ela mostra dois dedinhos. Eu pergunto: ‘Ele tem dois anos?’. Ela confirma balançando a cabeça. Paola interfere e diz: ‘Eu tenho isso [mostra três dedos] e vou fazer assim [mostra quatro dedos]’. Julia, que observava, diz: ‘Eu tenho três anos e Renato tem um’. A estagiária coloca Renato na cadeira de rodas e o menino grita, quatro vezes: ‘Eu quero colo’. Paola olha e pergunta ao menino: ‘Você quer colinho?’. O menino sorri. Paola o abraça.

Eu pergunto para o menino: 'Quantos anos você tem?' E ele responde: 'Três'. Clara responde, ao mesmo tempo, dizendo: 'Três' (DIÁRIO DE CAMPO, 27-04-2011).

[...] A professora de outra turma se aproxima com um grupo de alunos e conversa com Renato sobre ser sua professora no ano que vem. Um dos alunos desta turma se aproxima e diz: 'Ele não pode estudar no Grupo 4'. A professora, então, pergunta: 'Por que, não?'. E ele diz que é porque Renato é bebê, ainda está no carrinho de bebê. A professora, então, explica que ele usa uma cadeira de rodas, pois não anda sozinho, ainda, mas que ele não é bebê, pois ele já vai fazer quatro anos' (DIÁRIO DE CAMPO, 11-05-2011).

Numa tentativa de compreender como esse papel foi concebido a Renato em suas relações sociais com as crianças que estão mais próximas dele, ou seja, Paola, Clara e Amanda, retomo a observação de como tem sido o atendimento às necessidades especiais de Renato no CMEI.

Primeiramente, em decorrência da deficiência física (paralisia cerebral), Renato utiliza, para sua locomoção, cadeira de rodas. A criança não conduz a cadeira de rodas sozinha, sendo preciso que alguém a empurre. Durante o período de observações, percebi que, na maioria das vezes, a estagiária cumpre essa função, mas as meninas e as outras crianças da turma pedem para fazê-lo, muitas vezes, como um momento de brincadeira ou de imitação do adulto.

Renato não controla os esfíncteres e nem sinaliza suas necessidades fisiológicas. Assim, as profissionais também trocam as fraldas da criança na sala de aula, diante dos alunos, em um colchonete, pois não há, no banheiro de uso das turmas de três a cinco anos, um trocador. Para se alimentar, ele precisa de ajuda para segurar a caneca de vidro utilizada por todos na hora da merenda, pois não sustenta seu peso para segurá-la e o líquido vaza pelos cantos da boca. Muitas vezes, a caneca é substituída por uma caneca com tampa, duas alças e bico que a criança traz de casa, pois esta facilita a sucção do menino que consegue um pouco mais de autonomia. Durante a refeição, sempre uma das profissionais da sala serve o alimento em sua boca e usam a toalhinha de mão do aluno como babador, presa na blusa.

No pátio, para utilizar os brinquedos não adaptados, Renato é conduzido e mantido (seguro) nesses brinquedos pela estagiária ou pela professora, pois não se senta ou sustenta o tronco sozinho. Já no único brinquedo adaptado, um balanço, Renato precisa de ajuda para se balançar. Na sala de aula, utiliza uma prancha (mesa)

adaptada à cadeira de rodas para fazer as atividades, lápis de cera engrossado e apoio para as costas (calça adaptada) para sentar no chão.

Dessa forma, compreendo que os alunos presenciavam os recursos e o tratamento diferenciado dado ao menino e, com pouca dificuldade, observavam semelhança entre esse tratamento e aquele que recebiam quando eles mesmos eram bebê ou aquele que suas mães oferecem aos irmãos menores. Assim, essas características próprias das limitações motoras da deficiência física que implicam para a dificuldade na fala contribuem para que os colegas de Renato criem uma imagem distorcida da idade real do menino, embora esse fato não esteja claro para as profissionais, o que compromete o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica adequada, como demonstram estes trechos do diário de campo:

[...] Clara conversa com Renato, passando as mãos nos seus cabelos e dando beijos em sua bochecha. Também o abraça e pede beijos. A estagiária se aproxima de mim e diz que Clara e Paola são as que mais beijam ele. E diz que as crianças brincam com a Paola dizendo que 'ela é namorada dele'. A estagiária está perto e comenta com a auxiliar: 'É uma beijação, né, Marta?'. A auxiliar confirma sorrindo e balançando a cabeça. Eu pergunto para ela: 'Paola acha que ele é neném?'. Ela responde: 'Não, ela acha que ele é da idade dela, só não anda'. A estagiária me conta que, quando Paola ouve o menino dizendo que quer água, logo corre e diz: 'Tia, ele quer água'. Ela completa dizendo: 'Sabe, ela fica tomando conta dele, e ele fica todo feliz com a presença dela. Fica chamando ela' (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

[...] A professora balança Renato e o observa. Ela me chama e comenta: 'O Renato assim, quietinho, não fala. O que será que ele pensa? Ele está olhando os coleguinhos correndo, falando, gritando... Será que ele sente por que não anda? Será que ele pensa por que não consegue correr? As crianças chegam até ele, falam, brincam com ele com tanto carinho, como se fosse um bibelô, mas logo depois voltam a correr [...]'. Eu pergunto como as crianças percebem a deficiência de Renato, e ela diz que: 'Eles veem Renato como um amiguinho igual a eles. Eles não veem diferença. Eles nunca perguntam por que ele usa uma cadeira de rodas ou por que ficou assim'. Eu pergunto se as crianças sabem que é uma cadeira de rodas ou se pensam que é um carrinho de bebê. A professora diz: 'É, talvez achem que é um carrinho de bebê. As crianças adoram empurrar' (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

Após o período de observações na sala, como explico na metodologia, retornei para a análise dos dados com as profissionais e ouvi da professora que a pesquisa contribuiu para que ela refletisse sobre o papel de "bebê" ou "bibelô" em que Renato era colocado e a importância de revê-lo com ações pedagógicas junto à turma, pois a forma como ele era visto influía negativamente na constituição de sua subjetividade.

[...] A professora conta que, com as minhas observações na pesquisa, notou que: 'É preciso conversar muito com as crianças, que Renato não é bebê; ressaltando que agora não tem mais ouvido, principalmente, as meninas o chamarem assim. Ela diz: 'As meninas continuam muito carinhosas com ele, mas chamam Renato pelo nome. O que é muito importante'. Pontua que 'Ele gosta muito da atenção delas e sempre chama as meninas pelo nome' (DIÁRIO DE CAMPO - análise dos dados com professora, 29-06-2011).

A análise desses episódios revela diferentes implicações à infância de Renato e a sua inclusão, tendo em mente que a infância é um momento singular na vida de Renato e de seus colegas, ou seja, a infância acontece de maneira diferenciada de pessoa para pessoa. A deficiência que Renato apresenta se insere no grupo como uma especificidade que influí no desenvolvimento de sua linguagem e no seu envolvimento com o outro e com o mundo. Sendo assim, entendo que o menino e as demais crianças que se relacionam naquele contexto, sem deixar de lado os adultos, vivenciam experiências distintas e ricas de possibilidade, à medida que incluir um aluno com características diferenciadas numa turma regular perpassa a necessária criação de “[...] mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocional com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura” (CARVALHO, 2004, p.160).

A linguagem como função representativa: implicações à infância e a inclusão na turma de Carlos

Na turma de Carlos (d.n. 31-10-2005), denominada Grupo 5 “B”, há 25 crianças (11 meninas e 14 meninos) e uma professora. Esse é o terceiro ano de Carlos na escola. Destaco ainda que, dos 24 colegas da turma, 4 (Isadora, Juliana, Renan e Cíntia) estudam na mesma sala com ele há 3 anos; e 6 (Mariana, Danilo, Rogério, Ingrid, Natan e Roberto) estudam com ele há 2 anos. Os demais já eram alunos da mesma escola, porém em outra sala, e a convivência com Carlos se dava nos horários de pátio e alimentação.

Como já me referi, Carlos utiliza um implante coclear, ou seja, um dispositivo eletrônico que visa a substituir as funções do ouvido interno, a cóclea, responsável por levar os impulsos neurais codificados no córtex cerebral. Silva e Araujo (2007, p. 252) esclarecem que “[...] o implante coclear (IC) substitui parcialmente as funções

da cóclea, transformando a energia sonora em sinais elétricos”. Segundo as autoras (p. 252), o implante coclear oferece “[...] a possibilidade do limiar auditivo bastante equivalente em todas as frequências, uma vez que este é alcançado, aumentando-se ou diminuindo-se, artificialmente, a intensidade da corrente elétrica em cada eletrodo”.

Silva e Araujo (2007, p. 253) apontam que “[...] o IC destina-se a pacientes portadores de perda auditiva neurosensorial bilateral de grau severo e/ou profundo, que não se beneficiam do aparelho de amplificação sonora individual (AASI)”. As autoras (p. 254) esclarecem, ainda, o funcionamento do dispositivo:

[...] O sistema de IC funciona em frações de segundos. Os sons ambientais são captados por meio do microfone direcional retroauricular e enviados, por meio de um cabo, para o processador de fala, que filtra, analisa, digitaliza e converte os sons de entrada em sinais codificados. Estes são enviados, por meio de um cabo, do processador de fala para a antena transmissora, que remete esses sinais transcutaneamente para o receptor (estimulador por rádio frequência). O receptor converte os códigos em sinais eletrônicos e os envia para o feixe de eletrodos inseridos na cóclea. Por sua vez, os eletrodos estimulam as fibras nervosas e os impulsos neurais resultantes seguem pelo sistema nervoso central até os centros auditivos do cérebro, local onde os sinais serão interpretados.

Antes da realização da cirurgia que inseriu “[...] um receptorestimulador, que inclui a antena interna [...] junto ao osso do crânio, atrás da orelha, sob a pele, e o feixe de eletrodos, posicionado dentro da cóclea” (SILVA; ARAUJO, 2007, p. 252), Carlos foi avaliado por uma equipe multiprofissional (médicos, enfermeiros, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais), membros do “Grupo de Implante Coclear do Hospital das Clínicas de São Paulo e Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – HC/FMUSP”.⁴⁵ Com a decisão favorável da equipe, recebeu o dispositivo gratuitamente para o implante.

Alguns componentes do dispositivo são externos, ou seja, aparentes em Carlos: o microfone, o processador de fala e, principalmente, a antena transmissora fixada magneticamente junto à antena da unidade interna que está sob a pele e que também possui um ímã. No aparelho de Carlos, a antena transmissora está ligada a uma pequena mochila que o menino leva em suas costas com os outros dispositivos do aparelho, que são alimentados por uma bateria. Após a cirurgia e até o início das observações, Carlos não usava essa mochila, mas sim o dispositivo preso atrás do

⁴⁵ <http://www.implantecoclear.org.br>

lóbulo da orelha (retroauricular). Contudo, esse dispositivo foi danificado pelo uso, sendo substituído pela mochila a partir de abril. Observei que esse novo uso chamou muito a atenção dos colegas da turma. Alguns se aproximaram para ver o que havia dentro da mochila. Carlos afastou os colegas, pois demonstra muito cuidado com o aparelho.

De acordo com Silva e Araujo (2007, p. 254), “[...] crianças menores de três anos que foram implantadas, após quatro a cinco anos de uso do IC, obtêm melhor desempenho na produção da fala e na sua inteligibilidade”. Ressaltam ainda as autoras (p. 254) que esse melhor desempenho se deve à “[...] plasticidade da via auditiva, [ou seja], a habilidade das conexões neuronais em serem modificadas pelo crescimento das sinapses, produzindo estimulações adequadas”.

As autoras (2007, p. 257) postulam que “[...] a produção de fala e as habilidades adquiridas por crianças com Neuropatia Auditiva, usuárias de IC, parece sofrer influência de diversos fatores”. Entre os fatores citados, a autoras destacam: “[...] tempo de uso do dispositivo, existência de um processo terapêutico sistemático, existência do processo de reabilitação fonoaudiológica, época do diagnóstico e idade da criança” (p. 257).

Silva e Araujo (2007, p. 257) observam que “[...] o bom desempenho da audição é um ganho progressivo, [no qual são percebidas a] melhoria significativa nas habilidades da audição e da percepção da fala, na intenção comunicativa, na capacidade para elaborar orações, no reconhecimento dos sons”.

Carlos realizou o implante quando tinha três anos de idade e cursava o primeiro ano no CMEI. Atualmente, com apenas dois anos de uso, a família e a escola já fazem referências positivas a um crescimento do menino com relação à comunicação, aos aspectos sociais e à aprendizagem. Contudo, ainda não se faz plenamente inteligível para todos os colegas e sua fala é tida como “uma coisa engraçada” ou “uma brincadeira”.

[...] As crianças conversam na mesa do refeitório enquanto lancham [...]. Eu pergunto se elas entendem o que Carlos fala e todos falam que entendem. Pergunto do que eles gostam de conversar e Roberto diz que eles gostam de ‘falar da tia’. Pedro diz que ele e Carlos não gostam de conversar, gostam de brincar. Bruna diz que Carlos ‘fala coisa engraçada’. Eu pergunto o que ele fala que é engraçado. Bruna diz: ‘Ele fica dizendo coisa que eu não entendo, coisa engraçada. Ele também fica dançando. Ele fica bem

assim [faz um movimento de rebolar com a mão no bumbum]'. Peço para o Carlos mostrar como é a dança [faço o gesto]. O menino dança. Todos riem. Danilo levanta e diz que também sabe dançar e imita o colega. Pergunto a Carlos que dança é essa. Ele faz sinal para eu esperar e termina de beber o suco. Corre para devolver a caneca e depois se junta a Natan para dançar. Os colegas pedem: 'Faz a dança do bumbum'. Ele faz os movimentos e todos vibram (DIÁRIO DE CAMPO, 10-05-2011).

Durante o período em que estive com a turma, pude observar que a professora reserva uma atenção especial à aprendizagem do aluno e à sua comunicação com ele. Verifico que sempre, após explicar as atividades para toda a turma, a professora chama Carlos ou vai até ele e explica individualmente o que é para ser feito, fazendo gestos e falando de forma pausada.

[...] As crianças estão na sala de aula fazendo uma atividade xerocada. Após, proceder uma explicação da atividade para a turma, a professora explica para Carlos, individualmente, a atividade apontando e falando lentamente e de frente para o menino. Quando termina a explicação, a professora faz o sinal de positivo e negativo com a mão e o menino responde com um sinal de positivo (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

[...] Carlos está sentado num grupo de mesas com Bruno, Douglas, Nelson e Diego. A professora passa pelos grupos orientando como fazer a atividade e senta no grupo ao lado de Carlos. A professora observa a atividade do aluno e dos demais e percebe que os meninos estão colocando as letras iniciais nas figuras, seguindo a ordem alfabética, incluindo o K, W e Y, tal como está no mural da sala, no entanto, na atividade, não há figuras com essas letras. A professora pede que os alunos apaguem e consertem. A professora vai até o quadro para fazer a correção da atividade e chama alguns alunos para escreverem as letras iniciais nas figuras que copiou da folha para o quadro. Observo que Carlos não olha para o quadro e continua colorindo as figuras. Diego fala para Carlos que 'a atividade está toda errada'. Diego puxa a folha, e Carlos reage afastando o colega. Carlos vai até o quadro entregar a folha para a professora e ela mostra onde ele errou, apontando as figuras e as letras corretas que já estão no quadro. Observo que Carlos percebe que está diferente e volta para a mesa. O menino não consegue apagar direito e escreve por cima as letras corretas olhando para o quadro. O menino termina e vai até a professora que observa que está correto e faz o sinal de positivo para ele que retribui (DIÁRIO DE CAMPO, 10-05-2011).

Embora a professora utilize muitos gestos para se comunicar com o aluno, observo que ela está sempre estimulando a fala de Carlos perante os colegas, principalmente, durante a realização das atividades. Também busca sempre sua atenção para que a ouça quando está diante da turma explicando as atividades, cantando, contando histórias, etc., pois, muitas vezes, Carlos se dispersa quando há longas explicações.

[...] Juliana distribui as folhas de atividade. A professora explica a atividade para a turma. Enquanto isso, Carlos levanta da sua mesa, vai até o cantinho dos brinquedos e brinca com a barraquinha de 'hot dog'. A professora observa e pede, fazendo gestos, para ele voltar para seu lugar e sentar. O

aluno vai dançando e volta para seu lugar. Juliana entrega as folhas no grupo onde Carlos está sentado. O menino levanta o dedo pedindo a folha. A menina dá uma folha para ele. A professora passa pelos grupos orientando o que fazer e distribuindo giz de cera. A professora vai até Carlos e explica, individualmente, a atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

[...] A professora corrige uma atividade de Matemática no quadro e chama Carlos para escrever as respostas. A professora pede que Carlos conte em voz alta para os colegas a quantidade de figuras e circule a resposta correta. O aluno fala os números e realiza corretamente a atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 17-05-2011).

[...] A professora senta numa cadeirinha num grupo de mesas e pede que todos se sentem para cantarem juntos algumas músicas infantis, fazendo coreografias. As crianças cantam com a professora. Algumas crianças sentadas nos grupos mais afastados da professora conversam. Carlos apenas observa. Algum tempo depois, ele se levanta e sai da sala, fazendo um gesto que a professora entende como permissão para ele 'beber água'. A professora observa e faz um gesto de positivo. O menino sai e demora um pouco. Bruno se aproxima e senta no colo da professora. Ao término de cada música, a professora pergunta aos alunos qual será a próxima. Carlos volta e vai até a estante de brinquedos, pega um brinquedo de encaixe e brinca sozinho. José se aproxima e observa Carlos. Carlos larga o brinquedo e vai até o computador (desligado) e brinca de digitar no teclado. A maioria das crianças continua cantando e dançando com a professora (DIÁRIO DE CAMPO, 30-05-2011).

[...] a professora chama os alunos para se sentarem numa rodinha com ela que contará uma história. Todos sentam em volta da professora. Carlos brinca com uma caixa. A professora, então, chama em voz alta seu nome e o menino se aproxima, brincando com a caixa como se esta fosse um carrinho. A professora chama novamente o menino, fazendo gestos, e ele se aproxima da rodinha e se senta no chão. A professora começa a contar a história 'O gatinho perdido'. A professora comenta detalhes da capa, da autora e as crianças participam [...]. Carlos continua brincando com a caixa como se esta fosse um carrinho, sem olhar para a professora. Carlos levanta da rodinha e volta para a mesa, brincando com a caixa. Carlos movimentava a caixa para cima e para baixo e para os lados, como se a caixa fosse um avião, e quase atinge a cabeça de Nelson e depois de Marcela que estão atentos ouvindo a história. Carlos imita sons de motor. Carlos levanta e põe a caixa no lugar. Circula um pouco pela sala e vai até sua mochila, abrindo e tirando as coisas que estão dentro. A professora conversa com as crianças sobre o final da história (DIÁRIO DE CAMPO, 30-05-2011).

Durante as observações, identifiquei diversas situações em que Carlos utiliza, para se comunicar, gestos, expressões faciais, palavras soltas e algumas frases curtas. Para se fazer entender, percebo que ele sabe que precisa combinar os gestos com as suas palavras, pois sua fala é pouco clara, principalmente, para aqueles que têm pouco contato com ele ou convive com ele há menos tempo. Esse fato se confirma quando comparo a comunicação entre Carlos e Isadora, que é muito próxima ao menino e estuda com ele há três anos, e entre ele e as demais crianças e funcionários.

[...] Isadora faz a atividade e mostra os resultados para Carlos que faz o gesto negativo com o dedo e fala 'não'. O menino vai até a parede onde há números colados e mostra o número um. A menina apaga a sua folha e escreve o número indicado por Carlos. O menino termina a atividade, levanta e mostra para a professora. A professora me chama e mostra a folha do aluno dizendo: 'Ele é bom com números. Eu ensino só uma vez e ele pega rapidinho!' (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

[...] Pelo passa-prato a merendeira serve aos alunos, e a professora ajuda a distribuir as colheres. Carlos é o primeiro a receber o prato. A merendeira me chama e comenta que o menino faz gestos para ela e ela diz que 'entende tudo'. Cita, como exemplo: 'Quando ele quer saber se o prato do dia é frango, ele me procura e bate os braços como se fossem as asas e fala có-có' (DIÁRIO DE CAMPO, 17-05-2011).

[...] a turma está no refeitório. Carlos vai até o mural coletivo onde há uma exposição de fotos das famílias dos funcionários e alunos. Thamires e Mariana vão juntas e se abraçam em frente ao mural. Carlos se aproxima e abraça as duas. Carlos vê que minha foto está no mural, e me chama para mostrar. O menino pergunta quem são as pessoas que estão na foto, apontando e dizendo: 'Quem é?'. À medida que aponta cada uma das pessoas da foto, eu digo o nome e o parentesco comigo. O menino sorri e chama outros colegas para verem a foto. Eu repito quem são cada uma das pessoas. Carlos aponta minha mãe na foto e diz para os colegas: 'mãe' e aponta para mim (DIÁRIO DE CAMPO, 17-05-2011).

Diante de uma situação de comunicação falha entre Carlos e outras pessoas, observo que Isadora, sempre próxima e atenta às atividades do menino, apressa-se para ajudá-lo. Durante um diálogo com a menina, percebo que ela criou, ao longo do tempo de convívio com Carlos, estratégias de comunicação com ele, além de uma concepção própria sobre sua deficiência auditiva.

[...] Carlos se senta no grupo de mesas com Juliana, Isadora, Danilo e Natan. Há um lugar vago. Eu me aproximo. Carlos me chama para sentar ao seu lado, me puxando e dizendo: 'Senta'. Eu sento na cadeira vaga ao seu lado e observo que o menino não escreveu no cabeçalho da folha o nome da professora e a data, tendo escrito apenas seu nome. Então, pedi que Carlos escrevesse o nome da professora na folha e apontei o local. Carlos não respondeu. Repeti novamente o pedido e o menino apenas me olhava. Mostrei que o nome estava no quadro para copiar e apontei. Ele olhou para o quadro, mas não fez menção de copiar e pegou alguns lápis de cor no estojo de Juliana e começou a pintar as gravuras da folha. Isadora então disse: 'Ele não escuta, tia!'. Isadora vira o rosto do menino em sua direção, fala e indica onde ele deve escrever o nome da professora. A menina aponta para a professora e para o quadro. Ele parece compreender a solicitação da colega. Carlos copia do quadro o nome da professora [...]. Perguntei ao menino se o aparelho auditivo estava funcionando e fiz o gesto apontando para a orelha. Carlos respondeu com um sinal positivo. Perguntei: 'Então, você sabe escrever o nome da professora?'. E o menino fez que 'sim' com a cabeça. Eu perguntei à menina: 'Quando você fala com ele, como você sabe se ele te escuta?'. A menina responde de forma insegura: 'Ah, ele escuta! Quando ele não tá ouvindo é porque tem que falar no ouvido dele'. Eu pergunto: 'Então, quando você fala no ouvido dele ele escuta, ele atende?'. A menina sacode a cabeça afirmativamente. Isadora cutuca o braço do menino e pede que lhe empreste o lápis preto que está

usando: 'Carlos, empresta o lápis?'. O menino, prontamente, entrega o lápis (DIÁRIO DE CAMPO, 30-05-2011).

Durante o período de observações na turma, verifico que Carlos utiliza muitos gestos criados por ele, outros convencionados pelo grupo e alguns sinais, por exemplo, as letras de seu nome, para se comunicar. Destaco que, na escola, atualmente, nenhum profissional conhece LIBRAS. Contudo, em 2009, em seu primeiro ano no CMEI, a auxiliar da turma onde o menino foi matriculado tinha irmãos surdos e falava com eles em LIBRAS. Ela, então, decidiu, em parceria com a professora da época, ensinar alguns sinais para o menino, para a professora e para as demais crianças, numa tentativa de ajudá-lo a se comunicar e a se relacionar, pois, até então, era tido como "arredio e agressivo". A mãe foi contra esse ensino, pois ele já estava sendo avaliado pela equipe do HC/FMSP para receber o implante coclear. A professora decidiu, então, não dar prosseguimento às "aulas" da auxiliar. Contudo, o menino continua a usar os sinais aprendidos na escola e em casa, segundo relatos da mãe.

Este ano, a professora do Grupo 5, dando ênfase à aquisição da linguagem escrita pelos alunos, elaborou cartazes para o mural da sala com as letras do alfabeto escritas em português, em letras de imprensa e manuscritas (maiúsculas e minúsculas) sinalizadas em LIBRAS. Tendo em vista que Carlos conhece e sinaliza as letras de seu nome, a professora visou, com essa ação, a estimular a aprendizagem do português escrito pelo aluno, utilizando uma atividade de seu interesse. A professora aproveitou ainda para refletir com os alunos sobre a diferença de Carlos e a importância da comunicação.

[...] A professora chama Carlos para seu lado, mostra o alfabeto com os quatro tipos de letra e a sinalização em LIBRAS. A professora destaca as gravuras das mãos e explica aos alunos: 'Essa é a língua de sinais. Esse é o alfabeto que se usa as mãozinhas para fazer as letras [...]. LIBRAS é uma língua para pessoas que, como Carlos, não escutam direito ou escutam pouco... para todo surdo-mudo é mais fácil se comunicar usando as mãos [mostra as mãos fazendo gestos]'. A professora pede que Carlos faça seu nome em sinais. O menino faz os gestos. A professora, então, convida a todos a fazerem os sinais das letras que já estão no quadro 'a, b, c, d'. Ela pede também que digam três coisas cujos nomes começam com essas letras. As crianças falam e a professora escreve no quadro. Carlos permanece ao lado da professora apontando as letras. Na letra C, Natan diz: 'C de Carlos'. O aluno vê seu nome e aponta o quadro. A professora acrescenta no quadro o 'E e o F' e procede da mesma maneira. Todos participam com interesse (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

[...] Carlos, Isadora, Natan e Pedro lancham na mesa do refeitório. Natan me chama e diz que aprendeu LIBRAS e faz sinais das letras do alfabeto para Carlos que observa e faz também alguns sinais. Primeiro faz o R e

aponta para mim. Eu respondo: 'Isso aí, R de Renata'. O menino vai fazendo sinais, e Natan vai falando o nome da letra. Carlos faz o M e Isadora diz o nome de Marcela, uma colega da sala que começa com essa letra. Carlos faz o sinal de N e O e diz os nomes das letras. Natan completa: 'N de Natan'. Roberto se aproxima e se senta do lado de Carlos. Eu pergunto se eles já sabem escrever o nome da professora em LIBRAS. Isadora e Roberto começam a soletrar o nome dela. Roberto tenta fazer os sinais das letras. Carlos continua lanchando, mas observa os gestos dos colegas. Quando Roberto tenta fazer o T faz um C. Carlos, então, diz o nome da letra e aponta para si dizendo seu nome. Eu pergunto se ele conhece todas as letras do seu nome e ele faz o sinal do 'A'. Pedro faz com os dedos o desenho do 'A'. Marcela diz que Pedro está errado e mostra o sinal em LIBRAS do 'A'. A menina se aproxima de mim e senta no meu colo. Ela me conta que sabe todas as letras e que sabe fazer os sinais para o Carlos (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

Observando que Carlos estava sinalizando várias letras, a mãe foi à escola questionar sobre quem estava ensinando LIBRAS ao filho e disse que queria falar comigo para esclarecer se o fato estava relacionado com a pesquisa. A pedagoga da escola me pediu para conversar com a mãe. Expliquei que a pesquisa não envolvia o ensino de LIBRAS e que aquela tinha sido uma atividade pedagógica comum, pois outras turmas também a realizavam, embora não tivessem alunos surdos. Afinal, a prática de utilizar cartazes de alfabeto com os diferentes tipos de letras e com a sinalização em LIBRAS é necessária em uma escola que discute a inclusão e a diferença com os alunos. A mãe afirmou que não deseja que o filho "Perca todo o trabalho de fonoterapia para aprender a falar". Ela acredita que, com o aprendizado de LIBRAS, o menino prefira fazer sinais em vez de falar, e que a comunicação e a aceitação do filho pela e com a família se tornará mais difícil.

Observei, na fala da mãe, traços fortes do modelo clínico-terapêutico de se conceber a surdez (SKLIAR, 1997) e que está centrado na reabilitação, na busca da cura do problema auditivo com o implante coclear e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral. Assim, procurei dialogar com a mãe, por um outro viés teórico, com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, defendendo que a linguagem deve ser compreendida como instância de significação, dando ênfase ao uso efetivo de signos, independente do meio material utilizado, a fala oral ou sinalizada, ressaltando aspectos favoráveis a utilização das duas línguas: a LIBRAS como 1ª língua e o português oral e/ou escrito como 2ª língua para surdos.

Busquei sensibilizar a mãe, destacando que o desenvolvimento de Carlos, como de qualquer "[...] criança surda deve ser compreendido como processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significação e de

mediação nas suas relações com a cultura, nas interações com o outro” (GÓES, 1999, p. 37). Atendendo a meu convite, a mãe demonstrou interesse em conhecer o trabalho do polo de atendimento educacional especializado em surdez do município. Para tal, procurei a equipe de educação especial e solicitei que a mãe recebesse um atendimento específico.

Os episódios apresentados demonstram o quanto à infância e a inclusão de Carlos estão intimamente implicadas ao aspecto “linguagem”. Nos trechos, há a preocupação dos adultos e das crianças de criarem estratégias de comunicação com Carlos. A forma como a mãe entende a surdez do filho, limita a capacidade da criança de desenvolver uma língua própria, a LIBRAS, que possibilitaria a participação plena e a apropriação de movimentos culturais, sociais e educacionais mais amplos das quais Carlos se encontra excluído por ter que se encaixar num “mundo dos ouvintes” que para ele não faz sentido.

A infância de Carlos traz a marca da diversidade e deve ser reconhecida e valorizada por isso. Carlos nasceu surdo e suas formas de ação direta sobre o mundo físico e social estão implicadas ao fato. Assim, ele cria sua identidade e vivencia sua infância singular e própria.

5.2 ATOS DE COMANDO E OBEDIÊNCIA

Góes (2000a, p. 118) aponta que os atos de comando e obediência estão presentes nas várias formas de relações sociais como “[...] movimentos pelos quais membros de um grupo social afetam-se mutuamente”. Em busca de uma compreensão abrangente desses atos, observei situações que revelam o quanto as crianças com deficiência e as demais crianças estão implicadas em relações “eu-outro” em que ambas se constituem, se unem e se singularizam.

Durante o período de observação nas turmas de Carlos e Renato, identifiquei que os atos de comando e obediência são movimentos marcados pela experiência sociocultural das crianças. Dessa experiência, ressalto o “[...] poder da palavra sobre as pessoas, [pois, como vimos] ela comanda suas ações” (PINO, 2005 p. 148).

Pino (2005, p.148) observa que “[...] o uso de signos permite agir sobre as pessoas e sobre si mesmo, produzindo mudanças nelas e em si próprio [e que] representação e comando constituem as duas funções, respectivamente, do pensar e do falar articuladas na unidade do signo”. Dessa forma, há que se ter claro que, embora a função original do signo seja a comunicação entre pessoas, esta não é sua única função, pois “[...] o signo torna possível não só a circulação das significações dos objetos culturais e a sua contínua re-significação, mas também a constituição do indivíduo como ser cultural” (PINO, 2005, p. 148).

Sendo assim, ao perceber a criança com deficiência e as demais crianças como um “ser cultural”, considero que elas se transformam sob a ação da cultura, ao mesmo tempo em que modificam a cultura, em sua forma e dimensão, por meio de suas ações, portanto, “[...] as significações que a sociedade lhe propõe (impõe?) adquirem o sentido que elas têm para a criança” (PINO, 2005, p. 150).

Atos de comando e obediência: implicações à infância e a inclusão na turma de Renato

De acordo com Pino (2005, p. 162), “[...] a criança assimila formas sociais de comportamento que passam a integrar seu repertório de condutas”, demonstrando, assim, o quanto a criança afeta a si e ao outro, pelo uso do signo que “[...] é, primeiro, um meio de contato social – um meio de afetar os outros – e só depois torna-se um meio de afetar-se a si mesmo” (p. 162).

Nas observações realizadas na sala de Renato, encontrei, nas falas dos alunos, alguns indícios que apontam que o comportamento das crianças em relação a Renato perpassa ações que visam a implicá-lo, tal como aos demais, nas regras de conduta impressas pelo adulto na sua relação de autoridade para com a criança. No episódio transcrito a seguir, há um exemplo dessa ação de comando e de como Renato agiu diferentemente na ação de obediência, diante da fala de uma criança, Maria, e da fala de um adulto que figura autoridade para ele, a estagiária Alessandra.

[...] Com a ajuda da auxiliar, a professora enche os copinhos com a gelatina. Todos observam. Renato bate com as mãos na mesa. Maria segura suas mãos e pede que pare e diz: 'Presta atenção na tia'. Renato olha para a colega, sorri e puxa a mão para continuar batendo na mesa. Miguel, que observa a cena, também começa a bater na mesa. Os dois riem. Maria se chateia, fecha a cara, cruza os braços e diz para a estagiária: 'O, tia, faz eles parar'. A estagiária fala com os meninos e os dois param de bater na mesa. Maria, então, se aproxima e dá um beijo no rosto de Renato e abaixa a cabeça na mesa. Renato estende a mão e pega no cabelo da colega, dizendo: 'Cabelo' (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

As palavras da criança e as da estagiária, tal como postula Pino (2005, p. 163), “[...] põe em relação duas pessoas e, por conseguinte, exerce ao mesmo tempo duas funções diferentes e correlativas: a de comandar, de um lado, e a de executar, de outro”. As crianças, em relação a Renato, demonstram disputar com os adultos o papel de comandar as ações do menino. Renato, por sua vez, ignora as regras dessa disputa, e as crianças buscam, em suas falas e ações, semelhança aos adultos para mobilizar Renato em direção ao comportamento desejado por elas e que antes transitou como desejo do adulto.

[...] A professora, então, pede que Aline coloque o dado nas mãos de Renato que está na cadeira de rodas. Paola levanta e ajuda a colega. Renato não espera e empurra o dado para o chão. Paola reclama e recoloca o dado na mão do menino que novamente joga rápido o dado. Aline reclama dizendo: “Tem que esperar a tia falar pra jogar!”. A estagiária se aproxima e segura a mão de Renato com o dado, pedindo para ele esperar. A professora, então, diz: “Joga, Renato!”, e a estagiária ajuda o menino a lançar o dado para o alto. Amanda comemora dizendo: “Isso, meu lindinho, muito bom”. O menino sorri (DIÁRIO DE CAMPO, 11-05-2011).

Diante dos exemplos acima, fica a falsa ideia de que os movimentos de comando são coesos, e a obediência sempre alcançada. Contudo, a transgressão das condutas esperadas para cada momento pelo adulto acontece, e as falas se tornam mais ríspidas, atravessam os frágeis limites entre poder e autoridade.

[...] As crianças começam a encher o Pingo de espuma com ajuda da auxiliar e da professora, que pede que a estagiária coloque Renato no chão, apoiado na calça adaptada, próximo aos colegas que estão em cima do tapete de EVA. Todos ajudam a encher o Pingo. Bárbara pega um punhado e joga para cima de Renato, gesto que inicia uma brincadeira de jogar os flocos de espuma em Renato. Alguns ficam em seu cabelo, outros no seu rosto. As crianças começaram a catar a espuma e jogar de novo para cima, dando muitas risadas. Renato ri da brincadeira, e Ricardo joga flocos diretamente em seu rosto. Renato fecha os olhos, mas abre a boca e nela entra espuma. A professora, então, para a atividade e diz que só vai continuar quando limparem tudo. A professora pede que Ricardo peça desculpas a Renato. O menino pede desculpa, mas parece não entender o que fez de errado (DIÁRIO DE CAMPO, 10-05-2011).

Ao analisar implicações à infância e a inclusão de Renato por esse aspecto, parto da ideia de que, em suas relações sociais, as crianças se apoiam na representação dominante do adulto como alguém com poder e figuram suas ações a partir desse entendimento. Contudo, as formas de ação são diferenciadas a cada contexto. Algumas vezes, usam o poder do adulto para exercer e legitimar o seu poder junto de outras crianças. Esta análise pode conduzir a interpretar que a criança com deficiência pode usar sua condição, mesmo sem ter claro isso, para ter ao seu lado o poder do adulto em relação às demais. Esse tratamento diferenciado influi nas suas experiências, torna-se condicionante à sua infância e inclusão. Dessa forma, há que se ter clareza de que a criança com deficiência, na sua relação com o mundo que a cerca, é transformada e transforma num contínuo movimento.

Atos de comando e obediência: implicações à infância e a inclusão na turma de Carlos

Pino (2005, p. 164, grifo do autor) observa que todo indivíduo pode “[...] surpreender-se *dando-se ordens* a si mesmo”. Segundo o autor, esse fato explica que “[...] a relação entre duas pessoas na vida social [pode ser] reconstituída no plano pessoal ou subjetivo, ao assumir o indivíduo o duplo papel do EU e do OUTRO da relação, com suas respectivas funções de mandar e executar” (p. 164).

As observações na turma de Carlos clarificam nossa compreensão dos atos de comando e obediência, principalmente, no sentido descrito por Pino (2005, p. 164) sobre a assunção desse duplo papel e as implicações desse fato para a criança, quando o “[...] olhar do outro [...] se torna olhar do eu”.

Carlos e as demais crianças da turma, com idades entre cinco e seis anos, manifestam, tal como as crianças da turma de Renato (três a quatro anos), sua incorporação no “[...] repertório das funções humanas, as quais conferem às ações finalidades e intencionalidades que podem ser interpretadas pelos outros [que indicam] a entrada da criança no circuito das relações sociais” (PINO, 2005, p. 162). Contudo, na turma de Carlos, há maior dissimulação no ato de transgressão das

ações de comando e obediência. Os alunos demonstram comportamentos distintos, quando a professora está ausente da sala, da forma como agem em sua presença, preocupados com as ações punitivas para seus atos.

[...] A professora está fora de sala atendendo a um aluno que passa mal no banheiro. Natan vai para frente da turma e canta a música 'meteoro' de Luan Santana. As crianças acompanham cantando juntos. Danilo, Cintia e Douglas tampam os ouvidos. Natan grita: 'Quem está feliz tira o pé do chão'. Alguns alunos pulam e derrubam as cadeiras. Carlos corre pela sala. Ronaldo bate na mesa. A professora retorna para sala e vê a cena. A professora diz em voz alta: 'Assim, não. Não pode quebrar a mesa, não'. Os alunos se assustam e param. Ronaldo para de bater na mesa. Carlos não percebe a chegada da professora e continua correndo pela sala. A professora chama Carlos pelo nome. O menino não atende. Marcela levanta, vai atrás de Carlos e o puxa pelo braço e aponta a professora. O menino olha para a professora. A professora faz uma expressão séria e o manda voltar para o lugar apontando a cadeira. Carlos atende e se senta (DIÁRIO DE CAMPO, 16-05-2011).

[...] A professora explica para a turma a atividade que terão que realizar. Carlos anda pela sala, se aproxima da professora, se agacha e olha a atividade nas mãos dela. Carlos dança. A professora observa e pede que o menino se sente em seu lugar e aponta a cadeira. O menino senta. A professora se vira para o quadro para copiar a atividade. Carlos se levanta indo até a mesa de Cintia e dando um grito. A menina se assusta e tampa o rosto. A professora olha séria e o menino volta ao lugar. Quando se vira novamente para o quadro, Carlos levanta e volta a andar pela sala. Carlos mexe com alguns colegas que riem. Algumas crianças conversam. A professora pede: 'Sem barulho, por favor. Só ficar quieto e prestar atenção'. Carlos vai até Natan e diz, apontando para o peito: 'É meu'. Natan responde: 'É meu, meu, meu' e puxa a mão de Carlos. A professora observa e ameaça: 'Se não prestarem atenção, não vão para o pátio. Vocês sabem que não é para conversar quando eu explico a atividade'. Os alunos rapidamente param de conversar. Carlos parece não ouvir a professora e volta até Natan esfregando a mão na sua cabeça. Natan não olha para Carlos e continua prestando atenção na professora. Carlos se chateia e sai. Carlos vai até a filmadora e passa a mão na frente da lente. Depois, Carlos pega uma boneca Barbie sem roupa e coloca em frente da filmadora. Vira e coloca o bumbum da boneca na lente. Faz isso repetidas vezes, enquanto a professora explica a atividade. A professora olha a cena e não diz nada. Douglas observa Carlos e também se levanta da cadeira. Douglas se aproxima da filmadora e dá uma gargalhada em frente a lente. A professora pede em voz alta: 'Douglas, vá sentar. Carlos, anda vá pro lugar'. A professora se aproxima de Carlos com olhar sério e ele senta (DIÁRIO DE CAMPO, 17-05-2011).

Nas situações observadas, Carlos demonstra reações imediatas diferentes dos demais colegas, o que eu poderia perceber como algo relativo à sua deficiência auditiva, ou seja, ao fato de não ouvir as ordens. Contudo, percebo que, mesmo ouvindo as ordens, há uma transgressão explícita ao repertório de condutas estabelecidas, ao contrário de como os demais colegas procedem. Carlos age, em várias situações observadas, como se estivesse excluído de atender às ordens dadas pelo adulto aos demais alunos, sendo necessária uma ação mais enfática.

[...] Carlos se aproxima de mim e pega a câmera fotográfica que está sobre a mesa. Eu pego de volta, olho, séria para ele e digo que eu empresto para ele, mas que ele tem que pedir e digo: 'Você tem que pedir antes: me empresta?' Ele, então, diz: 'Me presta?'. Eu digo que sim e o menino sai pela sala fazendo fotos.

[...] Os alunos acabam de arrumar os materiais para a hora da saída. A professora sai para atender à pedagoga e eu proponho brincarmos de imitar os bichinhos. Eu falava o nome do bichinho e eles imitavam os movimentos e a voz do bicho. Enquanto as crianças atendem às ordens e imitam os bichos, Carlos fazia a 'dança da bundinha' e dava careta para a filmadora que estava no tripé gravando tudo nos fundos da sala. Eu fingia que não via o que Carlos fazia e continuava brincando com as crianças. Pedi para as crianças imitarem uma cobra, e todos se deitaram no chão, se movendo sinuosamente. Carlos se aproximou e chutou Ronaldo. Eu, então, peguei-o pela mão e o coloquei sentado numa cadeirinha ao lado da porta. Falei firme que ele não deveria fazer isso, pois estava machucando o colega que estava brincando. Pedi que ele se desculpasse com o colega. Carlos disse: 'Desculpa' e abraçou o colega. Então, convidei Carlos para se juntar ao grupo e brincar. Pedi para ele deitar no chão e imitar a cobra. Ele deitou e imitou. Depois dei outro comando dizendo: 'Peixe' e os alunos imitaram a boca do peixinho. Carlos se ajoelhou e imitou uma galinha, batendo asas. Os colegas riram dele. Carlos não se importou e continuou dizendo: 'Có, có, có'. Thamires se aproximou e pediu que eu dissesse: 'Cachorrinho'. Eu atendi e todos imitaram o animal, dando 'latidos' (DIÁRIO DE CAMPO, 17-05-2011).

A análise desse aspecto na turma de Carlos reforça a ideia de que a deficiência influencia as formas como a criança se relaciona com o mundo que a cerca e o quanto essa condição atravessa a constituição de sua infância. As formas como Carlos expressa suas percepções revelam aspectos não explicitamente marcados, mas presentes no contexto cultural ou no comportamento dos adultos que se relacionam. Atender ou não a uma ordem perpassa seu desejo e seu entendimento da situação, além de refletir os diferenciados significados de suas ações e reações.

5.3 A DINÂMICA TENSÃO/EQUILÍBRIO NA CONSTRUÇÃO DA INDIVIDUALIDADE

Para Vigotski (2000, p. 33), “[...] a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si” em sua relação com o outro. Afinal, conforme destaca o autor (p. 26) em diferentes momentos, “[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança”. Contudo, há que se ter claro que essa mudança de planos não é tão

simples como pode parecer, pois “[...] a passagem de fora para dentro transforma o processo” (p. 26).

Vigotski (2000, p. 27) esclarece que, nessa passagem, há a complexa transformação do social em processos psicológicos com funções, em suas palavras, “[...] quase-sociais [em que] o individual, o pessoal - não é contra, mas uma forma superior de sociabilidade”. Afinal, para o autor (p. 28), “[...] das formas de vida coletivas deduzimos as funções individuais [pois] o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais [ou seja] a transformação da relações sociais em funções psicológicas”.

Se o homem é personalidade social e esta é “[...] o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000, p. 33), não há como negar que as tensões e equilíbrios que caracterizam as relações sociais estão implicados nos processos individuais da construção da individualidade da criança (GÓES, 2000a). Assim, busquei analisar nos dados situações em que essas tensões e equilíbrios se fizeram presentes na relação entre crianças e contribuíram para a constituição de suas funções psicológicas.

A dinâmica tensão/equilíbrio: implicações à infância e a inclusão na turma de Renato

A turma de Renato é considerada pela professora como “[...] uma turma coesa, sem brigas e muito tranquila [onde] todas as crianças são amigas” (DIÁRIO DE CAMPO - análise dos dados com a professora, 29-06-2011). Contudo, apesar dessa aparente tranquilidade, há, na dinâmica do grupo, tensões seguidas de momentos de equilíbrio, nas relações entre as crianças.

Observei que as tensões mais frequentes se referem à atenção que recebem das profissionais e à posição que ocupam na sala (onde sentam e o que fazem), bem como à disputa de materiais e brinquedos de uso comum da sala e do pátio. Em relação específica a Renato, há ainda uma tensão a que já me referi entre Paola,

Amanda e Clara que disputam os cuidados e a atenção do menino com as demais crianças.

A atenção disponibilizada pela professora, pelos demais profissionais e até por mim, durante o período de observações, era bastante disputada entre as crianças. A preocupação dos alunos convergia para nossa opinião favorável sobre suas atividades e ações:

[...] A professora observava e elogiava a pintura colorida de Renato. Algumas das outras crianças que pintavam olharam para Renato e sua folha. Fernanda perguntou, colocando a folha em frente ao rosto do menino: “Tá bonito, Renato”. O menino sorri e tenta agarrar a folha. Enquanto isso, Julia se aproxima e pergunta para a professora: ‘O meu também tá bonito?’ (DIÁRIO DE CAMPO, 03-05-2011).

[...] A turma está no lanche. Renato está sentado em sua cadeira de rodas na cabeceira da mesa do refeitório. Observo que, diariamente, é colocado pela estagiária ou pela professora nesse local, pois é onde a cadeira de rodas consegue passar. Renato come um pedaço de pão colocado em sua mão pela estagiária que passou com a bandeja servindo todas as crianças. A professora traz canecas com leite e chocolate. Paola recusa o leite. Renato também sacode a cabeça negativamente, recusando. Eu pergunto para Renato e para Clara, Paola e Amanda, que estão sentadas próximas ao menino, se eles não sabiam que tomar leite faz ficar mais forte e crescer. Elogio as crianças que estão bebendo leite. Algumas mostram o muque e dizem que são fortes. Então, Clara pede uma caneca e diz: ‘Eu quero leite. É bom!’. Toma um gole e continua: ‘Olha, tia. Eu bebo tudo. Vou ficar fortinha!’. Paola olha a colega e faz caretas como se estivesse com nojo. Renato ri (DIÁRIO DE CAMPO, 11-05-2011).

Observei ainda certa disputa de alguns alunos com Renato pela atenção da estagiária que representava “uma atenção diferenciada” na sala e nos demais espaços para o menino (DIÁRIO DE CAMPO - análise dos dados com a professora, 29-06-2011):

[...] Renato está sentado no colo da estagiária, na cabeceira da mesa na sala de aula. O menino folheia um livro com ajuda da estagiária. Os alunos estão entretidos. Olham as figuras e comentam, mostrando-as uns para os outros, para mim e para auxiliar. Miguel levanta, larga o seu livro e fica ao lado de Renato olhando e escutando os comentários que a estagiária faz das imagens do livro que está com Renato. A auxiliar observa e pede que Miguel sente no seu lugar. O menino atende e volta ao seu lugar, mas não pega novamente o livro e continua observando os dois. Guilherme também parece atento às interações da estagiária com Renato, para de folhear seu livro e fica olhando para os dois. Guilherme pega seu livro e entrega para a estagiária, pedindo para ela ler para ele. Ela pede para ele esperar, dizendo: ‘Você vai ter que esperar. Agora estou lendo para Renato’ (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

Outra tensão que se fazia presente, nas relações entre as crianças, era a disputa por materiais de uso comum, principalmente, brinquedos da sala e dos pátios.

[...] Julia sai correndo e Miguel, que estava sentado no balanço ao lado de Renato, levanta e se aproxima para balançar Renato. Clara, então, senta no lugar de Miguel que, ao ver a colega sentar, volta e tenta tirá-la do balanço. Eles discutem. Natália interfere em favor de Clara que não levanta. A menina chama a professora que conversa com a estagiária. Miguel sai, mas, antes, dá um tapa no braço de Natália que grita: 'Ai' e reclama para a colega: 'Ele me bateu'. Natália senta no balanço ao lado de Clara. Renato observa as colegas. Natália reclama: 'Ai, tá apertado' (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

Na relação com Renato, esse aspecto se mostrou bastante evidente na preocupação das três meninas mais próximas dele (Amanda, Paola e Clara) em “proteger” seu material adaptado do uso por outras crianças, com exceção delas. Observei ainda a preocupação, principalmente, de Paola em “garantir” brinquedos, folhas de atividades e outros materiais para uso de Renato:

[...] Amanda e Paola, sentadas ao lado de Renato, pintam suas folhas utilizando giz de cera adaptado e revezam entre elas e Renato qual cor irão usar, tirando e colocando na mão de Renato o giz de cera. Alex, sentado próximo, larga o giz de cera comum e pega no pote para usar um giz adaptado pela estagiária para uso de Renato. Amanda reclama. Diz que o giz é só delas e de Renato. A estagiária retruca e diz que todos podem usar (DIÁRIO DE CAMPO, 29-04-2011).

[...] A professora distribui folhas com gravuras diferentes para os alunos escolherem uma para pintar. Paola corre e é a primeira a escolher. A menina pegou duas folhas iguais com a figura da Mônica e do Cebolinha e deu uma para Renato. Eu perguntei quem eram os personagens na figura e a menina respondeu corretamente. Perguntei por que ela pegou 'aquele desenho para Renato' e ela disse: 'É pra ele fazer também' (DIÁRIO DE CAMPO, 29-04-2011).

[...] A professora coloca todas as letras de madeira sobre a mesa e pede que cada aluno pegue a primeira letra de seu nome. Diz que quem souber todas as letras do nome também pode pegá-las. Renato está sentado na cabeceira, e Paola está sentada ao seu lado. A menina pega duas letras P e dá uma a Renato. A professora e a auxiliar ajudam as crianças a montarem seus nomes sobre a mesa. As crianças estão atentas, mas pegam as letras aleatoriamente. Algumas brincam colocando umas sobre as outras, como se montassem uma torre. Algumas pegam as letras dos colegas e discutem que a letra é deles. A professora percebe que Renato está com a letra errada e pega de Alex a letra R. Alex reclama e a professora diz: 'Pegue aqui o A'. A professora, então, busca cada letra do nome de Renato com os colegas e monta o nome dele em sua frente. A professora lê o nome de Renato e pede que todos repitam. Algumas crianças repetem. Outras estão concentradas com suas letras (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

Outro aspecto interessante de se notar e indicativo das relações estabelecidas era a disputa pela posição que ocupam na sala, ou seja, onde se sentam (de preferência próximo às profissionais, o que fazem (brincam ou fazem atividade), se fazem sozinhos e se fazem as atividades mais rápido do que os demais. No período de observação, pude identificar relação entre a atenção da professora, principalmente,

elogios quanto às suas qualidades de rapidez e independência na consecução das atividades, bem como mais abraços e atenção para as crianças mais extrovertidas, falantes e próximas às profissionais. Mas, um aspecto que me chamou a atenção foram as disputas para se sentarem nas cabeceiras da mesa e ser o primeiro das filas. As disputas ocorriam com frequência e entre diferentes crianças, contudo sempre pareciam relacionadas com uma condição diferenciada em frente à turma. Algo que Renato representa e que, de alguma forma, as crianças almejam.

[...] Natália corre para sentar na cabeceira da mesa. A outra cabeceira está sem cadeira. Dois meninos correm para pegar seu lugar, discutem segurando a cadeira. A auxiliar intervém e pede que a menina sente pois chegou primeiro. Os dois sentam um em cada lado nas cadeiras próximas. Renato ainda está no tapete com a estagiária. Ricardo levanta, pega sua cadeira e coloca na outra cabeceira que estava vazia. A estagiária pede que saia e volte ao seu lugar, pois 'Renato vai sentar na cabeceira' [o menino sempre senta na cabeceira quando está na cadeira de rodas, pois é o único lugar que cabe por conta da altura da cadeira e dimensão das rodas]. A estagiária coloca Renato em sua cadeira de rodas no lugar. Ricardo olha sério (DIÁRIO DE CAMPO, 03-05-2011).

[...] Clara e Bárbara brigam pela cabeceira da mesa. A professora pede que as duas sentem juntas dividindo a cadeira e parem de brigar, pois são amigas. As duas sentam juntas na mesma cadeira (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

[...] A professora chama as crianças para fazer uma fila para ir ao pátio da frente. Todos se levantam rápido da cadeira e correm na direção da professora. Alguns discutem sobre o lugar na fila, quem chegou primeiro. A estagiária espera a fila se formar e leva Renato na cadeira de rodas sem entrar na fila. Guilherme sai da fila e vai para o lado de Renato, seguindo juntos até o pátio (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

[...] A professora liga o som e convida as crianças a dançarem. A auxiliar movimenta a cadeira de rodas de um lado a outro dançando com Renato. As meninas formam uma ciranda e rodam cantando as músicas. Alex, Miguel, José e Rodrigo permanecem parados em frente ao som. A professora pede que eles dancem e vai até Renato fazendo festa, pega sua cadeira e leva para o meio da rodinha das meninas. Renato vibra e as meninas mandam beijos para ele. Ele retribui "estalando beijos". Os meninos continuam parados, olhando para Renato que dá gargalhadas (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

Nos episódios apresentados na discussão desse aspecto, encontro uma oposição entre a descrição que a professora faz da turma, como coesa e tranquila, e os movimentos de tensão e equilíbrio desvelados na observação. Situações importantes que refletem nos processos de inclusão de Renato, por trazerem à tona as disputas diárias entre aquelas crianças em relação ao que elas passam, muitas vezes, despercebido pelo olhar e pela mediação do adulto.

A dinâmica tensão/equilíbrio: implicações à infância e a inclusão na turma de Carlos

Observei, na turma de Carlos, tal como na turma de Renato, relações tensionadas por diferentes situações com destaque para as disputas referentes à atenção que recebem da professora e a utilização de materiais e brinquedos de uso comum da sala e do pátio. Diferentemente do observado na outra turma, identifiquei ainda tensões relacionadas com a disputa entre gêneros. A situação parece não originada, mas fortalecida por atividades escolares com apresentações de danças em que meninos e meninas são separados na coreografia, como aparece no trecho abaixo:

[...] A professora liga a TV e o DVD e comenta que eles irão assistir à filmagem da apresentação musical 'O casamento da Emília', que eles realizaram na festa da família. As crianças levantam dos grupos e levam a cadeira para frente da TV. A professora organiza a ação das crianças, colocando as cadeiras em duas fileiras. As meninas tomam as cadeiras da frente e os meninos reclamam. Há uma discussão entre alunos baseada na ideia de que 'meninas sentam na frente e meninos atrás'. A professora intervém pedindo que parem a discussão ou não passará o filme. As meninas 'permitem' que apenas Carlos, Danilo e Diego se sentem na frente junto delas. Quando começa a exibição da primeira dança, a 'coreografia das meninas', elas levantam e dançam animadamente. Natan, que está atrás, reclama e pede que elas sentem nas cadeiras. As meninas não ligam. A professora intervém e pede que elas se sentem. As meninas atendem, mas olham feio, resmungam algo e apontam o dedo para Natan (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

Um exemplo de situação específica de tensão observada na relação de Carlos com as demais crianças foram as reações de empurrões e reclamações causadas pelo descontentamento do menino às intervenções que negavam sua autonomia para brincar ou realizar atividades, principalmente, quando os colegas tentavam guiar suas mãos, virar seu rosto para olhá-lo ou quando falavam alto em seu ouvido:

[...] Carlos monta um quebra-cabeça. Juliana se aproxima de Carlos e ele diz: 'É meu'. A menina pede: 'Deixa, Carlos' e senta ao seu lado. O menino faz gesto que não sabe qual é a peça que falta. A menina, então, o ajuda, pegando a peça correta na sua mão. O menino coloca a peça no lugar. A menina pega outra para continuar o encaixe, e o menino tenta pegar de sua mão. A menina exclama: 'Não, não é essa, não' e afasta a peça. O menino pega outra peça e tenta colocar no lugar. A menina exclama: 'Tá errado, não é essa'. Mariana se aproxima e Carlos diz: 'É meu'. A menina para ao seu lado e fica olhando. Juliana tenta encaixar uma peça, e Carlos a empurra. A menina aponta o lugar da peça e diz, para Carlos: 'É aqui, oh'. Carlos coloca a peça no lugar. Mariana também aponta o lugar da peça e diz: 'É esse aqui. Coloca aqui'. Mariana se coloca na frente de Carlos e vira seu rosto para olhá-la. Carlos reclama e afasta sua mão. Mariana pega uma peça e mostra para ele. Carlos pega a peça, e a menina faz gestos e diz,

estufando e batendo na sua barriga: 'Olha, Carlos, barriga, barriga, pança, pança do sapão'. O menino coloca a peça no lugar correto e pega outra. Mariana diz: 'É aqui, Carlos'. Juliana reclama: 'Deixa ele'. Mariana incentiva: 'Vai, Carlos, vai. Oh, Juliana, deixa ele montar'. Juliana indica: 'É aí mesmo, Carlos'. As meninas colocam as mãos nas peças. Carlos pede: 'Espera'. O menino pega a última peça, segura o jogo e diz: 'É meu'. Carlos coloca a última peça. Mariana bate palmas e festeja: 'Ê, ê, ê...' (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

Observo ainda a tensão existente entre os papéis assumidos por Carlos e pelos colegas nas brincadeiras sendo mediada pelo papel de autoridade da professora:

[...] Carlos vai até uma caixa e pega um trator de brinquedo. Coloca-o no chão e brinca sozinho movimentando e imitando os sons do motor. Ronaldo se aproxima e mexe na pá do trator. Carlos tira sua mão. Roberto se aproxima também e mexe no trator. Carlos o afasta. Danilo chega andando de quatro seguindo o trator. Ronaldo tenta tocar novamente o trator e Carlos o afasta. Ronaldo, Roberto e Danilo o seguem, e Carlos vai em direção da porta da sala, empurrando o trator. O menino se irrita. A professora observa e chama a atenção, pedindo para os meninos guardarem o trator. Carlos, levanta, aborrecido, e guarda o brinquedo (DIÁRIO DE CAMPO, 30-05-2011).

Outra situação observada foi a disputa pela atenção da professora, principalmente, para ser o primeiro nas filas, dando as mãos a ela. Essa situação não pode ser considerada específica de Carlos, pois observei em outras crianças, mas identifiquei nele esse procedimento como uma ação destacada, por estar frequentemente envolvido nessas disputas com diferentes colegas:

[...] A professora pergunta o que falta para começar a brincadeira de pular amarelinha e Marcela diz: 'Fazer a fila'. A professora concorda, mas diz que, na verdade, falta a pedrinha para jogar. Natan e Roberto correm e trazem pedrinhas para a professora que escolhe uma. Carlos empurra os meninos e fica na frente na fila. Os meninos reclamam. A professora observa e diz, olhando para mim: 'Carlos só aceita ser o primeiro das filas'. A professora pede para os meninos pararem a discussão e dá a pedra para Carlos começar a brincadeira [...]. O menino pula a amarelinha como a professora demonstrou e volta para o começo da fila para ir de novo. Marcela diz para ele ir para o final da fila, e o menino reclama, dizendo: 'Não!'. A professora intervém e pede que o aluno vá para o fim da fila. Ele atende, mas parece aborrecido (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

[...] Mesmo antes de a professora pedir, Carlos corre e pega a embalagem de sabonete líquido e se posiciona na porta da sala para colocar sabonete nas mãos dos colegas que iriam para o banheiro [...]. Assim que todos terminam, Carlos pega um pouco de sabonete e corre para lavar a mão. As crianças, agitadas, formam uma fila em frente ao banheiro, aguardando a professora que está na sala, para irem lanchar. Carlos sai do banheiro e vai para a frente na fila. Denílson, que era o primeiro, reclama. Carlos diz algo que não compreendo e rebola, fazendo pouco caso de Denílson. Denílson fica muito aborrecido, reclama e sai da fila para ir atrás da professora que está na sala. Carlos o puxa e o empurra de volta contra a parede, gesticula e diz algo que não consigo ouvir. A professora se aproxima e chama a atenção da turma que está muito agitada. Denílson olha sério, mas parece aceitar que Carlos fique na frente (DIÁRIO DE CAMPO, 30-05-2011).

Ainda quanto à disputa pela atenção da professora, observei que há certa competição entre as crianças para serem elogiadas pela professora pela sua produção em acordo com suas solicitações:

[...] A professora pede que todos se sentem nas cadeiras, nos grupos de mesas. Ela senta em um dos grupos e mostra as folhas de atividade. A professora explica: 'Cada um vai ganhar uma folhinha do alfabeto na língua de sinais. Não precisa colocar nem o nome, nem a data'. Cintia diz: 'Nem seu nome'. A professora continua: 'Nem meu nome, nem o nome de ninguém. Vocês vão só pintar e pintar dentro da linha. Bem bonitinho, viu! Vamos tentar'. Natan repete: 'Eu vou pintar dentro da linha'. Outras crianças repetem: 'Eu também'. Algumas discutem: 'Eu que vou. Você pinta feio' (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

Além da disputa pela atenção da professora, as crianças disputavam minha atenção para acolhê-las, ajudá-las e elogiá-las em suas atividades e brincadeiras. Entretanto, havia momentos em que disputavam não a minha atenção, mas se interessavam pelas lentes da filmadora e da câmera fotográfica que utilizei para a coleta de dados:

[...] Eu me sento numa cadeirinha ao lado de Natan que está emburrado. O menino se levanta e me abraça. Logo, William se levanta e vai até mim, sentando no meu colo. Carlos observa e também se levanta e vai para o meu lado e me abraça (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

[...] Roberto vai até as alças suspensas e me chama para mostrar que consegue sustentar o corpo com os braços e se mover de alça em alça. Douglas se aproxima e me diz que também consegue, mas cai. Roberto passa várias vezes com muita facilidade. Danilo se aproxima e pede que eu o ajude. Eu, então, seguro suas mãos enquanto ele passa de alça em alça, mas o aluno não aguenta e cai. Vários meninos se aproximam e pedem ajuda. Carlos se aproxima e pede: 'Agora eu'. Eu o ajudo, mas ele não consegue mudar os braços de alça em alça e cai com o bumbum no chão. Carlos levanta esfregando o bumbum e reclamando. Todos riem. O menino desiste e volta para o escorregador e depois para o tobogã. De lá me chama e pede: 'Espera', para que eu o veja descendo. Ficamos assim um bom tempo, até a professora chamar a turma de volta para sala (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

[...] Isadora se aproxima e ajuda o menino a montar o joguinho. Quando termina, Carlos comemora, abraça Isadora e a levanta do chão. Os dois riem muito. Ele vê que eu estou tirando uma foto da cena e repete a ação. Os dois fazem biquinhos e mandam beijos para a câmera. Juliana se aproxima e Isadora a abraça. Os três abraçados fazem pose para a foto. Isadora pede: 'Tia, tira foto da gente'. Eu tiro e depois guardo a câmera, dizendo que vou continuar escrevendo no meu caderno, e os três se sentam no grupo de mesas (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

[...] Bruno e Renan abraçam Carlos. Eles pulam, giram e caem no chão. Breno e Carlos se jogam em cima de Renan. A professora, que observa, intervém e pede: 'Parem com a brincadeira, pois está feia. Vão acabar se machucando'. Carlos pede a filmadora para ver o que estou filmando. O menino assiste e ri muito (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

[...] Carlos vê que estou com a câmera fotográfica no pescoço e pede que eu tire uma foto dele com Juliana e Thamires. Os três se abraçam. Carlos

faz pose com a mão no bumbum e pede: 'Tira, tira'. Eu faço a foto e ele puxa a câmera da minha mão para visualizar. Eu tomo de volta e guardo a máquina (DIÁRIO DE CAMPO, 13-05-2011).

As disputas por brinquedos no pátio e por materiais de uso comum na sala são as mais comuns situações observadas. Há potes de lápis preto, de lápis de cor e de giz de cera para uso coletivo das crianças que não têm seus próprios estojos. Observei que as crianças, que utilizavam esses materiais, não demonstravam cuidado com eles. Quando caíam no chão, lá ficavam até a professora solicitar o recolhimento. Apesar desses descuidos, os alunos disputavam entre eles os melhores lápis dos potes, ou seja, os apontados e os maiores.

[...] Roberto reclama comigo que não tem lápis de cor, explica que perdeu o estojo e abaixa a cabeça fazendo 'bico'. Carlos observa e diz: 'Sumiu'. Carlos usa o giz de cera do pote de uso coletivo. Eu pergunto ao Roberto porque ele não usa o giz de cera do pote tal como Carlos. O menino puxa o pote para perto de si, e Carlos reclama: 'É meu'. Eu explico que o pote é da sala para que todos usem e colocou o pote entre os dois meninos. Eles passam a compartilhar o giz (DIÁRIO DE CAMPO, 13-05-2011).

Há ainda, na sala, um computador para uso dos alunos em atividades dirigidas pela professora e atividades de livre escolha por parte dos alunos. Essas atividades livres são permitidas pela professora, esporadicamente, durante os momentos de brincadeira na sala de aula, quando alguma criança leva um CD-ROM com jogos ou histórias para mostrar aos colegas. Observei que o computador insere muitos benefícios ao trabalho pedagógico com os alunos que demonstram muito interesse pelas atividades desenvolvidas. Contudo, nas atividades de livre escolha, os alunos necessitam ainda serem acompanhados de perto pela professora para mediar possíveis conflitos e estimular o uso compartilhado:

[...] Carlos observa que Marcela, Mariana, Juliana e Isadora estão no computador brincando com o CD-ROM de Marcela e vai até lá. Marcela se levanta e Carlos senta em seu lugar de frente para o computador. Juliana está de pé segurando o *mouse*. A menina me chama e mostra as figuras que colore com o movimento do *mouse*. A menina pinta de amarelo, Carlos vê e grita: 'Amarelo'. Ronaldo se aproxima e tenta colocar uma cadeira ao lado de Carlos que empurra e não deixa. Ronaldo grita e reclama. Ronaldo me chama. Eu, então, peço que Carlos deixe o colega ficar. O menino aceita e Ronaldo coloca a cadeira. Ronaldo pega o *mouse* da mão de Juliana e mexe. Juliana reclama e pergunta: 'A Marcela deixou?'. O menino não responde. Juliana vai, então, chamar Marcela. Ronaldo tenta usar o *mouse* e colorir o desenho. Carlos vê o quadradinho em que Ronaldo tem que levar o *mouse* e diz: 'Vermelho'. Marcela chega, reclama e manda Ronaldo sair. Há uma confusão. A professora observa e avisa que vai desligar o computador (DIÁRIO DE CAMPO, 30-05-2011).

Durante o período em que estive nessa turma, não observei disputa pelos brinquedos do pátio em si, como balanços e escorregas, mas houve alguns conflitos relacionados com os objetos e brinquedos levados pelos próprios alunos para o local:

[...] Carlos vê no chão um pote vazio e pega. Ronaldo se aproxima e puxa da mão do menino dizendo que é dele. Carlos revida. Os dois puxam o pote. Ronaldo grita chamando a professora. Ela se aproxima e pergunta: 'Cadê seu pote Carlos?' Rogério, que observava a cena, diz para professora e para Carlos: 'O pote está lá em cima, na festa maluca'. Carlos larga o pote com Ronaldo e sobe na casinha atrás de seu pote (DIÁRIO DE CAMPO, 31-05-2011).

[...] Ronaldo pega potes vazios e os atira ao chão do alto da casinha. Carlos se aproxima e quase é acertado por um pote. O menino olha assustado e reclama com o colega [inaudível] (DIÁRIO DE CAMPO, 31-05-2011).

O contexto no qual Carlos vive e atua apresenta-se como um lugar carregado de significados, tensões e equilíbrios que implicam a constituição de sua infância e o seu processo de inclusão. Nesse contexto dinâmico de relações sociais entre incluídos e os que incluem (onde os papéis não são fixos), Carlos vivencia experiências que denunciam o quanto incluir pressupõe a participação do outro, adulto ou criança, que estabelece e confirma quem somos e quem queremos ser.

5.4 A IMITAÇÃO COMO UMA DAS FORMAS DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

De acordo com Vigotski (2007, p. 99), há, na psicologia clássica, a ideia de que “[...] somente a atividade independente da criança, e não sua atividade imitativa, é indicativa de seu nível de desenvolvimento mental”. Essa ideia indica, para o autor (p. 99), o pensamento de que imitação e o aprendizado são processos puramente mecânicos.

Segundo o autor (2007, p. 99), há que se superarem avaliações do desenvolvimento infantil em que se consideram apenas “[...] as soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas”. Para tal, defende uma reavaliação do papel da imitação no aprendizado, por meio de “[...] uma compreensão plena do conceito de zona de

desenvolvimento proximal” (p. 99) ou “[...] zona de desenvolvimento iminente” (VIGOSTKI, 2008b, p. 34).

Vigotski (2007, p. 101) ressalta que uma criança somente consegue imitar algo que está no seu nível de desenvolvimento, contudo, “[...] numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muitas coisas, [imitando uma] variedade de ações [e indo] muito além dos limites de suas próprias capacidades”. O autor (p. 101) destaca ainda a importância dessa ressalva analisando que:

[...] esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças.

Durante o período de observação nas turmas, identifiquei três formas mais presentes de imitação: a imitação da ação do adulto (professora, auxiliar e/ou estagiária) pelas demais crianças na relação com a criança com deficiência; a imitação da criança com deficiência das ações dos adultos e dos colegas; e, a imitação das demais crianças das ações da criança com deficiência e de umas as outras.

A imitação: implicações à infância e à inclusão na turma de Renato

Uma das formas mais presentes de imitação observada, nessa turma, foi a imitação da ação do adulto (professora, auxiliar e/ou estagiária), até mesmo suas falas, pelas demais crianças na relação delas com a criança com deficiência em brincadeiras e nas atividades em sala, tal como se pode notar nos trechos a seguir:

[...] A estagiária está sentada de frente para Renato, balançando o menino e brincando que vai agarrar seus pés. Ouve-se um grito vindo de dentro do tubo do escorrega. A estagiária se levanta e vai até o brinquedo, ver o que está acontecendo. Aline se aproxima de Renato e fala: ‘Eu vou balançar você’. O menino sorri e a menina balança mais forte. Clara volta e pega nas cordas para balançar Renato, mas logo larga e se senta na frente dele e estica os braços fazendo de conta que vai pegar seus pés, tal como fazia a estagiária. As crianças dão risadas. Clara brinca com o menino dizendo: ‘Vou te pegar!’. Aline balança Renato cada vez mais forte. A professora se aproxima e pede que ela balance devagar. A menina atende (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

[...] Aline para de balançar Renato e se senta na sua frente, no degrau da escada, repetindo o gesto de Clara, fingindo que vai pegar Renato. Miguel se aproxima para balançar Renato. Depois de um curto tempo, eles invertem de papel, sem falar nada e Miguel passa a tentar pegar Renato que ri muito com a brincadeira (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

[...] A professora está com as fichas dos nomes dos alunos, brincando de sorteá-las para ler os nomes escritos. A professora tira uma ficha de cada vez e lê silabando o nome escrito. A professora pede ainda que as crianças repitam o nome que lê junto com ela [...]. A professora pega a ficha de Renato, lê e pede que ele repita. O menino repete. A professora diz: 'Isso aí. Muito bom, Renato' [...]. A professora deixa as fichas sobre a mesa. Paola pega algumas e repete a ação da professora fazendo de conta que faz um sorteio. Paola pega a ficha de Renato corretamente, vira-se para o colega, fala seu nome e pede que ele repita. O menino repete. Paola o elogia, tal como a professora e diz: 'Isso aí. Muito bom, Renato' (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

[...] Amanda joga o dado como a professora pediu e ela comemora, dizendo: 'Parabéns, minha linda! Muito bem'. Renato joga o dado com ajuda da estagiária e acerta. Amanda, então, repete a fala da professora dizendo 'Parabéns! Muito bem' e festeja (DIÁRIO DE CAMPO, 11-05-2011).

Tendo em vista suas limitações motoras, para se locomover, Renato faz uso da cadeira de rodas e do colo das profissionais. Contudo, tal como as demais crianças, vivencia o movimento de imitação das ações dos adultos e dos colegas, principalmente, de suas falas:

[...] Amanda continua cantando: 'Baby, baby, oh, oh'. Renato ouve e repete o refrão: 'Baby, baby, oh, oh'. Paola ouve e canta o refrão também. Clara se aproxima, observa os colegas e ri (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

[...] Na sala de aula, as crianças ouvem música [as meninas dançam numa rodinha]. A estagiária chega com Renato. Paola e Clara abrem a rodinha e dão as mãos ao menino que está na cadeira de rodas. Natália solta as mãos de Julia e Maria, aproxima-se de Renato e dança em sua frente. Clara dá um beijo no rosto de Renato. Paola faz o mesmo. As duas beijam o menino simultaneamente. As meninas ouvem o refrão da música e gritam: 'Miau'. Renato ouve as meninas e grita também: 'Miau'. Clara e Paola acham graça do grito do menino e repetem: 'Miau'. Renato ri (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

[...] as crianças estão no pátio. A professora chama para a sala. Elas demoram. A professora, então, grita: 'Vamos, acabou. Pra sala agora'. Renato ouve e repete, achando graça: 'Cabou, sala' (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

A terceira forma observada é a imitação das demais crianças das ações de Renato, principalmente, seus gestos e palavras:

[...] Paola chama: 'Renato'. Ele responde: 'É o quê? É o quê?'. Clara acha graça e repete o que o menino diz: 'É o quê? É o quê?'. Renato bate com as mãos na mesa e diz: 'Eu bato'. Clara bate na mesa e repete várias vezes: 'Eu bato, eu bato, eu bato, eu bato' (DIÁRIO DE CAMPO, 27-04-2011).

[...] Renato coloca as mãos sobre a mesa. Ricardo, sentado ao seu lado, olha para o colega e imita seus gestos faciais. Renato coloca a mão na mesa. Ricardo repete seu movimento. Renato bate na mesa e Ricardo também. Renato dá um gritinho. Ricardo repete. A estagiária observa e acha graça (DIÁRIO DE CAMPO, 03-05-2011).

Além das ações de Renato, as demais crianças imitam-se umas as outras num constante e dinâmico movimento, muitas vezes, num contexto lúdico de aprendizagem em que se “[...] desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

[...] As crianças, a professora, a estagiária e a auxiliar estão no pátio interno em pé numa rodinha. A professora faz movimentos de alongamento e pede que as crianças a imitem. Renato está na cadeira de rodas e faz os movimentos com a ajuda da estagiária que está por trás dele mexendo os seus braços. Os alunos repetem os movimentos e acham graça. Ao final dos movimentos, a professora pede que batam palmas. Em seguida, a professora pergunta quem gostaria de ir ao centro da rodinha cantar uma música. Guilherme vai para o meio da roda e diz que quer ‘dançar rap’ e se joga no chão, fazendo piruetas. Os colegas vibram. A professora pede que batam palmas acompanhando o movimento. Paulo se junta ao colega e imita seus movimentos. Ao final, a professora diz que ela vai cantar uma música e canta ‘Borboletinha’. Os alunos cantam e fazem os movimentos acompanhando. Renato não canta, mas acompanha os movimentos com a ajuda da estagiária. A professora pergunta de novo quem quer cantar uma música. Natália se oferece e começa a cantar ‘Borboletinha’. Quando termina, a professora bate palmas e todos a acompanham. Maria diz para a professora que também quer cantar e começa: ‘Borboletinha...’. A professora diz: ‘Essa não. Outra. Essa já foi’. A aluna olha, põe a mão na boca e diz que não sabe. A professora, então, diz, para ela: ‘Sabe sim. Canta aquela que você canta na sala. Aquela da dona aranha’. A menina então canta. As outras crianças acompanham cantando e com gestos. Quando termina a canção, Aline entra na roda e canta novamente a música ‘Dona aranha’. A professora pede que ela cante outra música. A menina pergunta se pode cantar a da janelinha. A professora, bem expressiva, diz: ‘Pode!’. A menina canta animadamente enquanto os colegas fazem os movimentos da música imitando os gestos da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 27-04-2011).

[...] Natália se aproxima e segura as duas mãos de Renato em sua frente, balançando-o de um lado para outro. Renato ri e balança os braços. Alex e Guilherme ficam de mãos dadas e dançam tal como Natália e Renato (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

[...] A professora lava as mãos de Renato, chamando a atenção dos meninos para a forma como devem lavar. Renato ri, e os meninos imitam uns aos outros no movimento de esfregar bem as mãos (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

A análise desse aspecto na turma de Renato contribui para que se desvelem outras implicações à infância e à inclusão de crianças com deficiência. Partindo da ideia de que a imitação aparece nas relações entre as crianças observadas e se caracteriza como a apropriação do movimento do outro e de seus significados, encontro que a alteridade, que contribui para a formação subjetiva do eu e do outro, torna-se elemento constituinte das formas nas quais a infância da criança com deficiência e das demais se manifesta. Da mesma forma, influi como alicerce das práticas de inclusão que se tornam possíveis, num ambiente de trocas mútuas.

A imitação: implicações à infância e à inclusão na turma de Carlos

Na turma de Carlos, identifiquei, durante o período de observação, as três formas de imitação já encontradas na turma de Renato, ou seja, a imitação da ação do adulto (professora) pelas demais crianças na relação com a criança com deficiência; a imitação da criança com deficiência das ações dos adultos e dos colegas; e, a imitação das demais crianças das ações da criança com deficiência e de umas as outras.

Quanto à imitação da ação da professora pelas demais crianças na relação com Carlos, observei que, muitas vezes, a fala da professora com o menino aparecia como uma forma de representação social da sua condição de uma criança surda. Essa forma o diferenciava diante dos demais e o destacava, por meio de variadas ações da professora que são percebidas e reproduzidas pelas demais crianças, tais como: falar mais alto; fazer gestos associados à fala; consentir que Carlos ande pela sala durante a explicação das atividades e outras ações coletivas, como histórias e músicas (conseqüentemente, ela tinha que explicar novamente, individualmente, as atividades para ele); e, ver como natural suas disputas para ser o primeiro nas filas:

[...] A professora explica, individualmente, a atividade para Carlos. Quando termina, pergunta se o menino entendeu o que é para fazer e faz o sinal de positivo com os dedos. O menino responde também com um gesto de positivo [...]. Carlos, sentado ao lado de Marcela, diz algo [inaudível] para a menina e pega um lápis no seu estojo. A menina olha para a atividade do menino e faz o sinal de positivo e diz: 'Tá ficando bonito!' (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

Quanto à imitação de Carlos das ações dos adultos e dos colegas, posso afirmar que ocorre numa proporção maior e mais significativa do que o observado na turma de Renato:

[...] As crianças brincam de 'Galinha do vizinho' [...]. Enquanto Isadora corre, Ronaldo se levanta, coloca seu chinelo no meio da roda e imita uma galinha. Carlos se levanta, vai até o centro da roda e imita também. Renan imita o gesto do colega e se senta sobre os chinelos no meio da roda. Natan faz a mesma coisa. Isadora coloca em Juliana. Observando a brincadeira dos meninos, a professora pede que Juliana pare de correr e conversa com os alunos dizendo: 'A Juliana não vai pôr em ninguém, pois não estão cantando'. Todos voltam a cantar e Juliana recomeça a brincadeira (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

[...] Wiliam pega uma cadeira e levanta acima da cabeça fazendo flexões. Carlos observa e faz o mesmo. Diego pega a régua e faz o mesmo. Observo que Isadora passa batom e as meninas, em volta, pedem para passar também. Carlos corre pela sala e vai até Denílson que brinca com as figurinhas e empurra sua cabeça. O menino reclama. Carlos sai correndo. Ele observa que Diego coloca a régua no lugar e a pega colocando também no alto da cabeça e girando. Bruno se aproxima e pede: 'Agora, eu', e coloca a régua na cabeça. Carlos o abraça. Os dois seguram juntos a régua com a cabeça. Carlos desce a régua e mede sua altura, depois empurra a cabeça de Bruno contra a régua para medir também sua altura. Juliana e Isadora se aproximam e Carlos mede suas alturas. Rogério se aproxima e Carlos o mede também. Todos riem (DIÁRIO DE CAMPO, 30-05-2011).

Finalmente, quanto à imitação das demais crianças das ações de Carlos e de umas as outras, destaco que ocorre em momentos de sala de aula, mas, principalmente, fora dela, num ambiente mais livre de intervenções docentes.

[...] Todos os alunos se servem e sentam em duas mesas do refeitório. Carlos senta próximo de Denílson, Natan, Bruno, Nelson e Isadora. O menino faz caretas com a boca cheia para a filmadora. Os colegas riem e imitam as caretas do menino (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

[...] Carlos se levanta, sai da rodinha, bate os braços imitando uma galinha e sai correndo em círculos pelo pátio. A professora o chama pelo nome, e Carlos entra em direção ao refeitório. A professora olha para mim e diz: 'Ele deve ter ido ao banheiro'. Carlos volta correndo pelo pátio de braços abertos, como batendo asas. Luana e Cintia observam o menino. Elas também saem da rodinha e andam pelo pátio. Luana imita Carlos e corre 'batendo asas'. Douglas levanta e corre atrás das meninas, 'batendo asas' (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

Analisando implicações do aspecto imitação à infância e a inclusão de Carlos, encontro que as crianças observadas vivem e interagem intensamente partilhando experiências e descobertas. Ressignificando os movimentos do outro, apropriando-se, reproduzindo e reinventando o mundo em relação com seus outros sociais. Assim, a infância de Carlos e as infâncias de seus colegas não podem ser vistas como uma simples etapa da vida, pois são momentos particulares de histórias de

vida singulares. Na vivência desses momentos, a inclusão do outro e a valorização das diferenças traduzem-se na busca do sujeito legítimo de direitos, principalmente de ser criança.

5.5 A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO EU ⇔ OUTRO

Rey (2003, p. 242) aponta que “[...] a emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura”. Dessa forma, considero, na análise dos dados, as emoções da criança com deficiência e das demais crianças, o eu e o outro em relação, como representativas, segundo Rey (p. 249), de “[...] um momento essencial na definição do sentido subjetivo dos processos e relações do sujeito [pois] uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional”.

De acordo com Rey (2004, p. 5), “[...] a teoria histórico-cultural não chega a desenvolver um conceito do outro como sujeito complexo que aparece associado a um posicionamento afetivo nas relações”. Contudo, ressalta que há em Vigotski a compreensão da psique como um sistema complexo, representado pela “[...] unidade do afetivo e do cognitivo” (p. 13).

Com base na teoria histórico-cultural, Rey (2004, p. 15) cria o conceito de “[...] unidades subjetivas do desenvolvimento [e defende que] [...] nenhuma demanda externa é inerente ao meio, mas é determinada pela produção de sentido do sujeito no seu enfrentamento”. Tais sentidos subjetivos integram-se, segundo o autor (p. 17),

[...] em torno de delimitações simbólicas produzidas pela cultura, mas através de processos históricos de relação, nos quais essas delimitações são acompanhadas por uma emocionalidade que sintetiza a qualidade específica de uma história singular de relacionamento.

O autor (2004, p. 18) ressalta ainda que, quando a relação é “produtora de sentido” para um sujeito, aspectos do outro podem “[...] transformar-se em elementos de desenvolvimento da esfera moral, profissional, interpessoal, política, entre outros”. Segundo Rey (2004, p. 22), o outro tem significação para o desenvolvimento do sujeito apenas quando este “[...] consegue um relacionamento com esse outro,

carregado de sentido [assim], se o vínculo de sentido não se estabelece, esse outro não será uma figura significativa para o desenvolvimento”.

Na análise dos dados, procurei identificar se há a consecução de vínculos de sentido nas relações de Renato e Carlos com as demais crianças e professoras, observando as diferentes dinâmicas estabelecidas. Afinal, como diz Rey (2004, p. 24), “[...] as configurações subjetivas não representam estruturas estáticas que, de forma estável, acompanham um tipo de atividade”. Podem variar de acordo com o “[...] posicionamento diferenciado do sujeito inserido em determinada atividade [...] pode se ativar um sistema de sentidos ou outro” (p. 24).

A afetividade: implicações à infância e à inclusão na turma de Renato

As relações de Renato na escola estão marcadas pela afetividade com a qual professoras e crianças se relacionam com o menino. Observo que as condições geradas pela deficiência física da criança influem na consecução dessa afetividade que, tal como nas demais relações humanas, é estabelecida em meio a variadas emoções: compaixão, repulsa, acolhimento, confiança etc. Contudo, o que mais chama a atenção é o carinho com que os colegas tratam Renato. Beijos, colo e palavras afetuosas não faltam na relação, embora essas ações, conforme discuti anteriormente, se assemelhem ao tratamento que se dá aos bebês.

[...] Amanda se aproxima com as mãos para trás e conversa com Renato que olha atento para a colega. Amanda pergunta se ele vai entrar no parquinho e ele balbucia algo. Amanda segura o portão do cercadinho e chama Paola que vem correndo na direção dela. Miguel vem correndo atrás dela, e Amanda o segura dizendo que ele não pode sair do cercadinho, só Paola. Amanda diz à Paola que Renato está chamando e ela vai até o colega e pergunta: ‘O que você quer, fofinho?’. Ele fala o nome da menina e sorri. Paola, então, vira o rosto e pede um beijo. O menino estala um beijo e os dois sorriem. Amanda continua no portão “controlando” quem entra e quem sai e observando Renato. A estagiária chega e Renato diz sorrindo ‘Que colo’. A estagiária, então, o retira da cadeira de rodas, pega no colo e o levanta bem no alto. O menino vibra. Os dois entram então na área dos brinquedos (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

[...] Clara dá um beijo no rosto de Renato que faz o som de um beijo. Eu pergunto: ‘Por que você sempre dá beijinho nele?’. Ela responde: ‘Ele é que dá’. Paola aproxima seu rosto em frente ao rosto de Renato e faz o som de um beijo estalado, tal como faz Renato. Clara olha para a estagiária e avisa: ‘Tá babando’. Eu pergunto para a menina: ‘Por que ele está babando?’

Clara revira os olhos como se estivesse pensando, e Paola responde: 'Porque ele é bebê'. Já Clara diz: 'Ele fica babado porque ele fica beijando muito'. Clara enxuga o queixo de Renato com a mão. Eu pergunto para Renato: 'Então, você gosta de ficar beijando?' O menino bate com as mãos na mesa e responde: 'Gosto'. Paola observa que o menino volta a 'babar' e diz: 'Eca, ele tá babando!'. A menina pega a toalhinha do aluno que está presa em sua blusa, como se fosse um babador e enxuga sua boca (DIÁRIO DE CAMPO, 27-04-2011).

Em sua linguagem e ações, Renato exprime que seu vínculo com a professora e com a estagiária aparece em condições diferenciadas do que apresenta com as demais crianças, pelo tipo de sentido que elas produzem para o menino quando interagem. A relação de ambas com Renato produz sentidos subjetivos que definem o posicionamento dele como sujeito confiante de suas possibilidades:

[...] A estagiária pegou o giz de cera adaptado (engrossado com jornal) e colocou na mão esquerda de Renato. Apoiou a mão direita do menino sobre a mesa e ficou por trás dele segurando seu antebraço e movimentando-o sobre a folha. Renato olhava interessado para os riscos que produzia no papel, e a estagiária falava as cores que ele usava, pedindo que repetisse o nome da cor [...]. A professora se aproximou e falou: 'Lindo, Renato, isso mesmo! Pinta bem colorido'. Renato olhou para professora com os olhos brilhando e sorriu (DIÁRIO DE CAMPO, 29-04-2011).

[...] A professora coloca sobre a mesa um jornal aberto e um pote de tinta vermelha em frente a Renato e pede que ele seja o primeiro a pintar a figura. Renato se anima e molha o dedo no pote com ajuda da estagiária que direciona a sua mão esquerda do pote até o papel. A professora segura a folha e fala com Renato incentivando a pintar. Renato bate com a mão na folha e vibra (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

Outro sentido produzido é a diferença. Entendida como categoria presente na relação de Renato com os objetos e com as pessoas, no domínio do corpo e de seus próprios movimentos, delimita um posicionamento diferenciado dele em suas relações, o que gera ações de cuidado e ajuda:

[...] Renato participou da atividade de encontrar o giz de cera da cor verde com ajuda da estagiária que movimentava seus braços e mãos na direção do pote e do giz de cera. Quando pegou o giz verde, a professora "fez festa". Ele riu e abriu a mão. O giz caiu no chão. Ricardo abaixou e pegou o giz para Renato e colocou na sua mão. Renato fez alguns movimentos e soltou novamente o giz. Ricardo olhou para a estagiária e reclamou dizendo: 'Renato tá jogando o giz no chão'. Ela respondeu que ele não estava jogando no chão, apenas ainda não estava conseguindo fechar a mão para segurar. E Ricardo se prontificou: 'Eu vou ajudar ele. Segura aqui, ô' (DIÁRIO DE CAMPO, 03-05-2011).

Vale ressaltar que o comportamento das profissionais com Renato produzia sentidos subjetivos nas demais crianças, o que criava uma significação diferente de particular sensibilidade delas em suas relações com Renato.

[...] Vendo que a folha já estava toda pintada, a professora pegou outra e passou para a estagiária para que Renato pintasse de outra cor. A estagiária pegou o pote amarelo e mostrou para Renato, falando e pedindo para ele repetir o nome da cor. Renato sorriu e repetiu o nome da cor para ela. Começaram então a colorir a folha. Logo, se aproximaram Clara, Paola, Maria e Amanda. Elas pediram para ajudar Renato a pintar. As meninas seguravam as mãos de Renato e faziam movimentos, tal como faz a estagiária, para que ele colorisse a folha. Renato ria muito, divertindo-se com as colegas (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

Desse aspecto compreendo como implicação a infância de Renato e a sua inclusão, o fato de encontrar nos episódios diferentes momentos em que a afetividade se manifesta com um significado próprio de acolhimento às diferenças. A colaboração entre as crianças deixa transparecer ações de cuidado e de aprendizado mútuo, revelando que a infância inclui o outro que o afeta.

A afetividade: implicações à infância e à inclusão na turma de Carlos

Nas relações estabelecidas na turma de Carlos estão presentes diferentes unidades subjetivas de desenvolvimento, ou seja, “[...] configurações subjetivas com a capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos da vida da pessoa” (REY, 2004, p. 18). Tais configurações entendidas, segundo Rey (p. 17), como parte da subjetividade social, devem ser orientadas por uma “[...] compreensão sistêmica”.

Assim, compreendermos que a unidade subjetiva de desenvolvimento que envolve a aceitação de Carlos como surdo perpassa a relação eu ↔ outro, na qual Carlos se constitui desde o seu nascimento, na família, na escola e nos diferentes espaços que vivencia. Afinal, como diria Rey (2004, p. 17), “[...] os sentidos subjetivos são uma produção singular do sujeito concreto, ou seja, uma produção social diferenciada que caracteriza um espaço social relevante para ele, instituições, pais, grupos informais, etc.”.

Nesse contexto, Carlos é percebido pelo outro da relação como alguém que, tal como os demais, possui eficiências e deficiências, num movimento singular e processual do desenvolvimento:

[...] A professora entrega ao menino uma folha com a figura da boneca Emília (Sítio do Pica-Pau-Amarelo) cola, tesoura e pedaços de lã colorida. Ela explica que ele deve colorir a boneca e colar a lã no seu cabelo. Pergunta se o menino entendeu, e ele faz que 'sim' com a cabeça. A professora chama Luana, que também faltou e não fez a atividade, e dá as mesmas explicações. A professora pede que a menina se sente ao lado de Carlos para dividir o uso do material. Observo que a menina pinta cuidadosamente, variando as cores e pintando dentro da linha, usando seu lápis de cor. Carlos usa apenas duas cores (laranja e rosa) e pinta com rapidez, mas ultrapassando as linhas. O aluno ri e se diverte cortando e colando lã para confeccionar o cabelo da boneca. Natan, Danilo e Denílson observam os colegas realizando a atividade. Natan comenta que o de Luana está 'mais bonito'. Eu pergunto por que diz isso e ele responde: 'É que ela sabe fazer. Ele não sabe pintar' (DIÁRIO DE CAMPO, 30-05-2011).

Tal como ocorre com Renato, os modos como a deficiência de Carlos é tratada pelos adultos da relação influi na produção de sentidos subjetivos de cuidado e ajuda nas crianças, inclusive do próprio Carlos:

[...] Denílson vem ao encontro de Carlos e eles se abraçam. Denílson esbarra na antena do aparelho de Carlos e a solta de sua cabeça. Denílson percebe e tenta colocar a antena no lugar, mas não consegue. Carlos, sem olhar, recoloca a antena e volta a abraçar o colega (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

[...] A professora chama os alunos para lavarem as mãos para o jantar. Carlos corre para a sala e volta com a embalagem de sabonete líquido. Os meninos fazem fila em frente ao banheiro, e Carlos vai a cada um que está com a mão já aberta colocando o sabonete. Depois vai até a fila das meninas e repete a ação. Isadora pega a toalha e todos secam as mãos. Carlos, então, tenta pegar o sabonete para ele e não consegue apertar e segurar a embalagem ao mesmo tempo. Observando isso, Isadora pede: 'Me dá, Carlos. Eu seguro'. Ela ajuda o menino (DIÁRIO DE CAMPO, 11-05-2011).

Os episódios apresentados apontam implicações à infância e à inclusão de Carlos, a medida que desvelam infâncias marcadas por condições diferenciadas de enfrentamento às realidades impostas por suas condições físicas, contudo, são próximas no reconhecimento e trato das diferenças.

5.6 A BRINCADEIRA COMO IMPORTANTE ASPECTO DA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS

Para Vigotski (2008b, p. 35), “[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança”, pois, nessa atividade, “[...] a criança sempre está acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano” (p. 35). Tendo em

mente essa afirmativa, observei momentos de brincadeira de Carlos e Renato com seus respectivos colegas de turma, de forma a identificar se também, nessas crianças com deficiência, havia o aparecimento de zonas de desenvolvimento iminente e um salto acima de seu comportamento comum.

De acordo com Vigotski (2008b), tal como apresentei no Capítulo 3, Carlos e Renato vivenciam um dos três momentos distintos da infância, denominado pelo autor como “a idade pré-escolar” (de três até seis ou sete anos). Nessa idade, diferentemente, da tendência para a realização imediata dos desejos que ocorrem na “primeira infância” (do nascimento até os três anos), emergem tendências específicas e contraditórias com “[...] impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira” (p. 25).

Dessa forma, tomando a brincadeira como “[...] uma especificidade da idade pré-escolar” (VIGOTSKI, 2008b, p. 36), eu não poderia deixar de destacá-la como um aspecto de fundamental relevância da relação social entre Carlos e Renato e as demais crianças nos contextos observados.

Contudo, na análise dos dados, identifiquei duas características distintas da brincadeira nas turmas observadas: o “brincar com” e o “brincar junto” à criança com deficiência. Denomino “brincar com” as situações em que a criança com deficiência era o foco de interesse das outras crianças, como o motivo e o impulso para brincar, independentemente de sua disposição para tal. Por outro lado, denomino “brincar junto”, quando a criança com deficiência e as demais crianças participam de uma brincadeira com um foco comum a elas e externo de sua relação, tal como um objeto, um espaço ou uma situação.

A brincadeira: implicações à infância e à inclusão na turma de Renato

O brincar enfatiza-se nas duas turmas como uma atividade complexa que envolve a imitação das crianças da ação da professora e das demais profissionais da sala junto à criança com deficiência, situações reais cotidianas, bem como os demais aspectos destacados das relações sociais: tensões/equilíbrios, linguagem

representativa e comando/obediência. Contudo, na turma de Renato, durante o período observado, o ato de “brincar com” a criança com deficiência ganha espaço e destaque. Segundo a professora, esse fato pode ser resultado do incentivo constante às crianças para que brinquem com o menino, pois ela acredita que “[...] ele precisa brincar para ser incluído e ser incluído para brincar” (DIÁRIO DE CAMPO — análise dos dados com a professora, 29-06-2011).

A observação mais recorrente relativa ao “brincar com” a criança com deficiência se revela nos trechos a seguir, por exemplo, na brincadeira de balançar o menino e de empurrar sua cadeira de rodas pelo pátio entre os brinquedos. Ações comumente praticadas pelos adultos e repetidas pelas crianças em diferentes momentos.

[...] A turma está no pátio da frente. Bárbara está balançando Renato no balanço adaptado. Clara chega e tenta balançar Renato. As duas discutem. Clara se aproxima de mim e reclama, dizendo: ‘Oh, tia ela não quer deixar eu brincar’. Bárbara diz: ‘Sai, Clara’ e empurra a colega. A estagiária que observava a cena um pouco afastada, chama Bárbara para perto dela e Clara permanece balançando Renato que sorri curtindo o balanço. Bárbara volta e pede a Clara: ‘Deixa eu balançar?’. Clara olha para a estagiária. Esta acena positivamente com a cabeça. Clara, então, deixa a colega balançar junto com ela. Eu me aproximo e pergunto se elas balançam o Renato todo dia, e elas dizem que não. Clara diz: ‘Quem balança é tia Alessandra [estagiária]’. As duas continuam balançando o menino, mas tornam a discutir. Clara adverte a colega: ‘Você vai bater a cabeça dele aqui, oh!’ Bárbara retruca: ‘Vô nada! Larga ele’ (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

[...] Natália e Paola então se aproximam da professora e pedem para empurrar a cadeira de Renato. A professora diz que vai empurrar, pois o chão está muito incerto e pede que elas caminhem ao lado acompanhando. As meninas dão as mãos a Renato, uma de cada lado, e caminham juntas (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

Observei, ainda, em diversas situações que, mesmo na ausência de Renato, sua cadeira de rodas trazia um escopo de significados que produziam movimentos para novas brincadeiras:

[...] Do lado de fora da área dos brinquedos, Paola, Alex e Maria estão próximos da cadeira de rodas vazia (Renato está distante brincando no balanço adaptado com a estagiária). Os três conversam empurrando a cadeira pelo pátio. Paola senta no chão e prende a cadeira com os pés. Maria finge ‘escrever’ algo no chão e falar com alguém ‘invisível’ na cadeira. Alex tenta sentar na cadeira de rodas. A professora vê e pede para ele descer. Ela pede ainda para os três irem brincar no pátio. Os três cessam a brincadeira e correm para a área dos brinquedos (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

[...] Renato está no cavalinho com a estagiária. Miguel pega a cadeira de rodas vazia de Renato e circula, empurrando-a pelo pátio. A estagiária observa e comenta comigo: ‘Eles adoram brincar com a cadeira dele’ (DIÁRIO DE CAMPO, 05-05-2011).

Vigotski (2008b, p. 26) destaca que a brincadeira “[...] é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados”. Assim, explica o fato de que, embora a criança, na idade pré-escolar, tenha “[...] consciência de suas relações com os adultos” e reaja, nessas relações, com afeto, diferentemente, de como agia na primeira infância, a criança consegue generalizar essas reações afetivas, pois “[...] a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito” (p. 26). Exemplos dessa generalização afetiva podem ser observados nos trechos que se seguem, nos quais as crianças convivem com a prioridade dada pelos adultos ao acesso de Renato aos brinquedos de uso comum:

[...] A professora pega Renato no colo, tirando-o da cadeira de rodas e o coloca sentado no alto do escorrega. A professora segura o menino pela sua mão esquerda enquanto desce. Júlia, Natália, Paola e Fernanda, que estavam na fila para descer no escorrega, não reclamam e ficam paradas esperando Renato descer com a professora. As meninas observam, sorrindo, a descida do menino. Renato grita vibrando de alegria e pede: ‘De novo’. Julia faz que vai descer antes. A professora olha para a menina, não diz nada, mas a menina desce da escadinha e volta a esperar. A professora coloca Renato no alto do escorrega mais uma vez e desce com o menino (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

[...] Guilherme e Ricardo se aproximam da estagiária e pedem para usar o balanço adaptado. A estagiária explica que eles devem esperar a vez, pois o primeiro a usar será Renato. Guilherme e Ricardo parecem concordar e correm para chamar a professora para trazer Renato [...]. Paola e Clara ajudam a professora a colocar Renato no balanço, segurando as cordas e ajestando suas pernas que estavam torcidas e contraídas. A estagiária ajuda também e começam a balançar o menino. Renato observa tudo atentamente e sorri, mas mantém as mãos firmes, segurando a corda de cada lado. Paola fica na frente e Clara atrás. As duas balançam o menino. Os três vibram e riem. Guilherme e Renato observam por um tempo, mas logo desistem e saem correndo pelo pátio (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

O tratamento dado pelos adultos a Renato se reflete nas atitudes das crianças com ele, como também em suas brincadeiras. Há um comportamento submetido às regras do comportamento do adulto. Afinal, como diz Vigotski (2008b, p. 27), “[...] não existe brincadeira em que não haja comportamento da criança submetido a regras, uma relação singular da criança com as regras”.

[...] A professora está sentada no chão separando com as crianças as peças por cor. Clara se aproxima de Renato e coloca em sua mão pecinhas vermelhas que a professora está pedindo para que recolham e coloquem numa caixinha (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

[...] Natália se aproxima de Renato e conversa com ele. Aproximo-me para ouvir o que a menina diz e ela se dirige a mim, convidando-me para passear com ela e Renato. Natália, então, conduz a cadeira de Renato pela sala entre os alunos que dançam. Aline para em frente à cadeira e conversa com

Renato, perguntando se ele quer tirar o 'sapatinho' e tira seu sapato. Renato sorri e estende todo o corpo. Paola se aproxima e pega na mão dele e vão os três juntos para a frente do espelho. Natália mexe no cabelo de Renato como se estivesse penteando. Paola brinca chamando Renato pelo espelho. Renato olha o reflexo da colega atentamente. Paola se curva deitando a cabeça nas pernas de Renato que mexe em seu cabelo e fala: 'Cabelo'. Clara se aproxima de Renato como fossem tirar uma foto. Renato olha curioso. Clara passa a mão pelo seu rosto, enquanto Natália se olha no espelho, passando a mão no seu rosto. Eu me aproximo e dou uma careta de frente ao espelho. Todos riem e começam a fazer caretas também. Observo que Renato nos olha e sorri, mas não imita nossas caretas (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

Para Vigotski (2008b, p. 28), “[...] sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regra”. Tais regras não são formuladas previamente e mudam ao longo da brincadeira, mas são “[...] regras que decorrem da situação imaginária” (p. 28). O autor destaca ainda que “[...] o papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu sentido modificado, sempre decorrem das regras” (p. 28), havendo, assim, uma “liberdade ilusória” da criança na brincadeira:

[...] Amanda passa a fazer um bolo com as pecinhas de encaixe. Ela fala com Amanda (inaudível) e juntam as peças. Aline se aproxima com uma varinha de pecinhas. Paola pega e diz que ela chegou com a vela. Arrumam o bolo e cantam parabéns para Renato. Paola pede que Renato assopre a vela. O menino olha para as meninas. Amanda assopra e diz: 'Eu já apagou a vela'. Paola reclama e diz: 'É pra ele assoprar'. Paola faz que acende a vela e fica tapando com a mão para as outras não 'apagarem'. A estagiária que observava faz com Renato o movimento de assoprar. Ele demonstra dificuldade para juntar os lábios e assoprar. A estagiária ajuda e pede para ele imitar seu movimento. O menino joga o corpo para a frente em direção da vela e assopra com dificuldade. As meninas batem palmas. Renato sorri (DIÁRIO DE CAMPO, 26-04-2011).

[...] Guilherme e Paola brincam que são pais de Aline e andam pelo pátio de mãos dadas. Aline vai meio atrás de braços cruzados, como se estivesse chateada. De vez em quando o pai olha para trás e aponta o dedo para a filha e discute. A filha bate os pés no chão e emburra [...]. Os três passam por Renato que está no balanço adaptado, e a filha fala algo para o menino em seu ouvido (inaudível) e pega na sua mão. Renato ri e balbucia algo. O pai observa e puxa a filha. O pai reclama e diz: 'Você é criança, não pode namorar'. A filha reclama e faz que chora (DIÁRIO DE CAMPO, 04-05-2011).

As observações, na turma de Renato, descritas demonstram a tese de Vigotski (2008b, p. 28) de que “[...] qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras”. Contudo, o campo foi muito fértil e outras observações, como no exemplo a seguir, revelam os dois polos da evolução da brincadeira infantil e completa a ideia do autor de que, de forma inversa, “[...] qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária” (p. 28):

[...] As crianças estão na sala brincando de ‘a galinha do vizinho’. A professora e os alunos estão sentados no chão. Renato está na roda, sentado em sua cadeira. Aline corre em volta do grupo enquanto as crianças cantam. Quando a música para, Aline coloca um objeto, o ‘ovo’ [uma bola], atrás de Amanda que levanta e corre atrás de Aline, tentando alcançá-la. Renato acompanha os movimentos das colegas. Aline se senta no lugar de Amanda que passa a ser a galinha. A professora recomeça a canção, e Amanda coloca a bola nas costas de Ricardo que não percebe [...]. O menino não alcança Amanda que senta em seu lugar. Continuam a brincadeira, e o menino coloca o objeto atrás de Maria. A professora, então, diz ao menino: ‘Maria já foi, escolhe outro colega’. O menino coça a cabeça, olha. Então, a professora pergunta à turma quem ainda não foi. Paola diz: ‘Eu’. A professora pega o objeto e dá para Paola que começa a correr em volta da rodinha de crianças. Paola coloca o objeto nas costas de José, que levanta e corre atrás da menina. Paola se esconde atrás da cadeira de Renato que ri. A menina grita: ‘Aqui você não pode me pegar... estou na minha casinha’. A professora reclama e diz: ‘Não tem casinha nessa brincadeira, não. Paola, sai daí’. A menina volta a correr e consegue sentar no lugar do menino sem ser pega (DIÁRIO DE CAMPO, 14-04-2011).

A brincadeira como um aspecto da relação social entre crianças desvela implicações à infância e à inclusão de Renato por representar uma das expressões maiores da criança por meio da qual ela se relaciona com o mundo, fonte do seu desenvolvimento e de aprendizagem. A infância da criança que brinca é um momento de protagonismo, de ação e ressignificação, quando a inclusão encontra campo fértil.

A brincadeira: implicações à infância e à inclusão na turma de Carlos

Durante o período de observações na turma de Carlos, o “brincar junto” se mostrou dominante nas brincadeiras. Na análise dos dados, a professora da turma relaciona essa situação com a idade, o tempo de convívio das crianças e as situações de jogo propostas por ela. A professora aponta, como exemplo, que “[...] eles conseguem fazer sozinhos, sem muitos conflitos, o jogo de encaixe que eles adoram. Conversei com eles que têm que esperar o colega montar, ajudar nas dificuldades e dar a vez” (DIÁRIO DE CAMPO – análise dos dados com a professora, 05-07-2011).

[...] Os alunos estão na sala de aula brincando com joguinhos distribuídos pela professora nos grupos. Carlos, Natan, Bruno e Ronaldo brincam juntos, montando um jogo de encaixe com a figura de um gato. Carlos é quem coloca as peças, os outros dão dicas para montagem. Carlos acaba de montar. Natan e Ronaldo discutem sobre quem será o próximo a montar as peças. Carlos se levanta, e os dois permanecem discutindo. Carlos vai até a mesa de Roberto e Juliana. O menino monta, e a menina auxilia. A

menina está de joelho na cadeira, apoiada com o corpo sobre a mesa. Carlos fica na mesma posição. Roberto termina de montar, e Carlos pega o joguinho para si. Juliana e Roberto reclamam, mas saem da mesa. Roberto vai para o chão brincar de jogo da memória com Danilo e Rogério. Juliana vai para junto de Marcela e Luana que brincam de pentear as bonecas num dos cantos da sala. Isadora se aproxima e ajuda Carlos a montar o joguinho. Carlos comemora quando termina a montagem e abraça Isadora, levantando-a do chão. Os dois riem muito (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

O “brincar junto” envolve regras e, tal como na situação acima descrita, envolve também conflitos entre essas regras e o desejo pessoal de satisfação imediata. A criança age contra o que deseja naquele momento, mas também disputa, entre os que brincam, a capacidade de cumprir as regras da brincadeira. Para Vigotski (2008b, p. 35), no final do desenvolvimento, “[...] aparece a regra e, quanto mais rígida, mais adaptação exige da criança; quanto mais regula a atividade da criança, mais tenso e acirrado torna-se o jogo”:

[...] Enquanto aguardam as famílias, proponho às crianças que brinquemos de morto-vivo. Ingrid, Denílson, Isadora, Danilo, Cintia, Renan, Natan e Thamires brincam. Carlos está abraçado com a professora na porta, aguardando o transporte. Depois de algum tempo, ele se junta às crianças e brinca imitando os movimentos pedidos. Eu chamo Carlos e falo, em seu ouvido esquerdo, as ordens, pedindo para ele repeti-las, o que o menino faz corretamente, dizendo: ‘Morto’ ou ‘vivo’. E o menino se diverte dando ordens aos colegas. Os que erravam o movimento pedido eram apontados pelos colegas que acertavam. Eles riam e caçoavam (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

De acordo com Vigotski (p. 32), “[...] submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima”. Observei o que, para mim, parecia uma recusa de Carlos a submeter-se às regras, temendo, provavelmente, as consequências da brincadeira. Conversei sobre o fato com a professora e ela defende que não é uma recusa do aluno, mas sim uma incompreensão das regras. Para ela, o aluno “[...] muitas vezes, não compreende o que é para ser feito, pois não ouve as explicações que faço para toda a turma. Preciso falar de novo só para ele e mostrar o que é para fazer. Assim, ele faz. Ele pega rapidinho” (DIÁRIO DE CAMPO – análise dos dados com a professora, 05-07-2011).

[...] A professora chama as crianças para brincar de ‘A galinha do vizinho’. A maioria das crianças se aproxima. Roberto corre em direção da professora e Carlos acompanha. A professora pega um chinelo para usar como o ‘ovo’ e pergunta quem quer começar. Todos dizem ‘eu’ e levantam a mão. Carlos também se aproxima e pede à professora dizendo: ‘Eu’. A professora passa

o chinelo para ele que começa a brincadeira. As crianças em roda cantam e batem palmas. Quando param de cantar e bater palmas, Carlos coloca o chinelo nas costas de Roberto, que corre atrás dele e consegue pegá-lo. Carlos senta, mas a professora pede que levante e pague a prenda para quem perde. A professora diz: 'Vai' e aponta para o centro da roda. O aluno parece não entender. A professora faz os movimentos com os braços imitando as asas da galinha e ajuda o menino a levantar. O menino se levanta, vai até o centro da rodinha e imita a galinha. Todos riem. Alguns imitam seus movimentos e cacarejam. Carlos gesticula como que reclamando com os colegas que riem, fechando a cara, aborrecida (DIÁRIO DE CAMPO, 12-05-2011).

Com base nos estudos de Vigotski, Rego (1995, p. 82) aponta que “[...] a criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso”. Em diferentes situações observadas, Carlos não demonstra incompreensão das regras e “[...] projeta-se nas atividades dos adultos, procurando ser coerente com os papéis assumidos” (REGO, p. 82).

[...] Carlos observa que Marcela, Mariana e Natan estão brincando de casinha. Marcela está vestindo e penteando as bonecas. Mariana faz de conta que faz e serve café em xícaras pequeninas. Carlos vai até elas e pega uma das xícaras e faz de conta que toma o café. Mariana pergunta fazendo o gesto de positivo: 'Está bom meu café?' O menino diz: 'Bom'. Natan pede: 'Mulher, me dá mais café!'. Mariana serve o menino dizendo: 'Já vai, já vai. Que pressa!' (DIÁRIO DE CAMPO, 09-05-2011).

[...] Carlos e Wiliam brincam com fantoches. Carlos pega uma caneca e faz de conta que o fantoche bebe. Wiliam imita vozes com seu fantoche e conversa com o fantoche de Carlos, dizendo: 'Oiiii, tudo bem?'. Carlos pega a cabeça do fantoche de Wiliam (menino) e faz com que beije seu fantoche (menina). Os dois riem muito. Carlos fala com o fantoche de Wiliam (inaudível), fazendo caretas. Wiliam diz com o fantoche: 'Vem, cá, me dá mais beijinho'. Carlos aproxima o fantoche e diz: 'Não'. Carlos sai correndo com o fantoche na mão. Wiliam ri (DIÁRIO DE CAMPO, 30-05-2011).

Durante o período de observações na turma de Carlos, identifiquei diferentes momentos em que as crianças brincavam sozinhas, criando e recriando situações imaginárias que se desenrolavam, muitas vezes, com relativa independência da ação das demais crianças e da professora da turma. Pude observar, nessas brincadeiras, indícios das relações sociais estabelecidas entre as crianças e os adultos, bem como a dinâmica latente nessas relações, que transforma, significa o brincar como instrumento de mediação e contribui para a inclusão.

[...] A turma brinca no pátio dos fundos. Carlos está sentado no chão sozinho, enchendo de terra uma garrafa pet cortada ao meio. Ele enche e me chama mostrando: 'Aqui, tia'. Algumas meninas estão no alto da casinha cantando parabéns com um bolo feito de terra. Carlos passeia pelo pátio carregando seu pote cheio de areia. Quando ele vê as meninas na casinha, para fitando-as por um tempo. O menino senta do meu lado e continua

brincando de esvaziar e encher a garrafa com punhados de terra. A merendeira joga na lixeira caixas de maçã. Eu tenho a ideia de pegá-las para incrementar a brincadeira de Carlos. Entrego ao menino as caixas, ele corre animado para um canto e brinca de enchê-las de areia, utilizando o pote. As meninas que estavam brincando de aniversário observam as caixas e se aproximam. Elas pedem as caixas para Carlos. Ele dá as caixas para as meninas e se junta a elas na brincadeira. Eles enchem com terra as formas roxas que vêm nas caixas como suporte às maçãs, fazendo de conta que as formas são 'forminhas de docinhos e salgadinhos'. Carlos ajuda colocando terra do seu pote nas forminhas. Carlos e as meninas parecem se divertir juntos [...]. Carlos se aproxima de mim com o pote de terra e diz apontando para o alto da casinha: 'Pro bolo'. Ele entrega o pote para Thamires que coloca a terra em uma das caixas. As meninas começam um parabéns para Marcela que faz de conta que é uma 'festa surpresa'. Carlos bate palmas e faz a 'dança da bundinha'. Nelson tenta subir na casinha com um pote de terra. Carlos pega o pote e joga a terra na caixa do bolo, mas não deixa o colega subir. Termina o parabéns e todos descem no escorrega da casinha festejando (DIÁRIO DE CAMPO, 31-05-2011).

As caixas de maçãs possibilitaram a entrada de Carlos na brincadeira coletiva. Criou-se, então, como diria Vigotski (2008b, p. 36), uma "[...] nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real". Ao brincar junto, Carlos e as demais crianças aprendem "[...] a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado" (VIGOTSKI, 2008b, p. 36).

Concluo desse aspecto que a brincadeira traz implicações à infância e a inclusão de Carlos por meio das descobertas que possibilitam ao aluno e aos demais uma forma de interagir no mundo com o outro em suas múltiplas maneiras de ser e estar em relação. Nesse sentido, a inclusão de Carlos e das demais crianças com deficiência torna-se um evento possível, por meio da brincadeira e do faz de conta.

CONSIDERAÇÕES PARA NÃO ENCERRAR O ASSUNTO

Os valores de uma pessoa qualitativamente definida são inerentes apenas ao outro. Só com ele é possível para mim a alegria do encontro, a permanência com ele, a tristeza da separação, a dor da perda, posso encontrar-me com ele e no tempo mesmo separar-me dele, só ele pode *ser e não ser* para mim (BAKHTIN, 2003, p. 96, grifo do autor).

A presente pesquisa desvelou que estabelecemos relações sociais com o outro a todo tempo e, mesmo sem perceber a amplitude de nossas relações sociais, nós nos autovivenciamos e vivenciamos o outro equacionando o eu e o outro numa “[...] unidade espaço-temporal” (BAKHTIN, 2003, p. 99).

Nesta equação entre o eu e o outro, o resultado é a humanização, ou seja, reconhecemo-nos e nos constituímos como pessoa no mundo. Assim nos tornamos humanos nas relações sociais e com a cultura nas suas múltiplas significações e implicações históricas, em que nos transformamos e somos transformados continuamente.

O processo de transformar e ser transformado acompanha toda a nossa existência de tal forma que a própria tentativa de negar o outro que há em nós já é a prova de que reconhecemos esta existência e dela não conseguimos fugir. Afinal, o pensar, o agir e o sentir sobre si mesmo perpassam o pensar e o agir a partir da relação com o outro, ou seja, na perspectiva da alteridade que nos tornamos pessoas.

Posso, então, considerar, sem encerrar o assunto, que a presente pesquisa desvelou seis dos principais aspectos das relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças no CMEI “Felicidade”, identificando ainda implicações dessas relações com a infância da criança com deficiência e com processos de inclusão no ambiente escolar.

O primeiro aspecto das relações sociais observadas foi aqui denominado “A linguagem como função representativa”. Nesse aspecto, identifiquei que adultos e crianças, nas turmas de Carlos e Renato, dominavam a linguagem e atuavam na

interpretação e atribuição de significados aos movimentos expressivos, inserindo as duas crianças com deficiência num universo de significações. Assim, o sorriso de Renato, sua mais frequente forma de expressão, era significado como uma resposta positiva aos questionamentos dos adultos e crianças. Por outro lado, a fala de Carlos, por conter muitos gestos criados por ele, outros convencionados pelo grupo e alguns sinais, expressões faciais, sons e algumas palavras soltas, às vezes, pouco inteligíveis, era tomada como “uma coisa engraçada” ou “uma brincadeira” pelas crianças, principalmente, para as que menos convivem com ele.

Durante o período em que estive com a turma, pude observar que as professoras reservam uma atenção especial à aprendizagem dos alunos e à forma como se comunicam com eles. A professora de Renato buscava, nas atividades propostas, incluir a participação do aluno e observar suas ações para avaliar o alcance de seus objetivos. Da mesma forma, a professora de Carlos sempre, após explicar as atividades para toda a turma, dedicava-se a explicar o conteúdo, individualmente, ao aluno, buscando sua atenção e respeitando o tempo do aluno que se dispersava quando havia longas explicações.

O segundo aspecto identificado nas relações sociais entre crianças foi denominado “atos de comando/obediência”. Tais atos foram entendidos como movimentos pelos quais as crianças e adultos em relação, membros do grupo social escola, se afetavam umas às outras, constituindo-se culturalmente.

Nas observações realizadas na sala de Renato, percebi que o comportamento das crianças, em relação a esse aluno, perpassava ações que visavam a implicá-lo, tal como os demais, nas regras de conduta, impressas pelo adulto na sua relação de autoridade com a criança. As crianças, em relação a Renato, muitas vezes, “disputavam” com os adultos o papel de comandar as ações do menino, utilizando falas e ações semelhantes às usadas pela professora ou pela estagiária para mobilizar Renato em direção ao comportamento desejado por elas. Contudo, Renato demonstrava ignorar as regras da disputa, no sentido de tomá-las como algo lúdico e divertido.

Nas situações observadas na turma de Carlos, os atos de comando/obediência, como aspecto das relações sociais, realizavam-se de forma mais sofisticada, pois

havia uma transgressão explícita ao repertório de condutas estabelecidas, ao mesmo tempo em que cobravam um dos outros e de si mesmos o cumprimento das normas estabelecidas pelo grupo. Por exemplo, Carlos agia, em várias situações observadas, como se estivesse excluído de atender às ordens dadas pelo adulto aos demais alunos. Contudo, muitas vezes, era o primeiro a cobrar dos colegas o atendimento de tais ordens.

O terceiro aspecto destacado nas relações sociais foi “A dinâmica tensão/equilíbrio na construção da individualidade”. Tal dinâmica está presente na constituição da subjetividade humana, não sendo diferente para a criança com deficiência e para as demais crianças. Afinal, todos nós somos desafiados, no curso do nosso desenvolvimento, a superar nossas próprias fronteiras e nos construirmos na relação com o outro. Assim, nas crianças observadas, a dinâmica se estabelecia a partir de tensões referentes à atenção que recebiam das profissionais e à posição que ocupavam na sala (onde sentam e o que fazem), bem como à disputa de materiais e brinquedos de uso comum da sala e do pátio.

Tanto na turma de Carlos como na turma de Renato, observei relações tensionadas por diferentes situações, com destaque para as disputas referentes à atenção que recebem da professora e a utilização de materiais e brinquedos de uso comum da sala e do pátio. Contudo, além da disputa pela atenção da professora, as crianças buscavam chamar minha atenção e a dos demais adultos presentes (estagiárias, auxiliares e demais profissionais da escola) para acolhê-los, ajudá-los e elogiá-los em suas atividades e brincadeiras.

O quarto aspecto presente nas relações sociais das crianças foi “A imitação como uma das formas de representação social”, pois, durante o período de observação nas turmas, identifiquei três formas mais presentes de imitação: a imitação da ação do adulto (professora, auxiliar e/ou estagiária) pelas demais crianças na relação com a criança com deficiência; a imitação da criança com deficiência das ações dos adultos e dos colegas; e a imitação das demais crianças das ações da criança com deficiência e de umas com as outras.

O quinto aspecto enfatizado nas relações sociais entre as crianças observadas foi a “A afetividade na relação eu ⇔ outro”. As relações de Renato e de Carlos na escola

estão marcadas pela afetividade com a qual professoras e crianças se relacionam com os meninos. Observei que as condições geradas pelas deficiências das crianças influem para o estabelecimento das mais variadas emoções: compaixão, repulsa, acolhimento, confiança, etc. Produziam o sentido da diferença, entendida como categoria presente na relação de Carlos e Renato com os objetos e com as pessoas, no domínio do corpo e de seus próprios movimentos, delimitando um posicionamento diferenciado deles em suas relações. Por exemplo, o comportamento das profissionais com Renato diante de suas necessidades especiais produzia sentidos subjetivos nas demais crianças, o que gerava uma significação diferente de particular sensibilidade destas em suas relações com o menino. Já no caso de Carlos, a aceitação dele como surdo perpassa a relação eu - outro, na qual Carlos se constitui como sujeito concreto de uma produção social diferenciada desde o seu nascimento, na família, na escola e nos diferentes espaços que vivencia.

O sexto e último aspecto observado foi “A brincadeira”. Nas observações realizadas, a brincadeira foi destacada como um aspecto de fundamental relevância da relação social entre Carlos, Renato e as demais crianças nos contextos observados.

O brincar enfatiza-se nas duas turmas como uma atividade complexa que envolve a imitação das crianças da ação da professora e de demais profissionais da sala junto a criança com deficiência, situações reais cotidianas, bem como os demais aspectos destacados das relações sociais: tensões/equilíbrios, linguagem representativa e comando/obediência. Destaco que, na análise dos dados, identifiquei duas características distintas da brincadeira nas turmas observadas: o “brincar com” e o “brincar junto” à criança com deficiência.

Na turma de Renato, durante o período observado, o ato de “brincar com” a criança com deficiência ganha espaço e destaque, pois o tratamento diferenciado dado pelos adultos a Renato se reflete nas atitudes das crianças com ele, como também em suas brincadeiras. Por outro lado, na turma de Carlos, o “brincar junto” se mostrou dominante nas brincadeiras, como fato relacionado com as condições físicas diferenciadas de Carlos, a idade das crianças, o tempo de convívio delas e as situações de jogo propostas pela professora.

Finalmente, com base nos seis aspectos das relações sociais, considero aqui, como implicação à inclusão da criança com deficiência na educação infantil, a valorização das relações sociais estabelecidas na escola como possíveis promotoras de transformações do panorama excludente vivenciado. Nesse sentido, ressalto o importante papel do professor, ao assumir os processos de ensino-aprendizagem como um importante espaço de relações sociais.

As crianças participantes do estudo estabelecem relações sociais em diferentes espaços: família, comunidade, associações e instituições. Nos espaços relacionais, encontram valores, crenças e ideologias que se presentificam na cultura compartilhada. Como a escola é a principal instituição da qual a criança participa por pelo menos nove anos, seus educadores devem estar atentos aos matizes desse convívio social, pois nele ocorre o processo de troca e participação ativa entre crianças e adultos da relação, o que gera e integra os processos de desenvolvimento que se fazem presentes na constituição subjetiva de cada um de nós.

Nas relações sociais, mensagens são comunicadas e valores são impressos, no entanto o impacto de cada um deles varia, no contexto das interações, sobre as pessoas envolvidas, pois há o fator da posição social que cada um ocupa nas relações estabelecidas. Na escola pesquisada, alunos e professores, muitas vezes, não percebem o impacto que causam um no outro em seu encontro cotidiano de mútuas e contínuas influências. Afinal, a relação entre os sujeitos que ensinam e os que aprendem é complexa e ativa, pois assimilamos o vivido e o interpretamos criticamente, transformando-o.

A presente pesquisa, ao desvelar os aspectos das relações sociais, demonstrou a necessária superação da ideia de que a presença da criança com deficiência na escola envolve somente a “[...] socialização e o desenvolvimento motor e psicomotor” (CARVALHO, 2004, p.110). Afinal, como postula Carvalho (2004, p. 111), a proposta de inclusão “[...] é muito mais abrangente e significativa do que fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula”.

Ao caracterizar-se como um estudo de caso do tipo etnográfico, a pesquisa contribuiu ampliando os horizontes da discussão da temática inclusão, tomada aqui pelo viés das relações sociais estabelecidas entre crianças, ao mergulhar com todos os sentidos no cotidiano da educação infantil e problematizar que as crianças, aqui reconhecidas como protagonistas, constituem e são constituídas por contextos socioculturais diversos, onde expressam suas singularidades, relacionam-se com outros seres sociais e vivenciam suas infâncias possíveis. A pesquisa deixa aberta a porta e a janela para aqueles que desejam se aventurar pela apaixonante viagem ao mundo aparentemente distante de *ser criança com deficiência*, de ver no outro o que nos parece tão particular e descobrir que há no outro sempre de nós um pouco.

Analisar aspectos da relação social entre crianças contribui de forma significativa para a área de pesquisas sobre a inclusão na educação infantil, um novo campo de estudos que se abre nos últimos anos com o estabelecimento de políticas públicas que garantem o acesso e a permanência na escola de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao mesmo tempo em que ampliam a oferta e apontam indicadores de qualidade da educação pensada para crianças de zero a cinco anos.

A “inesperada” chegada dessas crianças nas escolas regulares de educação infantil fomenta o surgimento de novas relações sociais ao aproximar educadores e crianças de *um outro* até então desconhecido que incita pensar e reavaliar as implicações pedagógicas, sociais e culturais da escola de educação infantil. Torna-se urgente ressignificar o brincar, o cuidar e o educar a partir da concepção de que as crianças não são indivíduos isolados, mas sim pessoas que se constituem nas relações que se estabelecem entre si e aprendem, ou melhor, vivenciam possibilidades de conhecimento, exatamente a partir da existência dessas relações.

Para as futuras pesquisas, fica como contribuição mais um passo para uma discussão fundamental para educadores da área e para aqueles que pesquisam o fenômeno da inclusão escolar como fato social e histórico, mas, principalmente, humano. Afinal, desvela-se que a inclusão só acontece nas relações sociais entre pessoas, entre o eu e o outro, que se reconhecem e se atribuem significados, num contínuo movimento de idas e vindas, onde “ser eu” passa pelo reconhecimento do legítimo outro que está em mim.

A pesquisa ressalta que a presença da criança com deficiência na escola de educação infantil amplia as possibilidades de relações sociais, pois considera e incentiva a alteridade, considerando que podemos ser um pouco *Carlos*, um pouco *Renato*, e eles, um pouco de nós que somos um pouco de todos que nos fazem ser quem somos ou que podemos ser por meio da educação, ou seja, um processo natural, mas socialmente orientado, que somente se torna possível nas relações entre pessoas que se aproximam e se distanciam aprendendo juntas a valorizar as diferenças como algo pertinente e comum da natureza humana por seu caráter potencializador e transformador do mundo.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. 220 p.

AINSCOW, M. et al. **Improving schools, developing inclusion**. Londres: Routledge Falmer, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-2621997000200005>. Acesso em: 14 mar. 2011.

ANGELO, A. de. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas/SP: Papyrus, 2011.

ANHÃO, P. P. G. **O processo de interação social na inclusão escolar de crianças com síndrome de Down em educação infantil**. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Saúde na Comunidade) - Programa de Pós-Graduação em Saúde na Comunidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARAÚJO, C. V. F. O. Concepções infantis da diferença. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2005.

BARROS, M. de. **Memórias inventadas**. A infância. São Paulo: Record, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm 1988>
Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Constituição de 1824**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>.
Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Constituição de 1891**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm.
Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Constituição de 1934**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em:
26 jun. 2011.

_____. **Constituição de 1937**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em:
26 jun. 2011.

_____. **Constituição de 1946**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em:
26 jun. 2011.

_____. **Constituição de 1967**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em:
26 jun. 2011.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm> Acesso em:
26 jun. 2011.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**.. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>.
Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>.
Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/e1496.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1emenda53>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6EMENDA59>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 26 jun. 2011

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001b.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopses estatísticas da educação básica 1991 a 2010.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística da educação básica**

2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 26 jun. 2011.

BUENO, J. G. S. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação**: MEC/ Inep, n.1, 1999a.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 07-26, 1999b.

BUENO, J. G. S.; MARTINS, J. L. G. As relações sociais entre alunos com baixo rendimento escolar e seus pares. In: MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. (Org.). **Excluindo sem saber**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília. DF: CNPq, 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORAZZA, S. Infancionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios. In: CORAZZA, S.; TADEU, T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.89-129.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez. 2009.

CRUZ, S. H. V. (Org.) **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. 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.

ERICKSON, F. **Novas tendências da pesquisa etnográfica**. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1993.

_____. Prefácio. In: ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, O. et al. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009. 220 p.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRANÇA, M. G. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial.** 2008. 356 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

FURTER, P. **Educação e reflexão.** Petrópolis: Vozes, 1982.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GLAT, R. & FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC/SEESP**, v. 1, n. 1, 2005, no prelo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vygotsky e Pierre Janet. **Educação e Sociedade.** Revista quadrimestral de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, n. 71, p. 116-131, 2000a.

_____.A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes.** Campinas, SP: Papyrus, n. 50, p.9-25, abr. 2000b.

_____.A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedes.** Campinas, SP: Papyrus, n. 24, p.17-24,1991.

_____.As relações intersubjetivas na construção de conhecimento in GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B (Org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____.Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO. T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

_____.**Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1999.

GOMIDE, M. G. da S. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil.** 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** Campinas: Editores Associados,1992.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

LEITE, S. A. da S. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LOPES, V. B.; GIL, M. S. C. de A. A inclusão escolar do deficiente físico. In: COSTA, M. da P.R.da (Org.). **Educação especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EduFSCar, 2009.

MANTOAN, M.T.E. O direito à diferença na igualdade de direitos: inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios e perspectivas. **O Desafio das Diferenças na Escola**, Boletim Salto para o Futuro, MEC/SEED, n. 21, p. 23-31, nov. 2006.

MARTINS, L. de A. R. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. 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/CDV/FACITEC, 2009. 232p.

MATALLO JUNIOR, H. A explicação científica. In: CARVALHO, M. C. M. (Org.). **Construindo o saber metodologia científica: fundamentos e técnicas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989. p. 39-62.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, S.A. Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade: o que estamos fazendo com nossas crianças? **MOMENTO - Diálogos em Educação**, América do Sul, v. 19, n. 1, p.77-88, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

_____. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, MG: Edufu, n. 7, jan./dez. 2008

MOCELIN, M. **Crianças com sinais de desatenção/hiperatividade: o imaginário abstraído da fluidez dos rótulos**. 2008. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

OLIVEIRA, I. M. de. Dimensão afetivo-emocional e relações de ensino. **Revista da Faced**, n. 9, p. 189-202, 2005.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Yves. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. R. Revolucionário inquieto. **História da Pedagogia**, Revista Educação, São Paulo: Editora Segmento, ago., 2010.

OLIVEIRA, R. I. de. **Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança**. 2007. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PADILHA, A. M. L. O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não. In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusões, práticas pedagógicas e trajetórias da pesquisa**. Porto Alegre: Mediação - Prefeitura Municipal de Vitória- CDV / Facitec, 2007.

PAROLIN, I.C.H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos, Pulso Editorial, 2006.

PEREIRA, V. A.; MENDES, E. G. Análise conceitual da deficiência auditiva.perspectivas históricas e educacionais. In: COSTA, M. da P. R. da (Org.). **Educação especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EduFSCar, 2009.

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

PIRES, C.; BLANCO, L. de M. V.; OLIVEIRA, M. C. de. Alunos com deficiência física e deficiência múltipla: um novo contexto de sala de aula. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

POSSENTI, S. Teorias do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: BENTES, A. C.; ROBINS, R. H. **Pequena história da lingüística**. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 2004.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRIETO, R. G. Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória: Ufes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REY, F. L. G. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MARTINEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

RODRIGUES, R.S.E.H. **Psicopedagogia e inclusão**: o valor do aprender para a criança com necessidades especiais. 2005. 33 f. Monografia (Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia Clínico-Institucional) – Coordenação de Pós-Graduação e Atividades Complementares, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **Do luto à luta – resiliência e síndrome de down**: (des)velando a resiliência em pessoas com Síndrome de Down, a partir da análise fenomenológico-existencial da filmica-documentário de Evaldo Mocarzel. 2006. 79 f. Monografia (Curso de Pós-Graduação *lato sensu* Formação de Especialista em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

_____. **Com a palavra, o professor**: ações favoráveis à inclusão escolar na Educação Infantil. 2007. 78 f. Monografia (Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial Inclusiva) – Diretoria de Ensino a Distância, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e o estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2007.

SERRA. **Orientação Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos. Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

_____. **Lei Municipal n.º 2.665, de 30 de dezembro de 2003**. Disponível em: <www.serra.es.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2011.

_____, **Lei Municipal nº 2.684, de 18 de março de 2004**. Disponível em: <www.serra.es.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2011.

_____. **Documento Preliminar da Proposta Curricular - Educação Infantil, 2004**. Disponível em: <www.serra.es.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2011.

_____. **Programa de Ensino da Rede Municipal de Ensino - Educação Infantil e Ensino Fundamental**, 2003. Disponível em: <www.serra.es.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2011.

_____. Conselho Municipal de Educação da Serra. **Resolução nº 007 de 16 de setembro de 2004**. Disponível em: <www.serra.es.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2011.

_____. Conselho Municipal de Educação da Serra. **Resolução nº 26/2006**. Disponível em: <www.serra.es.gov.br>. Acesso em: 5 jan. 2011.

SILVA, F. G. da; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004

SILVA, R. C. L.; ARAÚJO, S. G. Os resultados do implante coclear em crianças portadoras de neuropatia auditiva: revisão de literatura. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.** [on-line], v. 12, n. 3, p. 252-257, 2007. ISSN 1982-0232.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C (Org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SMEHA, L. N. **O grupo organizado a partir das diferenças: estudo das relações entre crianças com síndrome de Down e seus colegas de classe**. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

STREECK, J. **Social order in child communication: a study in microethnography**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamin's Publishing Co., 1983.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: MARTINEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VICTOR, S. L. 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, C. R. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

VIEIRA, A. B; PANTALEÃO, E. O currículo escolar e os processos de escolarização do aluno com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 12., 2010, Vitória. **Anais do XII Seminário Nacional de Educação Especial**. Vitória, ES: Ufes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A transformação socialista do homem (1930)**. Tradução do inglês por Nilson Dória. 2004. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**: obras completas. Tomo cinco. Cuba: Ed. Pueblo y educación, 1997. 2. reimpr., t. 5.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual GIS (Gestão de Iniciativas Sociais), Rio de Janeiro, p. 23-36, jun. 2008b.

_____. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas críticas**, Brasília, v.14, n. 27, p. 263-282, jul./dez. 2006.

_____. The problem of the cultural development of the child. In: VEER, R. van der; VALSINER, J. (Org.). **The Vygotsky Reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone - Editora da USP, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS MÃES

1. DADOS PESSOAIS
 - NOME DA MÃE E IDADE
 - NOME DA CRIANÇA E DATA DE NASCIMENTO

2. GRAVIDEZ E NASCIMENTO
 - ASPECTOS FÍSICOS E EMOCIONAIS

3. ASPECTO SOCIAL
 - CONVÍVIO COM A FAMÍLIA
 - BRINCADEIRAS
 - ESCOLARIZAÇÃO

4. RELAÇÃO COM A DEFICIÊNCIA
 - QUEM E COMO IDENTIFICOU?
 - PERCEPÇÃO PAIS, FAMÍLIA E CRIANÇA
 - PERCEPÇÃO ESCOLA
 - ATENDIMENTOS MÉDICOS E TERAPIAS

5. OUTRAS OBSERVAÇÕES
 - DA FAMÍLIA

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS FAMÍLIAS

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa a solicitar sua participação e a de seu filho(a) na pesquisa “ANÁLISE DOS ASPECTOS DA RELAÇÃO SOCIAL ENTRE CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que consistirá em dissertação (resultado final) de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sonia Lopes Victor.

Este estudo tem como objetivos: conhecer os principais aspectos das relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de Educação Infantil e identificar as implicações dessas à infância e aos processos de inclusão escolar da criança com deficiência.

Para a coleta de dados, serão utilizados: a **observação participante** com registro em diário de campo (focalizando alguns pontos importantes: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e os comportamentos do observador e observados), as **entrevistas com as mães** (com o intuito de conhecer aspectos da história de vida e da infância da criança com deficiência), a **análise microetnográfica** (objetivando descrever “o como acontece” as relações entre crianças a partir da análise de vídeos) e a **análise documental** (Projeto Político-Pedagógico, Plano de ação, Proposta Curricular, Diário de classe etc. da unidade de ensino que dialogam ou silenciam sobre as concepções de criança, infância, deficiência e inclusão que permeiam as ações).

O presente termo assegura os seguintes direitos:

- a) pedir, a qualquer tempo, maiores informações sobre a pesquisa;
- b) ter liberdade de desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa;
- c) garantir sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, bem como quaisquer informações sobre a identificação pessoal;

- d) solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; e
- e) receber uma cópia deste termo em que constará o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o projeto e sua participação.

Eu,....., portador do
 RG nº....., responsável pela
 criança....., residente na
 rua.....Telefones:...../.....

Declaro que, após esclarecimento prestado pela pesquisadora e ter entendido o objetivo da pesquisa, consinto, voluntariamente, em colaborar para realização da referida pesquisa e autorizar a participação do meu filho(a). Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a pesquisadora.

Serra - ES, _____ de _____ de 2011.

Nome do/a Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do/a Participante da Pesquisa: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Contato da pesquisadora:

Nome: _____

Telefone(s): _____

Email: _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFISSIONAIS

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa a solicitar sua participação na pesquisa “ANÁLISE DOS ASPECTOS DA RELAÇÃO SOCIAL ENTRE CRIANÇAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, que consistirá em dissertação (resultado final) de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sonia Lopes Victor.

Este estudo tem como objetivos: conhecer os principais aspectos das relações sociais estabelecidas entre a criança com deficiência e as demais crianças em uma escola regular de Educação Infantil e identificar as implicações dessas à infância e aos processos de inclusão escolar da criança com deficiência.

Para a coleta de dados, serão utilizados: a **observação participante** com registro em diário de campo (focalizando alguns pontos importantes: descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e os comportamentos do observador e observados), as **entrevistas com as mães** (com o intuito de conhecer aspectos da história de vida e da infância da criança com deficiência), a **análise microetnográfica** (objetivando descrever “o como acontece” as relações entre crianças a partir da análise de vídeos) e a **análise documental** (Projeto Político-Pedagógico, Plano de ação, Proposta Curricular, Diário de classe etc. da unidade de ensino que dialogam ou silenciam sobre as concepções de criança, infância, deficiência e inclusão que permeiam as ações).

O presente termo assegura os seguintes direitos:

- a) pedir, a qualquer tempo, maiores informações sobre a pesquisa;
- b) ter liberdade de desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa;
- c) garantir sigilo absoluto sobre nomes, apelidos, bem como quaisquer informações sobre a identificação pessoal;
- d) solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em

nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; e

- e) receber uma cópia deste termo em que constará o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o projeto e sua participação.

Eu,....., portadora do RG nº....., professora/ auxiliar/ estagiária do Grupo desta unidade de ensino infantil da Rede Municipal de Serra, declaro que, após esclarecimento prestado pela pesquisadora e ter entendido o objetivo da pesquisa, aceito, voluntariamente, colaborar para realização da referida pesquisa. Fico ciente também de que uma cópia deste termo permanecerá arquivada com a pesquisadora.

Serra - ES, ____ de _____ de 2011.

Nome do/a Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do/a Participante da Pesquisa: _____

Contato do(a) participante:

Endereço: _____

Telefone(s): _____

Email: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Contato da pesquisadora:

Nome: _____

Telefone(s): _____

Email: _____

