

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

LARISSY ALVES COTONHOTO

**CURRÍCULO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À  
INCLUSÃO ESCOLAR**

VITÓRIA  
2014

**LARISSY ALVES COTONHOTO**

**CURRÍCULO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À  
INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor

VITÓRIA

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

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

---

Cotonhoto, Larissy Alves, 1971-

C845c Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil : possibilidades e desafios à inclusão escolar / Larissy Alves Cotonhoto. – 2014.  
264 f. : il.

Orientador: Sonia Lopes Victor.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.

1. Currículos. 2. Educação de crianças. 3. Educação especial. 4. Educação inclusiva. 5. Ensino – Metodologia. 6. Práticas pedagógicas. I. Victor, Sonia Lopes, 1967-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU:37

---

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sonia Lopes Victor  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Filho

A minha mãe (*in memoriam*) por não ter me deixado desistir.

A minha filha e esposo, por toda generosidade e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Reescrever os agradecimentos – tarefa difícil, principalmente quando o plano era registrar o agradecimento a alguém que, em seguida, você sabia que ia o acolher carinhosamente em um abraço apertado e com um sorriso iluminado.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família. A distância não impediu que o apoio de dela fortalecesse meu desejo em completar essa jornada. Papai, Lara, Junior, tia Sebastiana, César, Bruna e meus amores – Luiza, Bruno, Lucas E Maria Clara–, neste texto tem um pouquinho de cada um de vocês.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor, amiga e parceira. Nosso encontro foi mais que acadêmico, foi afetivo. Nesses anos, juntas, você muito me ensinou contribuindo para meu crescimento científico, profissional e pessoal. Acima de tudo, obrigada por ter me deixado ser eu mesma.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise, que generosamente me acolheu e me ouviu. Mais que uma professora, tornou-se uma amiga de corredor, de viagens e de aprendizagens. Eu diria: “uma criatura iluminada”.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Martins, obrigada pelo carinho, pela escuta, pela sensibilidade. Sua doçura me fez compreender que mais que um texto estava narrando uma história de encontros.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Enicéia Mendes Gonçalves, obrigada pela atenção E disponibilidade e generosidade em ouvir, partilhar e orientar.

Às Prof.<sup>as</sup> Dr.<sup>as</sup> Rita de Cássia Barbosa Magalhães e Vera Fialho Capellini, pela atenção e generosidade em participar deste encontro-formação.

Ao GRUPICIS agradeço o acolhimento e as trocas.

Às amigas Helen, Tânia, Keila, Amanda e ao amigo Alex, pelo acompanhamento neste percurso acadêmico e pelos encontros cotidianos. Mais que um trabalho

científico, escrevemos uma história de amizade. Aos colegas de turma, meu obrigado e carinho.

A meu amigo Walter, que de longe me escutou e escuta. Sua amizade é algo indescritível.

Aos amigos que estão sempre por perto me ouvindo e compartilhando experiências: Karen, Temico, Ana Flávia, Cherlio e Aurélio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, pela oportunidade de realização do curso de doutorado. Aos professores com quem convivi, obrigada pelos bons encontros.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo, pela concessão da bolsa de doutorado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

A todos quantos marcaram este grande momento – professoras, pedagogas, diretora e funcionários do CMEI Arca de Noé –, obrigada pelo carinho, acolhida, atenção. Foi um ano de muitas descobertas e aprendizagens. Em especial, obrigada às crianças; todas carinhosamente fazem parte da minha história.

Por fim, reescrevo meu agradecimento à minha amiga-irmã Cida, por me acolher e me ensinar a amar esta terra e a me integrar à sua família. Ela é aquela alma perfumada com a qual poucos têm o privilégio de conviver e amar. Partiu para semear a sua alegria, plantar amor, amizade e humildade em outros lugares. Agradeço grande parte deste texto a ela, que me incentivou a buscar meu caminho na educação.

**Lebre de Março:** Quer dizer que você pensa que pode encontrar uma resposta para isso?

**Alice:** Exatamente.

**Lebre de Março:** Então você deve dizer o que pensa.

*(Lewis Carroll, em Alice no País das Maravilhas)*



## RESUMO

### **CURRÍCULO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À INCLUSÃO ESCOLAR**

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a proposta/ prática curricular do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) enquanto função complementar na educação da criança pequena com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Partimos das constatações de que, nas duas últimas décadas, documentos oficiais, assim como pesquisas na área, apontam a necessidade de um trabalho pedagógico inclusivo, que atenda às demandas e características dos diferentes sujeitos matriculados. Questionamos se a proposta e prática curricular complementar do AEE, por meio da SRM, têm contribuído para a inclusão da criança pequena, público alvo da educação especial, nas práticas pedagógicas da sala de aula comum? Teoricamente buscamos as contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência, assim como procuramos a interlocução com os teóricos do currículo, entre os quais Sacristán. Como metodologia, utilizamos a pesquisa-ação colaborativo-crítico. O lócus da pesquisa foi um Centro de Educação Infantil, situado em Vitória/ES, com uma sala de recurso multifuncional, modelo proposto pelo Ministério da Educação (MEC). Os sujeitos participantes foram crianças de 3 a 7 anos matriculadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e encaminhadas para o AEE, na SRM (seis crianças surdas, sete crianças com manifestações de TGD e uma criança com Síndrome de Down); dois professores de educação especial da SRM (uma professora da área de Deficiência Intelectual (DI), uma professora bilíngue e um instrutor surdo); professores regentes do turno da manhã CMEI e dois pedagogos. Como perspectiva teórico-metodológica, optamos pela rede significações (Rossetti-Ferreira, 2004) que tem seus pressupostos fundamentados na teoria histórico-cultural, que compreende os processos de desenvolvimento humano como atos de significação constituídos por múltiplas interações estabelecidas social e culturalmente pelos sujeitos durante toda a vida. A organização e análise dos dados ocorreram por meio dos movimentos, cenários e atores; as práticas curriculares inclusivas na/da escola: a SRM e a sala de aula comum em seus encontros e desencontros; a preocupação com o desenvolvimento psicomotor da criança; o brincar *versus* a aquisição da leitura e escrita; o diálogo entre o currículo da SRM e a sala de aula comum e os encontros colaborativos com os professores de educação especial, com as pedagogas e com as professoras regentes do CMEI. Algumas considerações importantes se destacam, entre as quais: a falta de formação e desconhecimento por parte dos professores de educação especial sobre a proposta curricular da educação infantil e práticas pedagógicas descontextualizadas e fragmentadas desenvolvidas na SRM, que dificultam a ação complementar ao trabalho da classe comum. Para as professoras das salas de atividades o AEE é viável na escola de educação infantil, mas não somente na SRM, concordam que deve haver o atendimento educacional especializado no turno em que a criança esteja matriculada; que ele pode ajudar na inclusão da criança público alvo da educação especial, por meio de práticas sociais

e culturais lúdicas, linguísticas e intelectuais. Concluímos que as professoras desejam um AEE dinâmico, interlocutor, que se movimente na escola como um todo.

**Palavras-chave:** currículo, educação infantil, AEE e SRM.

## ABSTRACT

### **CURRICULUM AND SPECIALIZED EDUCATION SERVICE IN CHILDREN EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES TO SCHOOL INCLUSION**

This study aims at understanding the curricular proposal and practice of Specialized Education Service (EES) in Multifunctional Resource Classrooms (MRC) as a complementary tool in education for young toddlers with disabilities and pervasive developmental disorders (PDD). The starting point was verifying that in the past two decades, official documents, as well as studies in this field pointed to the need of pedagogical work in preschool from an inclusive perspective to meet the needs and characteristics of the different individuals enrolled. Official documents recommend team work, partnerships and support by specialized services for assessing, meeting specific needs and guiding curricular discussions, modifications and complementation so that every young child enrolled can access the proposed curriculum in a regular classroom. But, have curricular the proposal and practice complementary to EES of MRC contributed to inclusion of young children with disabilities and PDD in regular classroom pedagogical practice? In terms of theory, we sought the contributions of Historical-Cultural Approach to understand the development and learning of children with disabilities. We also sought to be grounded on curriculum theoreticians such as Sacristán. As methodology, we adopted collaborative critical action research. The study took place in a Municipal Center for Children Education (*CMEI*) located in the City of Vitoria, ES, Brazil, which has a multifunctional resource classroom such as proposed by the Brazilian Ministry of Education (MEC). Participants were children aged from 3 to 7, who were enrolled and forwarded to EES and MRC (6 deaf children, 7 children with PDD events and 1 child with Down Syndrome); two MRC Special Education teachers (1 teacher specialized in Intellectual Disability), 1 bilingual teacher and 1 deaf instructor; head morning teachers and two pedagogues. As theoretical-methodology, we opted for the network of signification (Rossetti-Ferreira, 2004), which is founded on historical-cultural theory, comprising processes of human development as acts of signification constituted by multiple interactions established socially and culturally by individuals throughout life. Organization and analysis of data took place based on movements, scenarios and actors; inclusive curricular practice in schools: MRC and regular classrooms in their comings and goings; concern about children's psychomotor development; play versus reading and writing acquisition; dialogue between MRC curriculum and regular classrooms and collaborative meetings with special education teachers, pedagogues and *CMEI* head teachers. Some important highlights should be mentioned: Teachers still lack training and knowledge about Special Education and the curricular proposal for children education; and decontextualized and fragmented pedagogical practices in MRC make it difficult to complement regular classroom work.

**Keywords:** Curriculum, preschool, EES and MRC.

## RÉSUMÉ

### **PROGRAMME SCOLAIRE ET ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIONNEL SPÉCIALISÉ DANS L'ÉDUCATION INFANTILE: POSSIBILITÉS ET DÉFIS DE L'INSERTION SCOLAIRE**

Cette étude eu pour objectif général la compréhension de la proposition d'un programme d'Accompagnement Éducationnel Spécialisé (AES) dans une Classe avec Ressources Multifonctionnelles (CRM) comme fonction complémentaire dans l'éducation de l'enfant handicapé et présentant des Troubles Généraux du Développement (TGD). Notre point de départ fut les constatations que, durant les dernières décennies, des documents officiels ainsi que des études dans ce même domaine, ont démontré la nécessité d'un travail pédagogique dans l'éducation infantile dans une perspective inclusive, qui réponde aux attentes et caractéristiques des différents enfants scolarisés. Ces documents officiels recommandent un travail conjoint, un partenariat et un soutien des services spécialisés dans l'évaluation, l'accompagnement aux nécessités spécifiques et l'orientation pour débattre, modifier et compléter le programme scolaire (cursus scolaire), afin que tous les enfants scolarisés dans l'éducation infantile aient accès à un programme proposé et élaboré dans la salle de cours commune. Mais, la proposition et l'usage d'un cursus complémentaire de l'AES, par la CRM, ont-elles contribué à l'insertion de l'enfant handicapé et présentant des TGD durant les activités pédagogiques en salle de cours commune? Théoriquement nous cherchons à contribuer à l'Approche Historico-culturelle afin de comprendre le développement et l'apprentissage des enfants handicapés et nous cherchons aussi l'interlocution avec les théoriciens du cursus scolaire, Sacristan entre autres. Comme méthodologie, nous utilisons l'étude-action collaborative-critique. Le locus de l'étude fut le Centre Municipal d'Éducation Infantile (CMEI), situé à Vitória/ES au Brésil, avec une salle de cours possédant des ressources multifonctionnelles, modèle proposé par le Ministère de l'éducation (MEC). Les sujets participants furent des enfants de 03 à 07 ans scolarisés e encadrés par l'AES, dans la CRM (06 enfants sourds, 07 enfants avec des TGD et 01 enfant présentant le syndrome de Down) ; deux professeurs d'éducation spécial de la CRM (01 professeur de handicap intellectuel (HI), 01 professeur bilingue et 01 instructeur sourd) ; les professeurs responsables de la classe du matin et deux pédagogues (02). Théorico-méthodologique, nous avons opté pour le réseau de signification (Rossetti-Ferreira, 2004) qui puisent ses fondamentaux dans la théorie historico-culturelle, qui comprend les processus de développement humain comme des actes de signification constitués par les interactions multiples établies de manière sociales et culturelles par les sujets au cours de leur vie. L'organisation et l'analyse des données a eu lieu à partir des mouvements, scénarios et acteurs ; les activités de soutien inclusives dans/de l'école : la CRM et la salle de classe commune dans ces rencontres et inadéquations ; la préoccupation en rapport au développement psychomoteur des enfants ; le fait de jouer versus l'acquisition de la lecture et de l'écriture ; le dialogue entre le programme de la CRM et la salle de classe commune et les rencontres collaboratives avec les professeurs d'éducation spécial, avec les pédagogues et avec les professeurs responsables de la CMEI. Quelques considérations importantes doivent être notées : le manque de formation et l'ignorance de la part des professeurs d'éducation spécial sur la proposition du programme d'éducation infantile persistent et les activités pédagogiques

décontextualisées et fragmentées développées en CRM rendent difficile l'action complémentaire du travail en salle de classe commune.

**Mots clés:** programme scolaire, éducation infantile, AES et CRM.

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

<b>1 O QUE NOS DIZEM AQUELES QUE TRILHARAM CAMINHOS SEMELHANTES? .....</b>	<b>26</b>
<b>2 O ESTUDO SOBRE A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: DISPOSITIVOS À INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES .....</b>	<b>41</b>
<b>3 AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>57</b>
3.1 PROPOSTAS CURRICULARES DA SALA DE AULA REGULAR E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	70
<b>4 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ESTUDO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....</b>	<b>80</b>
4.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A CRIANÇA, A CULTURA, A MEDIAÇÃO, A LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM.....	82
4.2 O BRINCAR, A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA .....	91
4.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.....	96
<b>5 OS CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS TRILHADOS .....</b>	<b>104</b>

5.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS POSSÍVEIS .....	106
5.2 OS PROCEDIMENTOS REALIZADOS: OS MOVIMENTOS DA E NA ESCOLA .....	111
5.3 O LÓCUS DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES .....	115
<b>6 COMPREENDENDO A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O AEE: “AS SRM”, OS MOVIMENTOS E OS ATORES .....</b>	<b>140</b>
6.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA PROPOSTA CURRICULAR E SEU COTIDIANO.....	140
6.2 A ROTINA DA ESCOLA .....	144
6.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESPAÇO COMPARTILHADO E DUAS PRÁTICAS DISTINTAS .....	152
6.4 AS PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS NA ESCOLA: A SALA DE ATIVIDADE E A SRM .....	166
6.4.1 A LINGUAGEM .....	167
6.4.2 A PREOCUPAÇÃO COM COORDENAÇÃO MOTORA GROSSA E FINA DA CRIANÇA .....	178
6.4.3 O BRINCAR VERSUS A AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA .....	185
6.5 O DIÁLOGO ENTRE O CURRÍCULO DA SALA DE ATIVIDADE E A SRM ....	196
<b>7 OS ENCONTROS COLABORATIVOS: UM PASSO DE CADA VEZ .....</b>	<b>207</b>
7.1 COM AS PROFESSORAS REGENTES .....	209
7.2 COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PEDAGOGAS.....	217

<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>240</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>259</b>
<b>APÊNDICE A _.....</b>	<b>260</b>
<b>APÊNDICE B _.....</b>	<b>261</b>
<b>APÊNDICE C _.....</b>	<b>263</b>



## INTRODUÇÃO

*“Comece pelo começo – disse o Rei, solenemente – e  
Siga até chegar ao fim: então, pare”.*  
*Alice no País das Maravilhas – Lewis Carroll*

Mesmo seguindo as orientações, sinto-me como Alice, a minha e a Alice de Carroll, sem saber por onde começar. A minha Alice porque, todas as vezes que vamos produzir textos, juntas, ela pergunta: *Mamãe, por onde começaremos?* E a Alice, de Lewis Carroll, por se ver em um mundo diferentemente fascinante a ser explorado.

Então, concordo que dar início à escrita não é fácil. As ideias e as intenções nem sempre obedecem à formalidade e ao rigor científico. Fico a pensar como no diálogo entre Alice e Humpty Dumpty (CARROLL, 2002):

– Quando eu uso uma palavra – disse Humpty Dumpty num tom de escarninho – ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique nem mais nem menos.

– A questão – ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.

Mesmo com tantas perguntas, entendemos a urgência em começar este diálogo com base em algo que nos instiga: o acesso da criança pequena com deficiência<sup>1</sup>, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades esuperdotação ao conhecimento.

Uma inquietação acerca da educação da infância e da criança sujeito da educação especial, que não é recente, teve início na graduação em Psicologia, quando a busca por estágios na área escolar se sobrepunha à de estágios em outras áreas de atuação do psicólogo. Da mesma forma, no mestrado a escolha incidiu sobre a Psicologia Escolar e a preocupação com a educação infantil e suas especificidades. Portanto, já há algum tempo, temos nos envolvido na área da educação infantil, por meio ora da Psicologia, ora da Pedagogia.

---

<sup>1</sup> Iniciamos nosso texto com a terminologia criança com deficiência e assim o faremos em todo nosso estudo. Embora na literatura nos deparemos com outras terminologias, então optamos por criança/aluno com deficiência por estar de acordo com a política pública brasileira mais recente (Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009) que diz do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação (AH/SD).

Somam-se a esse interesse a constatação e a demanda por um trabalho envolvendo a educação inclusiva na educação infantil. Em diferentes momentos de atuação, como professora-supervisora de estágio em educação infantil em cursos de Pedagogia e Psicologia, fomos desafiados a compreender e desenvolver propostas de investigação e intervenção na educação de crianças pequenas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD), as quais, em 2000, começavam a chegar às creches e às escolas de educação infantil. De lá para cá, o envolvimento e o interesse motivaram a busca por mais conhecimento e por produção de conhecimento na área.

Para entendermos o percurso metodológico realizado, pensamos ser necessário esclarecer um pouco da história acadêmica da pesquisadora.

Em 2009, depois de termos finalizado alguns trabalhos e projetos de pesquisa no ensino superior por meio da formação de professores e psicólogos, sempre com o foco na educação infantil e nas práticas pedagógicas para a infância, aproximamos-nos do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Especial (Neesp), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A aproximação teve início com a brinquedoteca e, em seguida, estendeu-se para as questões relacionadas à infância da criança com deficiência na educação infantil.

Assim, durante o segundo semestre, empreendemos uma pesquisa sobre os atendimentos realizados na brinquedoteca por meio do projeto de extensão “Brinquedoteca: um mergulho no brincar”, coordenado pela professora doutora Sonia Lopes Victor. Promovemos um seminário de extensão para alunos do curso de Pedagogia da UFES e professores de educação básica interessados na temática brincar. Esse contato nos contagiou de tal forma, que, em agosto de 2010, resolvemos participar da seleção para o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, com a intenção de explorar as diferentes nuances que atravessam a inclusão escolar da criança pequena com deficiência.

No ano seguinte, já como aluna regular do PPGE, começamos a participar do grupo de pesquisa da professora doutora Sonia Lopes Victor, intitulado Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis), registrado em 2010 no

Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com a intencionalidade de investigar as temáticas que o constitui.

Vale lembrar que, durante o período de 2008 a 2011, o Grupicis realizou uma pesquisa intitulada *A criança com deficiência: um estudo sobre infância, cultura e subjetividade*. A referida pesquisa e seus desdobramentos foram apresentados em diferentes eventos científicos por meio de apresentações nas modalidades de comunicação oral e pôster e também por meio de palestras e conferências realizadas nesses eventos pela coordenadora do grupo. Essas apresentações foram divulgadas em capítulos de livro e nos anais dos eventos científicos.

Tivemos diversas outras produções por intermédio da pesquisa, entre as quais o artigo intitulado *A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica*, o qual foi apresentado e publicado na íntegra em diversos anais de congressos. Em seguida, o referido artigo foi publicado como capítulo do livro *Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*<sup>2</sup>.

Em 2012 publicamos, no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), o artigo *Apostando na linguagem enquanto elemento de constituição do humano: contribuições da abordagem histórico-cultural à educação infantil na perspectiva inclusiva*, referente à pesquisa realizada no Grupicis, em parceria com a aluna de mestrado Helen Cristina Correia. Também apresentamos um recorte da pesquisa no Seminário Nacional de Educação Infantil, Movimento Interfóruns de Educação infantil do Brasil (MIEIB), sob o título de *A linguagem oral como prática pedagógica para a inclusão da criança com indicação à educação especial em uma sala de aula comum na educação infantil*.

Entendemos que essas tessituras feitas com o grupo e por meio dele fortaleceram nosso objetivo de investigar e compreender os elementos que atravessam a inclusão da criança pequena com deficiência na educação infantil.

---

<sup>2</sup> VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.). Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2011, v. 1, p. 152-165.

Ainda em 2011, durante a realização da pesquisa, a coordenadora do Grupicis, professora doutora Sonia Lopes Victor, recebeu, junto com mais duas professoras da área de educação especial da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, um convite para ingressar no Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, visando à realização de um estudo em âmbito nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.

Assim, o Grupicis tem desenvolvido, de forma articulada à pesquisa do ONEESP, uma investigação da educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental para a realização de estudos sobre os processos de inclusão e o atendimento educacional especializado. O projeto subdivide-se em subprojetos, os quais tratam das temáticas que são compreendidas como constitutivas do processo de inclusão escolar na educação infantil. As pesquisas são *Currículo, educação infantil e AEE, Os processos de avaliação na educação infantil e no AEE, O uso das tecnologias assistivas na SRM, A constituição da subjetividade da criança com deficiência, A intersectorialidade na educação especial e educação infantil, O AEE para a criança surda*, entre outras que são constituídas com base nas demandas do contexto eleito.

De acordo com Victor (2012)<sup>3</sup>, o ONEESP, coordenado nacionalmente pela professora doutora Enicéia Mendes Gonçalves da Universidade de São Carlos (UFScar), tem como foco a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Para tanto, inaugura as suas atividades com uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de *Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)*<sup>4</sup>, promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC, atualmente articulada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, que tem como um dos objetivos contribuir para a promoção da educação inclusiva.

---

<sup>3</sup> VICTOR, S. L. A educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: estudos dos processos de inclusão e do atendimento educacional especializado. Projeto de Pesquisa. Edital PIBIC 2012/2013. Programa Institucional de Iniciação científica, Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>4</sup> MENDES, E. G. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto 039. Observatório de Educação. Fomento a estudos e pesquisas em Educação. Edital 38/2010/CAPES/INEP. Novembro de 2010.

O projeto do ONEESP e os dados do MEC, entre 2005 e 2009, evidenciaram o financiamento de 15.551 SRM para 4.564 municípios brasileiros, espalhados em todos os Estados. Para tanto, os questionamentos realizados pelos integrantes do ONEESP são estes: Em que medida este tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais? Que limites e possibilidades as SRM oferecem? (VICTOR, 2012).

Nesse sentido, foram convidados para responder a essas questões 25 pesquisadores provenientes de 16 Estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação que irão desenvolver estudos locais nos municípios com os professores das SRM, tendo como abordagem teórico-metodológica a pesquisa colaborativa, a qual visa produzir simultaneamente conhecimento e formação. Para tal fim, recorreremos às entrevistas semiestruturadas e aos grupos focais visando à constituição dos dados.

Participaram como coordenadoras do ONEESP no Estado do Espírito Santo as professoras doutoras Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor e Agda Felipe Gonçalves. Todas contam com a colaboração de orientandos, bolsistas e professores voluntários das redes públicas de educação.

Para a pesquisa local do ONEESP foram convidados, inicialmente, 93 professores de educação especial que atuam nas SRM das escolas municipais da região metropolitana da Grande Vitória, nos municípios da Serra, de Vitória, Cariacica, Guarapari e Vila Velha, e os gestores desses municípios. A Região Norte do ES foi envolvida também nessa pesquisa por meio dos professores e gestores dos municípios de Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Sooretama e Rio Bananal.

Foram formados três subgrupos de pesquisa, que estão sob a coordenação das professoras coordenadoras do ONEESP no Espírito Santo. Um desses subgrupos está sob a coordenação da professora orientadora desta pesquisa e conta com a participação de seis alunos do curso de doutorado e três alunas do mestrado em Educação do PPGE/UFES, quatro pesquisadoras voluntárias, três das quais são ex-alunas do curso de mestrado em Educação do PPGE/UFES e outra é professora da rede municipal de ensino de Vitória/ES, uma aluna do curso de especialização em Educação Inclusiva do Centro de Educação – CE da UFES, uma aluna do curso de

Pedagogia do CE/UFES e uma aluna do curso de Ciências Sociais, bolsistas de iniciação científica e uma aluna também do Curso de Pedagogia do CE/UFES que é bolsista de iniciação científica do ONEESP junto ao CNPq. A bolsista atua nos três subgrupos para acompanhar e colaborar com os movimentos gerais da pesquisa do ONEESP do Estado.

Como assinala Mendes (2010), a perspectiva da pesquisa do observatório foi a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, na abordagem da pesquisa colaborativa e de formação, pois, à medida que discutimos o que fazemos na SRM, vamos, concomitantemente, nos formando. O princípio é o de conhecer o trabalho do professor pelo professor.

No processo de colaboração/formação, procuramos construir diálogos sobre as possibilidades das SRM e acerca da maneira como os professores de educação especial e os pesquisadores do OEESP podem potencializá-las, tendo em vista a diversidade do público-alvo da educação especial e dos diferentes contextos para o AEE nos municípios do Estado do Espírito Santo.

Diante dessa diversidade de saberes, práticas e sentidos, a pesquisa do ONEESP envolveu a investigação de três temáticas, ou seja, a questão do atendimento educacional especializado nas SRM, da formação de professores e da avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, diferentes movimentos foram instituídos.

O primeiro movimento consistiu em um convite aos professores e aos gestores de educação especial dos municípios envolvidos para uma reunião geral, a fim de esclarecermos a pesquisa, seus objetivos e a participação estadual no ONEESP. Em seguida, realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores de educação especial dos municípios para identificar e mapear as políticas municipais voltadas à educação especial. Depois das entrevistas, promovemos uma reunião apenas com os gestores para formalizar a participação dos professores dos municípios na pesquisa, especialmente nos encontros em formato de grupos focais.

Segundo movimento foi caracterizado por encontros em formato de grupos focais, nos quais reunimos 72 professores de educação especial <sup>5</sup> que atendem em SRM, localizadas em cinco municípios da região metropolitana do Estado do Espírito Santo, sendo 16 professores de Guarapari<sup>6</sup>, 16 da Serra, 19 de Cariacica, 19 de Vila Velha e 19 de Vitória/ES. Os professores de cada município participaram de 11 encontros em formato de grupo focal no decorrer de 2012.

O terceiro movimento, em que foi abordada a temática sobre o atendimento educacional especializado, aconteceu de forma dinâmica, diferentemente das duas outras temáticas. Pensamos em uma proposta que motivasse a participação dos professores nos três últimos encontros do grupo focal. Com base em um roteiro elaborado pelos pesquisadores, cada professor relatou sua experiência por meio de uma apresentação em formato *Power Point*, considerando aspectos como o desenvolvimento do AEE na sua escola, a dinâmica de trabalho desenvolvida por ele nesse atendimento e a avaliação de aspectos que dificultam e potencializam o trabalho docente.

Nesse sentido, esclarecemos que a pesquisa reúne momentos de pesquisa e formação, abrangendo um total de 80 horas por município envolvido. Para tanto, enviamos o projeto do ONEESP aos gestores e professores de educação especial por *e-mail*.

No fim de 2012, após o término dos grupos focais, realizamos um encontro geral, cujo objetivo foi reunir, em um mesmo espaço e tempo, todos os professores de educação especial participantes do ONEESP, gestores de educação especial e pesquisadores para uma discussão geral sobre as temáticas desenvolvidas ao longo dos encontros, uma avaliação da participação de todos e um planejamento para o ano seguinte, com base na demanda levantada por professores, gestores e pesquisadores. Desse encontro surgiu a proposta de uma formação continuada a

---

<sup>5</sup> A desistência de alguns professores provocou uma diferença na quantidade de professores entre o início e o final dos encontros no formato de grupos focais.

<sup>6</sup> Os gestores da educação especial do município de Guarapari, localizado a 51 km ao sul de Vitória/ES, capital do ES, determinaram o número de professores desse município no estudo devido ao número de assentos do transporte disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

ser realizada pelo grupo de pesquisadores para os professores de educação especial que participaram da primeira etapa da pesquisa.

Mediante o encaminhando dado à pesquisa, os dados das entrevistas, das reuniões e dos grupos focais tornaram-se materiais para a pesquisa do ONEESP, assim como para os estudos individuais dos pesquisadores participantes entre eles, este estudo. Por meio da pesquisa do ONEESP, fomos encontrando dispositivos práticos e teóricos que nos aproximaram da investigação sobre as práticas curriculares e o AEE na educação infantil. Também nos permitiu entrar em contato com professores de educação especial que atuam na educação infantil, entre os quais uma professora que se tornou participante deste estudo de doutorado. Discutiremos essa aproximação e esses encontros no capítulo 2.

Na condição de participante do subgrupo do ONEESP e como aluna-pesquisadora do Grupicis, confirmamos que o nosso objeto de investigação ainda aparecia nas discussões entre professores e pesquisadores como um dos elementos que ainda dificultam a efetivação de uma proposta de educação na perspectiva inclusiva. Assim, elaboramos esta pesquisa *Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar* para analisar as propostas e práticas curriculares para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência e o papel do AEE realizado na escola comum de educação infantil, articulados aos objetivos da pesquisa do ONEESP.

Temos em vista que as propostas e práticas curriculares da escola e do AEE devem convergir para que as crianças com deficiência, TGD e Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD) tenham acesso ao currículo da escola, para que possam ter direitos iguais à aprendizagem, mesmo que por meio de recursos diferenciados e alternativos.

Nesse sentido, fizemos os seguintes questionamentos: Como estão sendo pensadas as propostas e práticas curriculares na educação infantil para que a criança com deficiência, TGD e AH/SD possam ter acesso aos conhecimentos necessários a sua aprendizagem e desenvolvimento nesse nível de ensino? Como estão articuladas as práticas curriculares da sala de atividade e as da SRM para as crianças pequenas?



Neste estudo buscamos compreender e problematizar a forma como nos temos voltado para as questões da infância da criança com deficiência e os desdobramentos desses olhares. Visamos tecer e questionar algumas ideias sobre a educação da criança com deficiência na educação infantil, ressaltando a função desse nível de ensino na constituição do sujeito-criança. Recorremos à Abordagem Histórico-Cultural, como também aos estudos e investigações recentes sobre currículo na educação infantil para tomar emprestados conceitos e ideias que nos ajudam a delinear melhor nosso objeto de pesquisa e os sujeitos que pretendemos observar.

O diálogo com a literatura na área possibilitou-nos o entendimento de que precisamos buscar algumas respostas ou brechas para questões importantes que nos serão úteis na constituição desta investigação: de que forma, esse nível de escolarização contribui para que a criança consiga ser e estar em sociedade? De que forma ela, a partir do momento em que participa do espaço escolar, se torna uma construção/criação de si ou modelagem do meio? Como ela se constitui na relação dialógica com o(s) outro(s), sujeito(s) e/ou objeto(s)? Como a escola acolhe as crianças com desenvolvimento típico e aquelas com desenvolvimento atípico? E que currículo as espera? Esses questionamentos por ora nos ajudarão a trilhar o nosso objeto de estudo e com ele dialogar.

Esclarecemos que nossas concepções e compreensões sobre homem, desenvolvimento, aprendizagem, educação e escola se apoiam na perspectiva histórico-cultural. Ao destacarmos a função da educação e da escola, primeiro encontramos, nos escritos de Vigotski<sup>7</sup>, elementos de uma perspectiva materialista histórica que dizem do papel da educação e da escola como local adequado para a transformação do homem, onde são oferecidas oportunidades para que ele modifique os objetos materiais ao seu redor e modifique a si mesmo. A escola é a instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado. A escola, para Vigotski (2010), deve cumprir a função de tornar possíveis meios para que o homem se emancipe e se torne cidadão.

---

<sup>7</sup> As diversas obras do autor e sobre o autor trazem o nome Vygotsky, Vigotsky e Vigostki, dependendo da tradução. No decorrer do texto, optamos por manter a nomenclatura eleita pelo(s) autor (es) toda vez que estivermos citando e/ou analisando uma referência, mas utilizamos Vigotski como uma referência nossa às contribuições do autor neste estudo.

Ao compreender o homem como um ser social e histórico, cuja consciência tem origem nas formas pelas quais consolida sua participação no mundo e se apropria dos conhecimentos historicamente construídos e transmitidos, Vigotski defendia a possibilidade de uma ação transformadora que pudesse ampliar a consciência do homem e elucidar sua busca em direção à liberdade e à criatividade. Assim, o autor credita à educação e à escola a função de transformar a natureza da atividade humana.

Além de Vigotski, Bakhtin (1981) se interessa pela escola e pela educação desde sua criação, ou seja, como produção histórica e social. A escola como um microcosmo da sociedade encerra em si diferentes culturas. Vive a tensão cotidiana de lidar com relações e práticas orientadas por uma ideologia dominante; porém, ao mesmo tempo, ela precisa possibilitar linhas de fuga, de escape, ações socioculturais homogeneizadoras.

Bakhtin (1981) apoia-nos e complementa nosso propósito de discutir a escola como o espaço-tempo em que a consciência humana é desenvolvida. Adverte o autor que o conceito de consciência ocorre em relação estreita com o conceito de ideologia. Para ele, a construção da consciência humana está relacionada com a posição social ocupada pelo sujeito; posição ou classe que encontra sua representação na escola e na educação. Assim, o autor acredita na consciência com dimensão coletiva, e não individual.

A escola se constitui e configura em um espaço de encontros e desencontros entre diferentes sujeitos, onde emerge o diálogo e a polifonia. As vozes surgem, multiplicam-se, tornam-se significantes e possibilitam-nos compreender e analisar mais humanamente as relações dialógicas constituídas em ações dentro do espaço escolar.

Entendemos que esses encontros dialógicos trazem e estabelecem relações de poder, ao longo dos tempos, entre professor e aluno e entre currículo e aprendizagem/desenvolvimento. No primeiro embate percebemos que a voz do professor muitas vezes não chega ao aluno, pois este, em seu movimento de significar e transformar o conhecimento, pode resistir a possíveis imposições.

Concomitantemente ou não, podemos evidenciar que a voz do aluno não é captada ou ele se invisibiliza diante de uma prática pedagógica monocultural.

Compreendemos que ainda convivemos com a dificuldade de reconhecimento das diferenças culturais na sociedade e na escola: alunos são vistos como idênticos com saberes e necessidades semelhantes. Por meio de leituras e incursões a diferentes escolas, percebemos que a escola vem se eximindo de refletir e caracterizar melhor o papel do professor e da relação pedagógica que é instituído na sala de aula, tolhendo o aproveitamento dos movimentos decorrentes da diversidade de símbolos, significados, entendimentos e manifestações presentes nos diversos contextos sociais, entre os quais a escola.

Sobre a relação de poder estabelecida entre currículo e aprendizagem/desenvolvimento, constatamos um descompasso entre o que é proposto e o que é vivido/desejado pelo aluno. Ou seja, a prevalência de uma seleção, organização e estruturação dos conhecimentos a serem trabalhados na escola que tem desconsiderado as características e as necessidades individuais e coletivas dos sujeitos em seus processos de ensino-aprendizagem (GLAT, 2007).

Também observamos, ao longo da pesquisa, que, além dos conhecimentos instituídos, que pouco se aproximam das especificidades e dos sujeitos ali presentes, os professores em seus movimentos na escola e na sala de atividade ora desconhecem as demandas de seus alunos, ora desempenham sua função pautada na concepção de que ensinar significa transmitir, que a relação entre conhecimento e aprendizagem depende unicamente do aluno, e não das relações promovidas para que esse acesso ocorra de fato.

A educação infantil não está fora do desafio de discutir e implementar uma proposta curricular que contemple a aprendizagem e o ensino com base nas necessidades dos sujeitos matriculados na escola infantil.

De acordo com Barbosa (2009), as pesquisas e produções na área educacional sobre pedagogia para crianças pequenas em espaços coletivos e formais ainda estão em andamento no país, e são poucas as publicações que discutem diretamente a questão curricular nesse primeiro nível da educação básica.

Geralmente as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiam as crianças maiores e têm em vista a adaptação da educação infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país (BARBOSA, 2009, p. 8)

Nossa reflexão aborda a escola de educação infantil, seu currículo e suas pretensões de ser inclusiva. Para tanto, compreendemos que devemos primeiro retomar um pouco da história desse nível de ensino e seus avanços.

Sabemos que a necessidade por pré-escola aparece historicamente como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa, desde o século XVIII. As creches surgiam com caráter assistencialista, tendo como função afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servir como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. No século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada com a ideia de “educação” que com a de assistência. Concomitantemente a esse novo olhar sobre a educação de crianças pequenas, os direitos das crianças passam a ser expressos em documentos legais que resguardam a vida de todo ser humano.

Embora os reflexos desse processo de inserção da criança na sociedade por meio da educação tenha seus reflexos no Brasil tardiamente, além de documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, passamos a contar com a Constituição Federal Brasileira de 1988, que, em seu art. 208, institui como dever do Estado a oferta de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade<sup>8</sup>; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069, de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n.º 9.394/96); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs, 1999); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010. Vale lembrar que o ECA como a LDB 9.394/96 foram alterados no que se refere à educação infantil. O ECA

---

<sup>8</sup> Destacamos que ocorreram alterações na Constituição de 1988 pela Emenda Constitucional (E.C.) 53, de 20 de dezembro de 2006, no que dizem respeito principalmente ao campo do financiamento da educação básica, com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), instituído pela E.C. 14, de 12 de setembro de 1996, que tinha uma vigência de dez anos.

foi alterado pelo Projeto de Lei Complementar n.º 412, de 2008, que altera a redação dos artigos 54 e 208, relativamente à educação infantil até os cinco anos de idade.

Seguramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, além de ratificar o conteúdo sobre a educação infantil expresso na Constituição e no ECA acerca da obrigatoriedade de oferecimento de educação infantil em creches e pré-escolas por parte do Estado (art. 4.º, IV), define o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Complementa e atribui, em seu art. 29, como finalidade da educação infantil “[...] 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”. Mas, após debates e propostas educativas, a LDB/96 foi alterada por meio da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que reduziu a idade para o atendimento da criança na educação infantil, de 6 anos para 5 anos.

Entendemos que, mesmo depois de as leis nacionais terem sido alteradas em seus textos acerca da idade mínima e máxima para o atendimento de crianças na educação infantil, permanece o conteúdo que se refere à finalidade da educação infantil e que, com base nesses objetivos e finalidades, as DCNEIs, de 1999, em seu art. 3.º, inciso III, reforçam que “[...] as Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”. Como nos outros documentos, as DCNEIs também asseguram que a avaliação, nessa etapa da educação, “[...] far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Outro documento relevante na tentativa de garantir educação e qualidade à infância é o Referencial Curricular de Educação Infantil (1998, p.13), que constitui um conjunto de referências e orientações didáticas trazendo, como eixo do trabalho pedagógico, “[...] o brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil e a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma”.

Sobre as funções atribuídas à educação infantil e seus espaços, Barbosa (2009, p. 8) vai além e nos diz:

[...] as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento.

A autora instiga-nos a pensar uma educação para a infância que tenha características pedagógicas que privilegiem as necessidades infantis, como brincar, movimentar-se, relacionar-se com os outros. Alerta sobre o risco de fazer da educação infantil uma escola “elementar” simplificada, pautada nos objetivos de outro nível de ensino cuja finalidade compreende prioritariamente a escolarização formal dos alunos.

Barbosa (2009, p.12) acredita que

[...] a função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais.

Ao focarmos a discussão da educação infantil, precisamos analisar qual sua função e de que modo organiza a gestão escolar e sua proposta pedagógica. Também nos estimula a questionar e problematizar suas propostas curriculares.

Os avanços nos estudos sobre a criança, seu desenvolvimento e aprendizagem, assim como as mudanças culturais e sociais, têm nos indicado que, desde muito cedo, ao nascerem, as crianças estão relacionando-se ativamente com o mundo. Elas estão em constante observação, experimentação e interação, ou seja, sempre ativas em suas interações com as pessoas adultas e os meios em que estão situadas. Tal fato evidencia que a criança participa do mundo material e simbólico ao seu redor, mas nem sempre são planejadas essas interações, e a criança acaba sendo introduzida nesses espaços pela lógica do adulto.

De fato, atualmente podemos constatar, em diferentes espaços, o que afirma Barbosa (2009, p.16):

[...] as crianças, em suas brincadeiras, em seus modos de falar, comer, andar, desenhar, não apenas se apropriam com o corpo, a mente e a emoção daquilo que as suas culturas lhes propiciam, mas investigam e questionam criando, a partir das tradições recebidas, novas contribuições para as culturas existentes.

Ao considerarmos as orientações de documentos e pesquisas sobre a educação infantil, lembramo-nos do que diz Meirieu (2002) sobre a prática do educador. O autor esclarece que educar crianças não é nem pode ser debruçar-se sobre a criança infeliz para transmitir-lhe o humano ou a cultura de que se é portadora. Educar significa mediar e possibilitar à criança experiências e acesso a diferentes fontes de conhecimento que favorecerão o desenvolvimento de capacidades que lhes permitem se relacionar com o mundo de forma ativa.

Diante do exposto, podemos vislumbrar um movimento no intuito de fortalecer a nova concepção de infância e de uma educação que contemple essa nova perspectiva de infância. Mas nos interessa saber também sobre a infância da criança com deficiência<sup>9</sup>?

Constatamos, na literatura e na legislação, que, em diferentes momentos na trajetória histórica e legal sobre a inclusão escolar na educação, debateu-se acerca da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. Tais discussões e problematizações mapeiam os principais avanços e impasses enfrentados pela criança com deficiência, pela escola, pela família e pelos professores; ademais, orientam-nos a redefinir nossos caminhos para superar os entraves e propor novas ações em favor da inclusão escolar.

Hoje contamos com diversos campos da ciência para esclarecer, discutir, problematizar e propor práticas inclusivas. Estudiosos como Victor (2000), Mendes (2010), Drago (2012) sustentam que as crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, possuem o direito e a necessidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e ser felizes. As diferentes constituições do humano tornam possíveis modos de pensar, sentir e agir únicos.

---

<sup>9</sup> As pessoas (crianças) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foram eleitas como público-alvo da educação especial, definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No decorrer do texto, optamos por manter a nomenclatura eleita pelo(s) autor(es) toda vez que estivermos citando e/ou analisando uma referência.

A história da infância da criança com deficiência apresenta muitas características similares à de todas as crianças, mas, ao receber o acréscimo de características referentes à inferioridade e anormalidade, diverge e se distancia ainda mais do ideal de homem desejado. A escola, entendida como instituição instituída para promover o cuidado e a escolarização das crianças, na tentativa de homogeneizar os sujeitos, recusa a diversidade humana e acentua as marcas deixadas por uma história de preconceitos e estereótipos.

Plaisance (2005), ao analisar, na França, a história da infância com deficiência, ressalta que esta recebeu diversas denominações e classificações. São os profissionais especializados que se apresentam legitimados pela ciência para defender a ordem social por meio da definição e classificação das crianças.

Ainda para esse autor, a criança com deficiência, ao longo da história, não teve o direito de ser criança e de viver a infância com dignidade, pois foi nomeada e classificada como anormal, inadaptada, deficiente e lhe foi negado o direito de estar, como todas as crianças, nos espaços designados para ela.

Ao considerarmos as questões relacionadas com a infância da criança com deficiência, é necessário refletirmos acerca das imagens que foram/são construídas sobre a sua infância. Assim, não devemos sobrepor a deficiência em detrimento de ser criança. Essa percepção e ação limitam as vivências dessas crianças, suas interações sociais e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem e de constituição do ser humano.

Motivadas por princípios de direito e respeito à diferença, é que as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil para Educação especial (2001) recomendam a inclusão de crianças com deficiência em instituições de educação infantil que apresentem como objetivo o desenvolvimento integral, o cuidado, o acesso à informação e ao conhecimento historicamente acumulado, dividindo essa tarefa com os pais e com apoio dos serviços da comunidade.

Com a proposição da inclusão, todas as crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno em seu desenvolvimento passam a ter direito aos serviços educacionais oferecidos na sua comunidade. Bueno (1999), Mazzota (1996), Prieto (2000), Mittler



(2003), Stainback e Stainback (1999), Vygotsky (1989), Brizolla (2007) e Victor (2011) enfatizam a importância de ser oferecido às crianças com deficiência, o mais cedo possível, um sistema inclusivo de educação. Também autores norte-americanos, como Odom (2000, 2002), Bailey et al. (1998) e Loventhal (1999) têm contribuído muito para pensar na educação infantil em uma perspectiva inclusiva. De diferentes formas, seja com investigações teóricas, seja com modelos de ação pedagógica, eles destacam a importância de refletir sobre a inclusão de crianças com necessidades desde a educação infantil, tendo essa modalidade de educação características favorecedoras à inclusão.

Diante do exposto, percebemos que, ao longo de duas décadas, documentos oficiais<sup>10</sup>, assim como as pesquisas, apontam um trabalho pedagógico na educação infantil na perspectiva inclusiva, desde que atenda às demandas e características dos diferentes sujeitos matriculados. Esses documentos recomendam o trabalho conjunto, a parceria e o apoio dos serviços especializados para avaliação, atendimento às necessidades específicas e orientação para discussões, modificações e complementações curriculares, para que todas as crianças pequenas matriculadas na educação infantil tenham acesso ao currículo proposto e desenvolvido na sala de aula comum.

Com base na discussão empreendida e nas pistas encontradas ao longo do diálogo com a literatura, reafirmamos que, neste estudo, o nosso aporte teórico é a abordagem histórico-cultural. A escolha fundamental foi pelos estudos de Vigotski e suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da criança, como ele nos traz em *O desenvolvimento psicológico na infância* (1998). Sua obra *Fundamentos da defectologia* (1989) é de inestimável valor para o entendimento da deficiência e o papel da educação na humanização e socialização do homem, assim como consideramos relevante pensar as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil e dos professores de educação especial com base nas ideias do autor em *Psicologia pedagógica* (2010).

---

<sup>10</sup> Temos o Referencial Curricular Nacional (1998), Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, MEC, SEESP, 1998), as DCNEIs (1999), as Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) na Educação Infantil (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, SEESP, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs, 2010),

Também procuramos estabelecer um diálogo com as teorias do currículo e seus principais representantes. As concepções de currículo prescrito, currículo em ação, especialmente as contribuições sobre a concepção de prática de Gimeno Sacristán (1994), serão essenciais para o estudo e investigação da constituição do currículo do atendimento educacional especializado e das práticas pedagógicas na SRM dentro de uma escola regular. Outros autores também serão utilizados para ampliar as discussões sobre questões de cunho mais específicos, como os estudos de Glat (2007), Lunardi (2005), Garcia (2005).

Tivemos uma proveitosa aproximação com a obra de Meireu (2002). O autor, em suas reflexões sobre as Pedagogias Institucionais, até por sua aproximação com a obra de Vigotski, possibilitou-nos dialogar com os dados produzidos, sobretudo quando nos diz da educabilidade dos sujeitos, discutindo e potencializando sobre as práticas pedagógicas e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva da educação especial, educação inclusiva e atendimento educacional especializado, contaremos com os estudos de Mendes (2002, 2010), Jesus (2011), Prieto (2011), Baptista (2011), Magalhães (2011), Kassar (2011), Victor (2011) e outros colaboradores que vêm no Brasil empreendendo pesquisas e ações para a efetivação desse recurso na escolarização de pessoas com deficiência.

Como abordagem metodológica, nossa preferência incidiu sobre a pesquisa qualitativa, especificamente a pesquisa-ação colaborativo-crítica pela possibilidade de compreender a situação vivenciada, bem como oferecer elementos para discussão e superação da realidade. Visamos investigar o currículo da escola de educação e sua interface com o AEE e a SRM. A perspectiva teórico-metodológica eleita foi a Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA, 2004), que tem seus pressupostos fundamentados na teoria histórico-cultural e compreende os processos de desenvolvimento humano como atos de significação constituídos por múltiplas interações estabelecidas social e culturalmente pelos sujeitos durante toda a vida.

Diante da escolha das bases teórico-epistemológicas e metodológicas eleitas neste projeto de doutorado, como objetivo geral da pesquisa, definimos analisar a

proposta/prática curricular para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência e o papel do AEE realizado na escola comum de educação infantil.

Os objetivos específicos para a realização deste projeto foram assim definidos:

- a) Analisar as propostas legais e pedagógicas do AEE com base nos documentos produzidos pelos órgãos federais, estaduais e municipais.
- b) Conhecer as propostas curriculares da escola de educação infantil investigada.
- c) Caracterizar o AEE, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de atividades e seu diálogo com a SRM.
- d) Refletir sobre as concepções de desenvolvimento, aprendizagem, infância, deficiência e inclusão que fundamentam as propostas e práticas curriculares da escola de educação infantil e do AEE.
- e) Propor reflexões sobre as articulações entre sala de atividades e AEE.

Portanto neste projeto, no primeiro capítulo, iniciamos um diálogo com a literatura produzida na área, ao longo da última década, para conhecer o que as produções têm a dizer sobre a temática educação especial na educação infantil.

No segundo capítulo, apresentamos o estudo sobre a sala de recursos multifuncionais: dispositivos à investigação das práticas curriculares, que nos permitiu conhecer e compreender as práticas e fazeres dos professores de educação especial no AEE e nas SRM, no município de Vitória/ES.

No terceiro, apresentamos e problematizamos o currículo da educação infantil e da educação especial, como fonte de possibilidade e desafios. Discutimos as propostas curriculares para a educação infantil, as ações curriculares da educação especial e suas transformações e propostas curriculares da sala de atividade e do AEE e da SRM nas escolas de educação infantil.

No quarto, retomamos as contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência. Abordamos as influências e emergências na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural – cultura, mediação, linguagem e aprendizagem –, a constituição da subjetividade e as contribuições da *Defectologia* para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da criança

com deficiência. Ademais, buscamos, na obra de Bakhtin, pontos e conceitos para uma interlocução.

No quinto, descrevemos os caminhos teórico-metodológicos trilhados: os procedimentos metodológicos possíveis, os procedimentos realizados: os movimentos da e na escola e a caracterização do lócus da pesquisa e os participantes.

No sexto, iniciamos nossa análise, discussão e compreensão da escola de educação infantil e o AEE: seus cenários, movimentos e interlocuções. Abordamos as práticas curriculares inclusivas na escola: a SRM e a sala de aula comum em seus encontros e desencontros; a preocupação com o desenvolvimento psicomotor da criança; o brincar *versus* a aquisição da leitura e da escrita; e o diálogo entre o currículo da SRM e a sala de aula comum.

No sétimo, trazemos nossa discussão sobre os encontros colaborativos com as professoras regentes, os professores de educação especial e as pedagogas do CMEI.

Por fim, apresentamos nossas considerações acerca do estudo empreendido, já sinalizando algumas observações, fatos, percepções, convergências e divergências em relação aos estudos na área.

Para seguirmos o caminho de compreender o currículo e as práticas curriculares em curso na educação infantil e a função assumida atualmente pela escola inclusiva, em especial o AEE, encontramos limites e fragilidades que, ao longo do percurso, tentamos delicada e cuidadosamente analisar e discutir.

## 1 O QUE NOS DIZEM AQUELES QUE TRILHARAM CAMINHOS SEMELHANTES?

*Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?  
Isso depende muito de para onde queres ir – respondeu o gato.  
Preocupa-me pouco aonde ir – disse Alice.  
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas – replicou o gato.*

*Lewis Carroll*

Em nossa busca por apreender o que dizem as pesquisas sobre as práticas curriculares na educação infantil e a interface com a educação especial, recorreremos às produções científicas brasileiras. Entre livros, teses e dissertações, procuramos dados que apontassem possíveis realizações e/ou barreiras em discutir, elaborar e pôr em prática um currículo inclusivo na educação infantil para crianças com deficiência, TGD e AH/SD matriculadas em escolas comuns.

Demos início ao nosso levantamento das produções acerca do foco do estudo, as práticas curriculares, buscando a interface entre o currículo da educação infantil e a educação especial. Nessa trajetória, percebemos que estávamos trabalhando com dois eixos de análise: um trazia estudos e conhecimentos sobre a inclusão escolar da criança pequena com deficiência; o outro abordava os diferentes significados e contornos dados às propostas e práticas curriculares nos processos de inclusão.

Primeiramente identificamos dois livros que nos ajudaram a pensar sobre questões educacionais relacionadas à inclusão escolar na educação infantil de maneira mais ampla. Em seguida, verificamos dissertações e teses que abordavam especificamente o currículo, a educação especial e a educação infantil. Como não encontramos muitas produções discutindo especificamente esse nível de ensino, ampliamos nossa pesquisa para produções que estivessem analisando as questões curriculares no ensino fundamental e investigações sobre a inclusão escolar na educação infantil. Desse modo, acreditamos ter encontrado uma organização possível que nos auxiliasse no desenvolvimento de nosso estudo.

Assim, sustentados nos dois grandes eixos citados, procuramos discutir as pesquisas considerando as práticas curriculares na educação especial propriamente dita, independentemente do nível de ensino, e os diferentes aspectos envolvidos no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, TGD e AH/SD.

Observamos que, entre esses elementos, o AEE e as práticas pedagógicas inclusivas eram de nosso interesse.

A primeira obra (livro) que nos sinalizou sobre o tema foi a de Mendes (2010). A autora, em seu livro *Inclusão marco zero*, retrata sua pesquisa sobre a inclusão de crianças com deficiência desde a creche. Sinaliza que, anteriormente a ela, outros pesquisadores brasileiros já tratavam a temática da inclusão na educação infantil.

Deparamo-nos e concordamos, na obra da referida autora, com o apontamento de que a finalidade dupla da educação infantil, a de educar e cuidar, facilita a inserção escolar, considerando que muitas das suas dificuldades de inserção social emergem à medida que se ampliam as demandas acadêmicas. Para ela, “[...] a inclusão escolar em creches poderia viabilizar uma exposição gradual a essas demandas, o que a médio e longo prazo poderia aumentar as probabilidades de permanência e sucesso nos demais níveis educacionais” (MENDES, 2010, p. 60). Todavia, ressalta a importância de preparar o educador para receber as “crianças com necessidades especiais”, preparo esse sistematizado por cursos de formação.

Também compartilhamos com Mendes (2010) a ideia de que o impasse reside no fato de que ainda encontramos resistência acerca das ideias sobre inclusão, bem como da real função das creches, educacional ou assistencial. Esse fato nos remete a pensar, problematizar e discutir pontos importantes para a efetivação do processo de inclusão, considerando especialmente o papel do currículo e a formação dos educadores como objeto de estudo deste projeto.

Todavia, juntamo-nos àqueles que questionam quanto e de que forma o sistema educacional brasileiro se transformou de maneira conceitual e prática para atender às especificidades e necessidades educacionais das crianças com deficiências. É importante observar que a inclusão de crianças com deficiência não depende do nível de comprometimento da deficiência ou de desempenho intelectual, mas, principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação da criança ao grupo na escola comum, assim como das possibilidades oferecidas pela sociedade para ela. Este é o maior desafio para a educação hoje: modificar-se e aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho escolar.

Drago (2011) se propõe a pensar as práticas pedagógicas da escola como artefatos culturais mediadores da aprendizagem e desenvolvimento infantil. Em seu livro *Inclusão na educação infantil*, baseado em sua tese de doutorado, Drago (2011) resgata a trajetória da educação infantil, as práticas nesse nível de ensino e focaliza o papel do professor na mediação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças ditas normais e com deficiência. Para tanto, foram ouvidos e observados professores, diretores, secretária municipal de Educação e crianças sobre o que tinham a dizer sobre a escola, o professor, o ensino e a permanência de um criança com deficiência na sala de aula comum. Concluiu que a realidade escolar, tanto a intraescolar como a extraescolar, desconhece os princípios norteadores da inclusão, porque ainda persiste a confusão com referência aos conceitos de inclusão e integração, percebida não só pelas falas dos sujeitos mas também por suas ações e comportamentos.

As duas obras nos fortalece em relação às nossas perspectivas acerca das ações inclusivas na educação infantil, sobretudo porque discutem as atribuições do professor de educador infantil como mediador do processo de inclusão da criança com deficiência na escola comum. Além disso, contribuem com a nossa investigação, porque entendem também as propostas e práticas curriculares como dispositivos indispensáveis para se instituir uma escola inclusiva.

Além dos livros mencionados, realizamos um levantamento por outros tipos de produções, entre as quais dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação e áreas afins à educação especial e educação inclusiva. Não nos surpreendeu a constatação de que ainda temos um número pequeno de pesquisas sobre a inclusão da criança pequena na escola regular se comparado ao de publicações referentes ao ensino fundamental. E se a discussão se voltar para elementos específicos que atravessam esse processo de inclusão, como o currículo, teremos mais dificuldades de encontrar informações e dados que nos ajudem a mapear a inclusão de crianças pequenas com deficiência na educação infantil. Arriscamo-nos a dizer que as problematizações sobre as questões curriculares na educação infantil, acrescidas pela demanda política e pedagógica de uma escola inclusiva, têm impedido a discussão e proposição de projetos e práticas curriculares que atendam a todas as crianças na escola, com ou sem deficiência. A seguir

discutiremos as produções identificadas e suas contribuições para o processo de inclusão escolar de crianças pequenas com deficiência no ensino regular.

O levantamento ocorreu com base no Banco de Teses da Capes, entre 2005 e 2012, nas Reuniões Anuais da ANPED (Associação Nacional De Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE). Para essa tarefa investigativa, utilizamos como palavras-chave currículo, educação especial, educação inclusiva, educação infantil e propostas curriculares inclusivas. Criamos categorias para análise dessas produções, como palavras-chave, objetivos, abordagem teórico-metodológica e resultados relevantes.

Curiosamente, de acordo com o período pesquisado e os dispositivos utilizados, encontramos um total apenas de 21 produções durante o período delimitado e com as temáticas eleitas, das quais eram sete dissertações e quatorze (14) teses. Ainda destacamos que o maior número de produções acerca de currículo para a educação especial se concentrou em 2009, com quatro teses e duas dissertações; 2012, com uma tese; 2005, com quatro teses; 2006, com duas teses e duas dissertações; 2007, com duas teses e uma dissertação; 2008, com uma tese e uma dissertação; e 2011, com duas dissertações.

Chamaram-nos a atenção os locais de origem das produções. As universidades do Sudeste brasileiro ainda detêm maior número de produções, sobretudo no Estado de São Paulo, por meio da USP, UFSCar e UNESP. Locais onde se concentram a maioria dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Acerca da área de conhecimento, observamos que prevalece a área de Educação, seguida de investigações voltadas para a Educação Especial, Currículo, Ensino-Aprendizagem e Psicologia. No tocante às linhas de pesquisa, sobressaem as linhas Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação de Professores, Currículo, Processos de Ensino-Aprendizagem. Mas, sem dúvida, a Educação Especial e a Educação Inclusiva são as linhas mais recorrentes, principalmente por terem configurado uma rede de conhecimentos já conhecida e reconhecida nas instituições de pesquisa, além de estarem investindo mais tempo e esforços em discutir e problematizar a inserção de crianças público-alvo da educação especial na educação regular e apontando dispositivos necessários e imprescindíveis nessa luta.



Entre as publicações identificadas nas pesquisas, cinco nos ajudam a entender como as questões que envolvem currículo, práticas curriculares e educação especial vêm sendo discutidas e exploradas. As teses de Magalhães (2005), Lunardi (2005), Pletsch (2009) e as dissertações de Antunes (2008) nos amparam para iniciarmos nossa discussão sobre as práticas curriculares na educação infantil na perspectiva inclusiva. Após a realização do levantamento das produções, em 2011 e 2012 surgem outras duas produções que também adensam, no nosso estudo, considerações relevantes acerca do tema.

As quatro teses mencionadas aproximam-nos do tema currículo e práticas pedagógicas, mas não se referem à educação infantil. O artigo de Garcia (2007) nos ajudou a entender o tema com base em um posicionamento político. Somente a dissertação de Antunes aborda a temática do processo na educação da criança com deficiência na educação infantil.

Magalhães (2005), em sua tese *Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar*, elege como objeto a prática da educação inclusiva na perspectiva curricular. Para a autora, a compreensão acerca da educação inclusiva deve partir do desvelamento das formas como a escola lida com as pessoas com deficiência que tendem a vivenciar processos de estigmatização.

Para tanto, a pesquisadora realizou um estudo de caso em 2002, em escola da rede pública estadual de ensino, em Fortaleza/CE. Colaboraram com a pesquisa seis profissionais diretamente envolvidas no processo de inclusão no ensino regular e cinco alunos, rotulados pela escola como alunos especiais.

Sua investigação verificou que o currículo da escola, com franca inspiração no modelo técnico-instrumental, fazia referências ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, no entanto sem vínculos com a perspectiva que defende o reordenamento de práticas curriculares, com objetivo de atender às demandas de quaisquer alunos. Tanto é verdade, que, na sala de aula em que ocorria a inclusão, não eram inseridas modificações no que dizia respeito à prática pedagógica. O atendimento individualizado, predominantemente clínico, era a forma hegemônica de intervenção.

Ademais, constatou que o descompasso entre as demandas da escola e dos alunos levava, com o apoio do Núcleo de Atendimento ao Estudante (NAE) e da classe especial, à construção social dos rótulos “alunos especiais” e “alunos incluídos”. Concluiu seu trabalho destacando que a educação inclusiva mostra quão complexos são os caminhos da construção da inclusão, o que demanda estudos focados na cultura da escola, em suas práticas e proposições.

Outro estudo interessante e pertinente para compreender os caminhos percorridos pelas pesquisas que envolvem currículo e educação especial é o de Lunardi (2005). Em seu doutoramento intitulado *Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos*, a pesquisadora busca compreender as práticas curriculares de sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental.

Seu foco inicial era investigar as práticas curriculares diante das diferenças dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e nas relações com os serviços instituídos para atender a essas diferenças.

Embora a pesquisa tenha sido desenvolvida em uma escola pública da rede estadual de Santa Catarina, com foco nas séries iniciais do ensino fundamental, entendemos que seus apontamentos nos trariam novas possibilidades para compreender as práticas curriculares. Para a obtenção dos dados, a autora utilizou como principal instrumento a observação do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula.

Não nos surpreendeu a constatação da autora e nossa também, por meio dos dados expostos e analisados, de que a escola adota uma prática curricular tradicional como uma das formas de organização da escola, a qual valida um único modelo de aprendizagem e de ensino. Esse modelo dissocia forma e conteúdo, professor e aluno, ensino e aprendizagem, além de apresentar aos alunos um conhecimento pobre em sua seleção, fragmentado em sua transmissão e superficial em sua aquisição.

Compreendemos que as análises empreendidas pela pesquisadora a fizeram concluir que, por mais que as práticas curriculares de sala de aula sejam sociais,

culturais, institucionais e partilhadas no coletivo dos professores e proponham alternativas para o atendimento das diferenças dos alunos oriundas dos processos de ensino-aprendizagem, essas práticas curriculares ainda percorrem trilhas que reiteradamente ratificam os percursos da exclusão.

Ainda em relação às publicações de 2005, chamou-nos a atenção o trabalho de Garcia (2005), apresentado na 28.<sup>a</sup> Reunião Anual da Anped, no qual a autora questiona as formas organizativas do trabalho pedagógico propostas para a educação especial na política educacional brasileira. Em sua análise, ela debate como o direito à inclusão escolar é suprimido pela prioridade de acesso a conteúdos básicos em seus “significados práticos e instrumentais” e em direção aos autocuidados (higiene, vestuário, alimentação, deslocamento, entre outros dessa ordem, por via de um currículo funcional).

A autora adverte que, mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais assegurando aos alunos com indicativos à educação especial o reconhecimento às “diferenças individuais”, portanto um trabalho diversificado dentro do mesmo currículo (BRASIL, 1998), o debate sobre currículo caminha no sentido de reduzir o que deve ser apreendido pelos alunos e a eles ensinado, muitas vezes, dando ênfase às limitações desses sujeitos.

A pesquisa de Pletsch (2009) – *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas* –, apoiada na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigostki, analisa as práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino-aprendizagem de quatro alunos com deficiência mental matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

Pletsch elegeu cinco áreas temáticas para análise e discussão dos dados: as políticas públicas educacionais vigentes em nosso país e na rede municipal do Rio de Janeiro; o conceito e a gênese da educação inclusiva; a trajetória da Educação Especial; o processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental; o currículo e as práticas pedagógicas.

A pesquisadora discutiu em seu estudo tanto as contradições quanto a complexidade do processo de inclusão vivido nas/pelas escolas, particularmente no âmbito das práticas curriculares dirigidas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência mental. Assim como inúmeras outras pesquisas, revelou que um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimentos dos professores. As práticas desenvolvidas pelos professores proporcionavam, em grande medida, apenas conhecimentos elementares, como recortar, colar, pintar, copiar. A alfabetização (aquisição da leitura e da escrita) dos alunos com deficiência mental foi, ao longo da pesquisa, destacada como uma das maiores preocupações dos professores. O estudo evidenciou que, apesar das mudanças e redefinições políticas ocorridas desde a década de 90, com base nos princípios da inclusão, as práticas curriculares destinadas aos alunos com deficiência mental não promoveram mudanças significativas nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais públicos destinados a essas pessoas.

Essa investigação instiga-nos a considerar como uma ação urgente discutir a falta de conhecimento teórico-prático dos professores, tanto da sala regular como da educação especial, sobre como mediar o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, pois não somente nos revela um despreparo teórico-prático dos mesmos como ainda nos fala da fragilidade da escola em empreender processos de formação e colaboração que ajudem esses professores a pensar suas práticas, a expandir e problematizar seus conhecimentos, assim como estabelecer diálogos com seus pares e a escola como um todo, a fim de discutir as propostas e práticas curriculares para alunos público-alvo da educação especial dentro e fora da sala de aula comum.

Mais recentemente, em 2011 e 2012, recorremos às pesquisas de Effgen (2011) e Vieira (2012), para nos auxiliarem a pensar as questões curriculares que envolvem a educação especial e a educação inclusiva.

Effgen (2011), em sua dissertação *Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas*, investigou as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar nos anos

iniciais do ensino fundamental. Empreendeu três frentes de trabalho: observação do cotidiano escolar, criação de espaços-tempos de formação continuada e estabelecimento de ações colaborativas para implementação de práticas pedagógicas para acesso ao currículo comum. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 4.<sup>a</sup> série do ensino fundamental, envolvendo a professora regente, duas professoras de Educação Especial em atuação na sala de recursos multifuncionais e os professores de Artes, Educação Física e Ensino Religioso, além do corpo discente. Destacaram-se no estudo dois sujeitos-foco, uma estudante com síndrome de Down e outro com deficiência física e em processo de diagnóstico para deficiência intelectual.

Em seus resultados, a pesquisadora evidencia a formação continuada como uma ação que, se satisfeita, poderá trazer novas possibilidades de trabalho pedagógico com os alunos indicados à educação especial na escola de ensino comum, pistas para garantir a esses estudantes acesso ao currículo comum por meio da implementação de práticas pedagógicas inclusivas e reflexões sobre a articulação do atendimento educacional especializado com a sala de aula de ensino comum.

O estudo destacou que o acesso a práticas pedagógicas diferenciadas possibilita que os alunos tenham acesso ao conhecimento, ou seja, ao currículo comum, se as práticas pedagógicas forem pensadas considerando o currículo vivido como potencializador de novas ações e de táticas. Salientou também a necessidade de instituir um currículo escolar em interface com as necessidades de aprendizagem trazidas pelos alunos para o âmbito escolar, a ascensão da pessoa com deficiência como um sujeito que aprende, a articulação dos trabalhos desencadeados em sala de aula em diálogo com o apoio especializado, a incorporação dos trabalhos da educação especial na proposta pedagógica da escola e de investimentos na formação dos educadores, para que eles tenham melhores condições de lidar com a diferença humana em sala de aula.

A tese de Vieira (2012), *Currículo e Educação Especial: As Ações da Escola a Partir dos Diálogos Cotidianos*, cujo objetivo foi investigar as ações constituídas por uma escola pública de ensino fundamental para o envolvimento de alunos com

deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar, também assinala o avanço na discussão sobre o currículo na educação especial.

Assim como o estudo anterior, Vieira adota por aporte teórico-metodológico os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, como possibilidade de, por meio da pesquisa científica, produzir conhecimento sobre a realidade social, promover mudanças nas situações desafiadoras e envolver os sujeitos pesquisados em processos de formação continuada em contexto. Como já apontado, a pesquisa foi realizada no ensino fundamental, em uma escola municipal, pertencente à Rede Pública de Vila Velha/ES. Envolveram professores, pedagogos, dirigente escolar, responsáveis pelos discentes e alunos matriculados do 1.º ao 6.º ano do ensino fundamental.

Vieira, para desenvolver seu estudo, optou por realizar três procedimentos: a observação participante e a escuta dos discursos produzidos por alunos, professores, equipe técnico-pedagógica e responsáveis pelos discentes sobre o envolvimento dos estudantes com indicativos à educação especial no currículo escolar; a constituição de espaços de formação continuada, tomando os dados produzidos na primeira etapa do estudo como elementos de sustentação da dinâmica formativa; o acompanhamento das ações praticadas pela escola para envolvimento das necessidades educacionais dos alunos com indicativos à educação especial no currículo escolar, com base nas reflexões desencadeadas nos espaços de formação continuada.

A pesquisa assinalou a necessidade de advogar pela constituição de currículos escolares mais abertos para contemplar as necessidades de aprendizagem de alunos com comprometimentos físicos, psíquicos, intelectuais ou sensoriais. Para o autor, a pesquisa se distanciou de lógicas que defendem a flexibilização curricular como um esvaziamento do currículo em nome das condições existenciais dos alunos. Entende que, entre o currículo escolar e a produção de conhecimentos pelos alunos com indicativos à educação especial, há uma pluralidade de situações que precisam ser problematizadas pela escola: a leitura produzida sobre a aprendizagem dos alunos; a falta de conhecimento sobre a sexualidade humana; os desafios presentes na relação família/escola; os pressupostos da normalidade/anormalidade.

Segundo Vieira, a investigação demonstrou que, por meio de atitudes colaborativas e críticas entre os profissionais da escola, é possível articular ações que garantam o direito de aprender do estudante com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento na escola de ensino comum.

Ainda em relação ao currículo em interface com a educação especial e inclusiva, entendemos que a pesquisa de mestrado de Antunes (2008) nos apresenta elementos relevantes para nossa investigação, pois discute as práticas curriculares na inclusão da criança com deficiência intelectual na educação infantil.

Antunes (2008) definiu como o objetivo de sua pesquisa investigar a gestão do currículo como elemento central na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Em seu estudo, a pesquisadora utilizou entrevistas padronizadas para conhecer o discurso das professoras das classes comuns sobre o currículo e inclusão escolar. A autora afirmou que as entrevistas permitiram conhecer a concepção de currículo das professoras, assim como entender o significado que elas atribuem a elementos desse currículo como tempo, espaços, agrupamentos, materiais. Também revelou como os professores se relacionam com crianças com deficiência intelectual na sala de atividade. A autora conclui apostando na relevância de se discutir e adotar um currículo flexível para assim atender às necessidades e demandas de crianças com deficiência.

Como podemos perceber, há a constituição de práticas pedagógicas para o trabalho com os alunos com indicativos à educação especial, mas predomina o entendimento de que o trabalho com o conhecimento, pautado nas adequações ou flexibilizações, ocorre com o resumo do currículo a atividades menos complexas, mais próximas das condições do aluno.

Além das pesquisas mencionadas, que têm como objeto de investigação o currículo, buscamos apoio também em pesquisas sobre a inclusão na educação infantil para entender outras proposições assinaladas como relevantes no processo de inclusão da criança na educação infantil.

Ao criarmos uma categoria que amplia as questões sobre a inclusão escolar na educação infantil para além do currículo, estamos confirmando nossa percepção de

que existem outros mecanismos que atravessam o processo de inclusão escolar da criança pequena com deficiência. Certamente, as pesquisas contemplam-nos com dados e análises que vão nos ajudar a tecer melhor um panorama da inclusão da criança com deficiência e TGD na educação infantil.

Entre essas pesquisas, consideramos a investigação realizada por Gonçalves (2006). A pesquisadora investigou e analisou a forma como ocorre a implementação do processo de inclusão na educação infantil de crianças com paralisia cerebral. O foco dado à pesquisa foram as estratégias pedagógicas utilizadas por três professoras que atuavam em suas salas com crianças com paralisia cerebral, para atender às necessidades dessas crianças com vistas a garantir o acesso, a permanência e a participação nas atividades.

A pesquisa de doutorado de Carneiro (2006) teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar, junto com os gestores de escolas municipais de educação infantil de Bauru/SP, um programa de formação para a efetivação da inclusão escolar. A autora assinalou que, apesar de os profissionais terem conhecimento legal sobre a política de inclusão escolar, na prática o papel do diretor parecia pautar-se em questões burocráticas da escola, pela centralização das decisões e desconhecimento de como responder às necessidades educacionais especiais de crianças com deficiência. Carneiro observa que as mudanças dos discursos para as práticas educativas não são automáticas e harmoniosas.

Duas publicações, de 2007, nos chamam a atenção para a inclusão na educação infantil: as dissertações de Zortea e de Oliveira. A dissertação de Zortea busca registrar como ocorrem as interações entre pares nos processos de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. Em seu estudo etnográfico, a autora verifica que as crianças dão visibilidade às diferenças que se apresentam no encontro com seus pares, mas nem tudo o que é gerado entre elas tem que ver especificamente com a marca distintiva da deficiência. Conclui que o brincar se reafirma como uma estratégia que possibilita a aproximação entre as crianças, constituindo-se em espaços de produção de cultura nos quais podem experimentar pertencimento. Por fim, ressalta que a inclusão se revela como um processo dinâmico que ocorre no cotidiano e onde as interações entre as crianças desempenham um papel fundamental.



Oliveira (2007) procurou entender, por meio da formação inicial e continuada, como a mediação pedagógica do professor, no jogo imaginário, pode contribuir para a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais por deficiência, na escola regular de educação infantil. Segundo a autora, é possível que os discursos das professoras em prol da inclusão da criança com deficiência nas escolas regulares de educação infantil estejam se constituindo com base na visão de uma criança abstrata e universal, desvinculada de uma pertença social concreta.

Outra contribuição importante no estudo da autora foi a conclusão de que o acesso da criança com deficiência na pré-escola regular parece ser reconhecido como um direito; entretanto, assinala que a permanência dessa criança na pré-escola enfrenta vários entraves, como as condições de trabalho dos profissionais diretamente envolvidos nesse processo, a falta de apoio pedagógico e a fragmentação dos serviços especializados. Outros dois apontamentos apresentados foram a existência de lacunas na formação inicial e a ausência de formação continuada de professores da educação infantil e de professores especializados para atuar com as demandas específicas das crianças até seis anos de idade e a carência de políticas públicas articuladas com a realidade da pré-escola.

Essas análises nos falam de uma demanda na educação infantil que envolve uma proposta curricular mais clara e sistematizada, de práticas pedagógicas que têm sua gênese no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e de professores de educação infantil e de educação especial cujas formações inicial e continuada recebam mais investimentos.

Em 2011, a pesquisa de mestrado de Chiote<sup>11</sup> sobre a Inclusão da criança autista na educação infantil revelou-nos algumas pistas de como tem sido realizada a inclusão da criança pequena na escola de educação infantil comum.

O escopo do estudo foi analisar o papel da mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo, partindo do pressuposto que a mediação faz parte do processo de significação e constituição dessa criança na educação infantil. Interessou-nos também perceber que todo o estudo discute a problemática tendo como aporte teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural, representada pelos estudos de

---

<sup>11</sup> Em 2013, a autora transformou sua dissertação em livro.

Vigotski (1989, 1998, 2007, 2010) e de outros autores que compartilham esse referencial.

A autora desenvolveu um estudo de caso em um Centro Municipal de Educação Infantil, tendo como sujeitos a criança com autismo, suas professoras e as demais crianças de sua turma. Chiote observou que sua inserção no contexto escolar provocou mudança de olhar para a criança com autismo, a qual passou a ser vista como sujeito da própria aprendizagem, e as professoras passaram a se notar como professoras de uma criança com autismo na educação infantil.

A autora também sinalizou que as mediações pedagógicas se construíram num processo de orientar as ações da criança com autismo para o que era esperado dela (e das demais crianças) e que a participação do adulto junto à criança como sujeito das/nas práticas escolares/culturais rompeu com o isolamento dela e possibilitou a construção de uma nova imagem: a de quem pode aprender com o outro. Interessanos perceber que a investigação de Chiote indica que, na educação infantil, a mediação pedagógica pode favorecer o desenvolvimento da criança com autismo, permitindo a ela apropriações e compartilhamento de sentidos mais amplos e complexos em relação ao meio físico e social e a si própria nesse contexto. Compreendemos essa mediação como parte relevante das práticas curriculares e pedagógicas para a inclusão da criança com deficiência na escola de educação infantil.

Ainda com o objetivo de delinear um panorama mais nítido sobre o que nos diziam as pesquisas anteriormente realizadas, acima de tudo, pesquisas e textos referentes à inclusão na educação infantil, buscamos as investigações de Victor e seu grupo de estudos – Grupicis. Estes, desde 2008, vêm produzindo conhecimentos acerca da infância da criança com deficiência, de seu processo de inclusão escolar e dos elementos que colaboram para essa inclusão.

Assim, observamos que os estudos realizados pelo Grupicis – Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade – têm discutido como vem sendo significadas a infância da criança com deficiência na educação infantil regular e como a escola tem trabalhado para a inclusão desse aluno dentro e fora da sala de aula. As pesquisas que compõem o projeto principal destacam o papel da linguagem no

desenvolvimento da criança no contexto escolar infantil, a importância da escuta da criança sobre sua inclusão (CORREIA, 2012) e a relevância do brincar como atividade mediadora do desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas com deficiência (ANJOS, 2011).

Percebemos, por meio da leitura e da reflexão sobre as pesquisas destacadas, que já temos um número significativo de dados e informações sobre as ações e reflexões sobre a inclusão da criança com deficiência na educação infantil, mas, conforme também sinalizamos, muitas dessas pesquisas apenas tangenciam as questões curriculares que ora constituem barreiras às aprendizagens, ora se tornam motores potentes de práticas inclusivas.

Nosso estudo vem contribuir com as pesquisas disponíveis para somar aos conhecimentos produzidos novos elementos e análises sobre a relevância de pensar meios de garantir o acesso da criança com deficiência e TGD mediante práticas curriculares nas escolas que favoreçam o acesso dos alunos ao currículo escolar. Nossa aposta é na escola que se disponibiliza e se prepara dia a dia para lidar com as barreiras e desafios em relação à inclusão, à permanência e ao direito à aprendizagem da criança com deficiência, contemplando as individualidades, condições e necessidades.

## **2 O ESTUDO SOBRE A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: DISPOSITIVOS À INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES**

Como já explicamos, antes de iniciarmos à pesquisa de doutoramento, buscamos uma forma de nos apropriarmos de mais conhecimentos e dados que pudessem ajudar em nossa investigação sobre as propostas e práticas curriculares nas SRM, de escolas de educação infantil. Um dos caminhos encontrados foi a participação nos grupos focais que estavam sendo organizados para a realização da pesquisa do ONEESP, coordenação Espírito Santo. Elegemos o grupo composto por professores de educação especial de Vitória/ES, uma vez que nossa pesquisa estava sendo realizada nessa cidade.

Por meio do relato e do diálogo, tendo como apoiadores uma vasta literatura sobre educação especial, currículo, AEE e SRM, direcionamos nosso olhar para as discussões dos encontros do grupo focal realizado com os 19 professores de educação especial do município de Vitória/ES. Fomos, assim, identificando e compreendendo as diferentes configurações propostas e vividas por esses professores por meio das discussões de seus conhecimentos e relatos de suas práticas curriculares, oferecidas pelo AEE na SRM, de escolares regulares. Nossa intenção foi acompanhar os movimentos, as práticas e entender os sentidos atribuídos por esses professores para, se possível, delinear um panorama inicial de como as práticas curriculares no AEE no referido município têm se configurado e, assim, identificar os caminhos que estavam sendo traçados e trilhados por professores que atuam com crianças com deficiência, TGD e AH/SD, no cotidiano da escola comum.

Para conseguirmos um desenho claro e detalhado de como estava estruturada a política municipal de educação especial, recorremos a dados produzidos anteriormente em uma pesquisa local, assim como utilizamos informações obtidas por meio da entrevista com a gestora de educação especial de Vitória.

## 2.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA E A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para nos apropriarmos das ações legais instituídas no município recorreremos a diferentes fontes, entre elas a pesquisa de mestrado de Gobete de 2005 e a entrevista concedida pela gestora da educação especial no município, no final de 2011. Esses dados nos dão pistas e nos dizem de um movimento macro e complexo em relação a essa modalidade de ensino, bem como nos possibilita compreender as ações e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

A primeira fonte foi a pesquisa de mestrado de Gobete (2005), que nos possibilitou entender a implantação de um Projeto de Educação Especial no município de Vitória. Intitulada *Política educacional no município de Vitória no período de 1989 a 2004: implicações na política de educação especial*, este estudo nos apresenta um panorama de como foi pensado, articulado e concretizado o Projeto de Educação especial do município a partir de algumas ações, entre elas: os objetivos, as bases legais, a implantação e estrutura do atendimento especializado em educação especial, as propostas de formação e avaliação e a articulação, entre outros setores, com as secretarias e a comunidade.

De acordo com Gobete (2005), sua investigação aponta que a Comissão de Estruturação do Departamento de Educação especial seguiu uma organização de ações: mapeamento do número de alunos eletivos para a educação especial nas escolas regulares; observação do aluno, reuniões com pais e profissionais das unidades escolares para esclarecimentos e orientação quanto à integração escolar; elaboração de instrumentos de avaliação diagnóstica; convênios com instituições especializadas para avaliação multiprofissional do aluno; contatos com a Secretaria Municipal de Saúde de Vitória (Semus) e Secretaria Municipal de Ação Social (Semas); elaboração de critérios para a contratação de profissionais para a equipe de educação especial a ser realizada via concurso público; assessoramento técnico aos profissionais das unidades escolares relacionadas com a prática pedagógica e a organização do trabalho escolar na perspectiva da integração de alunos com necessidades educativas especiais.

Ampliamos a caracterização sobre a política pública de Vitória para a Educação especial, recorrendo à entrevista realizada com a gestora em exercício da coordenação na Secretaria Municipal de Educação. A entrevista foi realizada para atender ao objetivo inicial do projeto do Oneesp para caracterização da política municipal de Vitória em relação à educação especial.

A referida entrevista aconteceu em outubro de 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Para nortear esse encontro, utilizamos o roteiro de entrevista (Anexo 1) proposto no projeto do Oneesp e recorremos ao uso do gravador para não perdermos nenhuma nuance da fala da gestora. Como já mencionamos, pretendíamos obter informações para caracterizar a política de educação especial no município e o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.

Segunda a gestora, a história da educação especial em Vitória começou mais pontualmente em 1991, com todo um investimento dos profissionais na Secretaria, para assessorar os trabalhos ligados à educação especial. Foram convidados psicólogos, fonoaudiólogos, profissionais educadores para compor a equipe. O trabalho consistia em verificar aquilo que era feito na escola, encaminhar para avaliação e acompanhar esse processo. Tais ações estavam fortemente relacionadas com um programa da Semus intitulado *Saúde do Escolar*. Esse programa visa a desenvolver atividades de orientação aos alunos da rede municipal de ensino e aos seus familiares, tendo em vista a promoção da saúde e a prevenção de doenças. A partir de exames, o aluno que necessita de atendimento clínico é encaminhado à unidade de saúde que atende ao seu bairro de moradia<sup>12</sup> (VITÓRIA, 2012).

Em relação à legislação que orienta as atividades da educação especial no município, a gestora diz que,

[...] juntamente com a equipe que atua junto ao núcleo de EE na Seme, elaboraram e seguiram os Planos de Ação de 1999- 2001 e Plano de Ação biênio 2008-2009 (princípios em relação à Educação especial). Em 2011 elaboraram a Política de Educação especial do

---

<sup>12</sup>Dentre as ações, destaca-se o projeto *De olho no futuro*, triagem visual de todos os alunos da 1ª e 7ª séries do ensino fundamental, por meio de consulta clínica e exames; triagem fonoaudiológica dos alunos da 1ª e 7ª séries do ensino fundamental; avaliação psicológica e de risco social extremo de todos os alunos; e realização de avaliação nutricional.

município de Vitória e uma Política Bilíngue. Também seguimos as orientações das Diretrizes e Portarias Nacionais (GESTORA do município de Vitória/ES).

Para a gestora de educação especial do município em 2012,

Somente em 1999 ocorre a organização da educação especial nas escolas. A opção de organização foi em escolas polo. Ao longo dos anos, essa não houve uma boa avaliação, pois essas escolas foram 'rotuladas', enfim, o trabalho não tinha êxito e não estava dando muito certo. Ainda assim surge a ampliação dos trabalhos com a criação dos laboratórios pedagógicos. Tivemos o Laboratório de Apoio Curricular, o LAC, e logo depois o Laboratório Pedagógico. Eram, em 2003, 17 laboratórios pedagógicos. Exatamente em 2003 os laboratórios polo acabaram e foram criados os laboratórios nas próprias escolas. Foram solicitadas avaliações para se promover a discussão e intervenção junto às crianças com deficiência da escola (GESTORA de educação especial Seme/Vitória, 2012).

Conta-nos a gestora que, no final de 2006 e início de 2007, ocorre o fechamento dos laboratórios e acontece a designação de um professor especializado na escola em que tivesse a matrícula de alunos com deficiência ou público-alvo da educação especial. Surgem as salas de recursos.

De 2007 pra cá surge a necessidade de se ter um espaço de Atendimento da Educação Especial. Uma tentativa inicial de cobrir toda a rede, o que não ocorreu porque os alunos estavam localizados, pulverizados em toda a rede. Não tinha funcionário da educação especial vinculado ou com formação específica que cobrisse essa extensão de escolas. Então se tenta a captação de recursos humanos para a educação especial, ou seja, formar um quadro docente de especialistas em educação especial (GESTORA de educação especial Seme/Vitória, 2012).

A gestora afirmou que não existe concurso público, nessa Prefeitura, para vagas de docentes da educação especial. Quando questionada sobre essa lacuna no quadro docente municipal, a gestora afirmou que para lidar com a demanda pedagógica, a secretaria de educação realiza uma prova/seleção de professores regentes que estejam interessados em atuar na educação especial. Essas seleções preveem que o professor candidato deva ter um número determinado de horas de formação na área de conhecimento pretendida e se submeterem a uma banca avaliadora. Outra forma de atender a demanda da educação especial é a realização de contratações temporárias de professores para escolas comuns onde existe um aumento do

número de alunos com deficiência, TGD e AH/SD matriculados e, conseqüentemente, deve haver a oferta do atendimento educacional especializado.

Acerca da formação dos profissionais do município, a gestora assegura que todos os professores possuem graduação, em sua maioria, em Pedagogia, e acrescenta que os professores que se deslocam para a educação especial, esses possuem especialização na área. Essa formação tipo especialização *lato sensu* ora é pré-requisito para mudar de cadeira na rede, ora é ofertada pela SEME, via MEC. Foi ofertada uma especialização, pela Universidade Federal do Ceará, para professores de AEE que atuam na SRM.

A gestora menciona também os programas de formação continuada ofertados pela secretaria em parceria com outros órgãos públicos. Um dos programas de formação é o Programa de Capacitação de Gestores do *Projeto Educar na Diversidade*<sup>13</sup>. As formações oferecidas pela Seme contam com profissionais da educação (Sefae), Saúde, Apae. Percebemos na narrativa da gestora sobre a parceria com a Apae, que ainda existe a presença de um modelo clínico-pedagógico em relação à escolarização de alunos com deficiência.

Na narrativa a seguir obtemos mais informações sobre essa presença

os profissionais da gerência de educação especial das quatro grandes áreas (deficiência intelectual, deficiência visual, surdez e altas habilidades/superdotação) responsabilizam-se por acompanhar a área, professores, encaminhamentos e verificar a solicitação da escola. A queixa é da escola. Solicitam e utilizam os diagnósticos da Apae e do Capsi<sup>14</sup>, principalmente para casos de DM, TGD, baixa visão e cegueira. As avaliações ocorrem em clínicas municipais e na própria Apae. Quem encaminha o aluno, na maioria das vezes, é o professor da classe comum a partir das observações realizadas no contexto escolar (Seme/Vitória, 2012).

Também em um tema de grande relevância para a implantação de uma política para a educação especial, que é a avaliação e os encaminhamentos dos alunos com

---

<sup>13</sup>O Projeto *Educar na Diversidade* integra o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, iniciado em 2003, pela Secretaria de Educação especial do Ministério da Educação. Tem como objetivo “[...] formar e acompanhar os docentes dos municípios polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula” (MEC, 2006). Essa formação é realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios polo. Com os mesmos objetivos, numa ação multiplicadora, cada município-polo deve organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência.

<sup>14</sup>Capsi significa Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil. Realiza o acolhimento, tratamento e reinserção social de crianças e adolescentes, moradores de Vitória, com idade entre zero e dezoito anos, que tenham transtornos mentais graves e persistentes.



indicativo para a educação especial, encontramos indícios da busca da autorização clínica para acompanhar pedagogicamente o aluno público-alvo da educação especial via laudos e diagnósticos médicos e psicológicos. Isso ocorre mesmo quando sabemos que a avaliação pedagógica do professor de educação especial autoriza o aluno que apresenta manifestações que dificultam a aprendizagem, a constar no censo escolar e, conseqüentemente, receber atendimento educacional especializado.

Atualmente o município conta com os atendimentos do tipo: atendimento domiciliar, serviço hospitalar, itinerância, sala de recursos e salas de recursos multifuncionais. A gestora pontua que Vitória conta com seis SRM em CMEIs e 35 SRM em EMEFs. Atuam nas SRM 94 professores especializados. Nos CMEIs, duas escolas têm sala bilíngue, consideradas centros de educação infantil referência na matrícula de crianças surdas; nas EMEFs são quatro escolas referência na matrícula de alunos surdos. Relata, ainda, que o atendimento educacional especializado ocorre no contraturno e no turno de aula (a escola parece ter autonomia para decidir a organização e funcionamento dos serviços do atendimento aos alunos público-alvo da educação especial). Em turno de aula, os professores possuem a atribuição de colaborar com a professora da sala regular. No contraturno, o atendimento é mais individualizado. Vale lembrar que a carga horário do professor de educação especial é de 25 horas semanais.

Com relação à montagem das SRM disponibilizadas pelo MEC, a gestora conta que

[...] são 36 itens que chegam para a instalação da SRM. A tela do computador ampliada é a mais usada. Atendem, prioritariamente, alunos com DM. As atividades bilíngues utilizam apenas o *scanner* e materiais bem operacionais. Os alunos com DV são atendidos nas SRM tipo 2. Das SRMs enviadas, dois ou três somente são do tipo 2. O projeto de *Altas Habilidades* não é atendido dentro da Escola (Seme/Vitória, 2012).

Acerca do número de matrículas de alunos na educação especial, em 2012, Vitória contabiliza e atende 1.297 alunos que são sujeitos da educação especial na educação infantil e no ensino fundamental. Desse total, 263 estão na educação infantil e 615 no ensino fundamental. Somam-se a esse número os alunos com indicativo de altas habilidades e superdotação, 419.

Percebemos que Vitória tem uma história bastante interessante e peculiar em relação à educação especial. A constituição da política se dá em meio aos desafios e barreiras que os profissionais envolvidos enfrentam na secretaria de educação, sobretudo por falta de um quantitativo significativo de professores de educação especial efetivos nesse cargo. Também observamos um movimento de acompanhar as políticas nacionais e desenvolver ações e práticas pedagógicas que garantissem acesso à escola e acesso à aprendizagem.

### O grupo focal de Vitória: estruturação e movimentos

Os encontros do grupo focal seguiu a estrutura previamente definida pelo projeto de pesquisa nacional, a partir de três grandes eixos, a saber: formação de professor, avaliação e o atendimento educacional especializado do aluno com indicação à educação especial. Nesses encontros, apresentamos e discutimos os documentos normativos sobre o atendimento educacional especializado dos sujeitos da educação especial, referentes à conceituação da população a ser atendida, a definição de educação especial, o lócus de atendimento/os serviços de apoio e a formação/as atribuições dos professores, inspirados no trabalho realizado por Prieto<sup>15</sup> (2008).

A coordenação estadual, Oeeesp, estabeleceu um total de 11 encontros, previstos para ocorrer uma ou duas vezes por mês, no prédio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no período da tarde. Tomamos como análise as narrativas orais dos sujeitos, para entender as práticas por eles realizadas no AEE. Elegemos as narrativas pelo fato de entendermos que elas não só nos dizem sobre o que eles pensam, sentem e fazem sobre sua prática, mas como também desencadeiam um processo de auto-entendimento e auto-reflexão de suas próprias ações, pensamentos e sentimentos em relação ao tema. Oliveira (2008) nos lembra de que “ao narrarem situações vivenciadas por eles no cotidiano de seu trabalho, os professores não apenas relatam, também refletem enquanto relatam” (p. 253).

---

<sup>15</sup> PRIETO, Rosângela Gavioli (2008). Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: *Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, p. 15-27.

Para registro dos grupos focais, foram utilizados áudio e videogravações, bem como registros escritos individualmente em diários de campo.

O grupo focal de Vitória era composto de 19 professores que atuam em escolas municipais de educação infantil e fundamental do município. Professores com diferentes formações, entre elas pedagogia, artes, letras e biologia. Possuem especialização *lato sensu* nas diferentes áreas das deficiências e no Atendimento Educacional Especializado. No grupo, três professores atuam com alunos com deficiência visual; dois como professores bilíngues; doze professores atuam com alunos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e deficiências múltiplas; e dois professores trabalham com a área de altas habilidades/superdotação. Eles são efetivos em seus cargos, com experiência na área de educação especial e que têm como locus de atuação as SRM, exceto os da área de AH/SD<sup>16</sup>.

Nas discussões realizadas com os professores de educação especial, duas situações nos chamaram a atenção. Narravam com frequência os fazeres desejados e os fazeres reais/possíveis do professor de AEE.

Através dos diálogos, observamos que as questões legais, sobre políticas públicas se cruzam, constantemente, às questões curriculares nos seus cotidianos. Os professores participantes relataram e justificaram que, muitas vezes, não conseguem planejar, organizar e realizar uma prática de ensino-aprendizagem com os alunos público-alvo da educação especial, porque estão, primeiramente, cuidando da higiene, alimentação e interação desses alunos na escola.

A ausência de profissionais para lidar com essa demanda é colocada de forma unânime entre os participantes. E tal situação culmina na suspensão das aulas para os alunos com indicação à educação especial.

Os professores parecem saber muito bem a sua função, mas demonstram preocupação com o aluno que é obrigado a ficar em casa por não existirem profissionais suficientes para garantir sua inclusão e permanência na escola.

---

Afirmam também que situações de cuidado, higienização e alimentação tomam um tempo demasiado, dificultando o planejamento de propostas curriculares para os alunos, inviabilizando a interação com os professores das salas de aula e o próprio desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos. Avaliam que o auxílio de outro profissional preparado, tecnicamente, para lidar com as necessidades dos alunos, facilitaria o trabalho de escolarização para o qual estão habilitados. Trabalho esse que requer, segundo os professores, de mais tempo para planejamento, de um maior acolhimento da escola e do grupo de professores para discutir as questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência e uma comunalidade de objetivos entre o currículo da sala de aula regular e o AEE.

Esse olhar também aparece nas narrativas da professora Violeta. Ela, que trabalha na educação infantil, explicita sua preocupação quanto à finalidade da educação infantil, educar e cuidar, do ponto de vista da atribuição de papéis e da divisão de práticas. Ou seja, a discussão das propostas curriculares da educação infantil é conduzida para a definição dos papéis dos adultos em relação ao trabalho com as crianças: quem é responsável pelo educar e quem é responsável pelo cuidar. A referida professora, acentuadamente, atribuiu o papel de cuidar das crianças com deficiência aos auxiliares de educação infantil e estagiários, o que nos levou a concluir o quanto se faz necessário trazer para a discussão na educação infantil do cuidar como elemento como parte do currículo da educação infantil, nas propostas curriculares das salas comuns e nas propostas de complementação das SRM.

Observamos que questões que envolvem o cuidado predominam em relação às questões curriculares de conteúdo e metodologia de ensino. Não negamos que faça parte do desenvolvimento e aprendizagem ter experiências de cuidados consigo e com o outro, mas as narrativas parecem nos dizer de uma excessiva preocupação com a tutela do aluno com deficiência, não disponibilizando na rotina desse aluno e desse professor, um tempo para a apropriação do conhecimento científico.

Esses dados nos remetem a Vigotski (2010) quando ele nos alerta que a educação deve ser uma forma de humanização do sujeito, que ofereça experiências para uma vida pessoal autônoma e uma vida social partilhada e participativa. A partir do referido autor, entendemos que necessariamente para poder aprender, cultural e socialmente, há a necessidade do cuidado com o corpo, com o outro e consigo

mesmo. Construções e conhecimentos cultural e socialmente desenvolvidos ao longo dos tempos, que balizam o viver e o conviver em sociedade.

Essa é outra questão que as narrativas nos apontam: Que práticas são desenvolvidas no AEE, nas SRM? Como estão organizadas curricularmente? Encontramos indicativos nos relatos dos professores de que o AEE e a SRM constitui em um espaço em que são propostas práticas que não podem ser realizadas na sala de aula comum, por razão de um currículo escolar e uma metodologia tradicional, que não prevê flexibilização no modo de ensinar e tampouco um olhar diferenciado para os diferentes modos de aprender dos alunos ali presentes.

As narrativas dos professores trazem pistas de uma angústia em ter que participar de práticas que não fazem sentido para aluno e professor. Uma prática de sala de aula que precisava ser pensada e discutida entre professor de sala de aula comum, professor de educação especial e pedagogo para planejar uma proposta pedagógica cujo conteúdo tenha significado para a aluna com deficiência.

Mesmo criticando o espaço da sala de aula comum como excludente e fora da demanda real do aluno com deficiência, encontramos nos relatos dos professores de educação especial práticas desenvolvidas na SRM que têm pouco ou nenhuma relação com as práticas da sala de aula. Um trabalho isolado, estanque da organização curricular da escola, sem diálogo com os professores que acompanham o aluno na sala de aula comum, como por exemplo, exercícios de repetição, memorização, atividades de colorir, recortar e colar em folhas impressas ou xerocopiadas, entre outras.

Sobre possíveis diálogos com os outros professores do aluno com deficiência, alguns relatam que

[...] quando eu trabalho com meu aluno no AEE, é o meu aluno do contra turno. Então [...] eu não tenho contato nenhum com o professor, com pedagogo do turno dele, nada. O que eu tenho é o que a família passa para mim e partir daí o que ele precisa, o que eu vou estimular mais? Pra facilitar a aprendizagem dele (relato da professora Alfazema, GF Vitória, 2012)

Questionamo-nos o que tem levado esses professores a pensar o AEE como uma prática solitária, individualizada, fora das experiências comuns na escola.

Parece-nos que dizem de práticas de escolarização, de aprendizagem de conteúdos científicos que, necessariamente não são desenvolvidos com alunos com deficiência no coletivo da sala de aula, uma vez que professores e o próprio currículo preveem que esse aluno já deveria ter aprendido ou que essa aprendizagem deve ocorrer de forma homogênea e rápida. Fato que muitas vezes não ocorre nem mesmo com os alunos considerados com desenvolvimento típico.

Porém também encontramos outros sentidos dados para o trabalho que desenvolvem no AEE. Perspectivas de atuação mais potencializadoras, que vislumbram possíveis diálogos, trocas e construções na escola e entre os mais diversos sujeitos.

Uma professora da área de deficiência intelectual atua no AEE de uma escola de ensino fundamental. Trabalha dois turnos nessa escola. Ela nos conta sobre uma realidade mais socializada, mais partilhada com a escola.

[...] eu já tenho uma experiência diferente. Lá eu trabalho dois turnos então dá pra fazer essa ponte. Planejo num turno, com professores (terças e quintas). Além disso, vou para os grupinhos nas salas. E agora nós estamos colocando também as estagiárias. Quando é possível e o aluno não é tão dependente. Quando o aluno é dependente, eu tenho que fazer a ponte entre o planejamento lá e as estagiárias. Dar sugestões. Lá a gente trabalha para dar autonomia para o aluno, o máximo possível (relato da Professora Gérbera, GF Vitória, 2012).

Em outros momentos no grupo, a mesma professora relata com entusiasmo como tem sido suas experiências no AEE, sua busca por conhecimento, sua necessidade de dialogar com seus pares para conhecer e aprender e até mesmo, sua necessidade de aquisição de material e tecnologias para realizar um trabalho melhor, que estimule e favoreça a aprendizagem do aluno com deficiência.

Na narrativa dessa professora encontramos indicativos de uma prática curricular que entrecruza com o currículo da sala de aula. Ela conta como se dá o planejamento com os professores das salas de aula acerca dos conteúdos, de como são trabalhados e das metodologias que ela e os professores vêm buscando para que os alunos com deficiência acessem o conhecimento.

Outra professora também nos narra uma prática curricular no AEE em consonância com o currículo da escola. A professora atua como professora bilíngue de uma escola de ensino fundamental e relata com confiança que desenvolve seu trabalho de maneira inclusiva.

Ela apresenta de que forma tem aproximado suas práticas pedagógicas de AEE com as práticas da sala de aula. Conta como planeja os atendimentos individuais para os alunos surdos e como é o planejamento para a sala comum. Cita o exemplo de uma professora de Geografia, que buscou uma parceria e colaboração para que todos participassem das aulas, tanto o aluno surdo como os ouvintes.

Tais narrativas nos chamam a atenção para a percepção e compreensão da função e das práticas no/do AEE. Uma prática colaborativa, de diálogo, de estudo, de tentativas metodológicas e de desafios. Podemos aludir que ocorre um movimento contrário ao que nos diz Mendes-Lunardi, Silva e Pletsh (2011), de que os estudos sobre as práticas curriculares das escolas com sujeitos com deficiência têm nos mostrado que foi uma igualização não desejável, ou seja, uma nítida tentativa de adaptar os modos de aprender ao modo de ensinar e a exclusão sistemática daqueles que não conseguiam se adequar.

Em relação às professoras de educação especial que atuam na educação infantil, observamos que suas narrativas foram tímidas e elas se arriscaram pouco em discutir as questões que envolvem a interface entre educação especial, currículo e prática pedagógica. Ocorreu-nos que elas se sentiram desconfortáveis por estarem em menor número e por falarem de uma dinâmica escolar diferente dos demais professores que atuam no ensino fundamental. Ainda assim, encontramos pistas interessantes sobre o trabalho do professor de educação especial que atua no AEE em escolas de educação infantil.

Uma primeira pista foi que também enfrentam desafios e têm muitas dúvidas sobre o trabalho que desenvolvem. Identificam uma sobrecarga de trabalho que existe no cotidiano da escola, seja em lidar com a complexidade do ser humano aprendente e suas relações, seja pela fragilidade em relação à formação do professor para lidar com questões tão fortes.

Por certo, as narrativas apresentadas nos fez sentir a necessidade de se ouvir mais os professores de educação especial sobre suas práticas curriculares, sobre suas demandas dentro e fora de sala, sobre suas conquistas e desafios, para assim, começarmos a esboçar uma proposta de colaboração e formação que traga conhecimento e metodologias que sejam verdadeiramente condizentes com as realidades vividas.

Por meio dos relatos dos professores participantes do grupo focal, assim como pela leitura empreendida na área, reconhecemos que a formação do educador especial ainda trilha caminhos íngremes e tortuosos. Para Barreto e Sousa (2009), nos últimos anos, o professor, sua formação, sua carreira e sua prática têm se constituído preocupação das diretrizes e ações governamentais dirigidas à educação.

Muitos estudiosos, nesse cenário de debates e reflexões, tratam a formação docente nos Cursos de Pedagogia como objeto de preocupação. Tal preocupação se estende à especificidade da formação de professores para a educação especial, entre os pesquisadores que se voltam para esse desafio encontramos Ribeiro (2005), Mendes (2006), Sousa (2008) e Barreto (2009), que indicam questões relevantes para a discussão.

Sabemos que, historicamente, a educação especial tem se organizado tendo por base o modelo médico-psicológico. Modelo que chega a ser confundido com o conhecimento da educação especial e passa a estabelecer o currículo do curso de formação de seus professores, a aconselhar o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, a influenciar políticas públicas entre outras ações que envolvem a área.

Os apontamentos feitos nas pesquisas na área de educação especial, educação inclusiva e formação de professores, revelam que a formação de professores nas licenciaturas segue, ainda, um modelo tradicional. Dentre os cursos de licenciatura, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. A carência de um currículo acadêmico que ofereça disciplinas e conteúdos sobre essa modalidade de ensino vem ocorrendo, apesar da exigência do dispositivo legal pelo § 2º do art. 24, do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Há, ainda, a



Portaria no. 1.793/94, que recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, em todos os cursos de licenciatura.

De maneira geral, as licenciaturas não têm adotado modelos formativos com uma orientação inclusiva de atuação profissional, embora algumas experiências venham sendo desenvolvidas no âmbito da Licenciatura em Pedagogia (anos iniciais), na perspectiva de favorecer uma formação inicial voltada para alunos diversos. A preocupação é que crianças, adolescentes, jovens e adultos, público alvo da educação especial, de alguma maneira estão sendo incluídos ou matriculados nas escolas comuns, muitas delas sem apoio do AEE e sem recursos pedagógicos necessários às adequações curriculares para esses sujeitos.

Também sabemos que restringir essa formação a uma disciplina com conteúdos sobre crianças com indicativo à educação especial, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das potencialidades e individualidades humanas, pode desencadear e promover a manutenção de práticas segregacionistas. Bueno (2001, p. 18) alerta que a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com deficiência pode ocasionar e perpetuar práticas exatamente antagônicas aos princípios e fundamentos da educação inclusiva. Ainda segundo esse autor, a mera diferenciação entre crianças que têm condições para se inserir no ensino regular e as que não as têm perpetua os processos educacionais de exclusão e de marginalização a que são submetidas a maior parcela da população escolar brasileira.

Em presença dessa problemática, uma proposta que merece destaque é a defendida por Bueno (2001), segundo a qual o modelo inclusionista requer a formação de dois tipos de professores: a) os chamados generalistas, que seriam responsáveis pelas classes regulares e capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores especialistas, capacitados em diferentes deficiências e responsáveis para oferecer o necessário suplementar e complementar, orientação e capacitação aos professores do ensino regular, visando à inclusão, ou para atuar diretamente com alunos em classes especiais, salas de recurso etc.

De acordo com essa proposta, dever-se-ia combinar o trabalho do professor da sala regular e a atuação do professor especializado, pois o generalista teria o mínimo de conhecimento e a prática com os sujeitos da educação especial, enquanto o especialista teria o conhecimento aprofundado e a prática sistemática, no que concerne às necessidades educacionais específicas. A formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado. Ressaltamos, portanto, que, antes de tudo seria um professor, encarregado de auxiliar o professor da classe regular.

Os fundamentos dessa proposta constam do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), que aponta a integração entre professores da educação especial e da educação regular como uma das ações necessárias para efetivação da educação inclusiva. E acrescenta: art. 8º: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes:

I – professores das classes comuns e do atendimento educacional especializado capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às demandas dos alunos;

Se hoje pensamos e discutimos uma proposta inclusiva por meio de dispositivos legais e educacionais, como o atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais, devemos também questionar e implementar essa proposta levando em consideração as características que deve ter a ação dos profissionais que representam essa área específica, para que avancemos no processo global de qualificação da escola inclusiva. Ações que esses profissionais desempenham a partir de sua formação pessoal e profissional, inicial e continuada.

Baptista (2011) aponta que, muitas vezes, os profissionais responsáveis pelo atendimento educacional especializado desconhecem que sua atuação deve ocorrer em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente da classe, no acompanhamento das famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência, além, é claro, de mediar direta e indiretamente o processo ensino-aprendizagem dos alunos indicados ao AEE.

Portanto, essa formação deve possibilitar uma ação-reflexão-ação de uma prática pedagógica diferenciada, mais humanizadora, emancipadora. No centro dessa proposta está a aprendizagem dos alunos, os quais terão, na relação pedagógica (seja no trabalho coletivo, seja individual), apoios e mediadores para uma apropriação e construção significativas de conhecimento.

Os sentidos produzidos pelos professores de educação especial do município de Vitória/ES sobre suas práticas demonstraram que, por estarem disponibilizando aos alunos atendimentos especializados às suas demandas, em espaços e tempos diferentes da sala de aula, alguns desses professores apresentam dificuldades de estabelecer um canal de comunicação válido no contexto escolar. Assim, concluímos a partir das narrativas que a organização e a prática curricular continuam não sendo prioridade nas discussões e reflexões dos professores de educação especial e demais profissionais da escola. Permanecem apoiando-se em orientações legais e práticas instituídas historicamente sobre o que se deve ensinar e como ensinar a alunos com deficiência, TGD e AH/SD.

Assim, esse estudo, mesmo que exploratório, nos permitiu conhecer o caminho percorrido por professores de educação especial de Vitória/ES, suas potencialidades e desafios, assim como nos conduz a pensar na urgência de se criar e instituir um debate curricular local e nacional nas e para as pesquisas sobre a Educação Especial nas escolas comuns, sobre o Atendimento Educacional Especializado e as práticas desenvolvidas nas SRM.

### **3 AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADE E DESAFIOS**

Neste capítulo, nosso intuito é explicar nossa escolha teórica para abordar o tema desta pesquisa, que tem como foco principal as práticas curriculares e o AEE na educação infantil.

Em nosso diálogo com as propostas curriculares na educação infantil, sentimos a necessidade de situar teoricamente esse tema, uma vez que diferentes teorias nos instigam a conhecer, investigar, teorizar e pôr em prática um currículo, ora privilegiando o trabalho, ora ressaltando a cultura, ora centralizando-se no sujeito que aprende. Deparamo-nos com autores como Goodson (1995), Apple (2006), Silva (2008) e Sacristán (2007) nos quais encontramos fundamentos para nossa análise.

Historicamente, retomando a teoria curricular, pode-se discutir o currículo escolar com base em duas grandes linhas: as concepções tradicionais ou conservadoras e as concepções críticas. De origem estadunidense, tanto as visões conservadoras como as críticas influenciaram sobremaneira esse campo de estudo e prática no Brasil.

As teorias que estudam e investigam mais densamente o currículo mostram que o currículo, além de ser um processo em que nos constituímos como sujeitos, envolve questões de poder. De acordo com Goodson (1997, p.17), “[...] o currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar objetivos humanos específicos”. Ainda segundo esse autor, o currículo orienta decisivamente a prática da sala de aula porque “[...] é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (1997, p. 20).

[...] o currículo não é um instrumento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 7-8).

Nas teorias tradicionais, o currículo, como uma prescrição, é uma proposta de vida pautada nos norteadores de outros que, em sua maioria, não fazem parte de espaço-tempo e muito menos miram nas personagens que são submetidos a

planejamentos e intenções externas a eles. Essa concepção de currículo diz respeito a “alguma coisa que eu planejo seguir”, ou seja, um plano, uma intenção, uma sistematização de conhecimentos que instrumentalizam o sujeito a ser e estar em sociedade. Sociedade estabelecida e alicerçada em divisão de poderes, classes e culturas.

Silva (2005) revela que o currículo era sustentado por três questões: conteúdo (o que ensinar), metodologia (como ensinar) e avaliação (como avaliar). Nessa perspectiva, a educação e a escola deveriam promover o processo de moldagem dos sujeitos de acordo com os ideais de uma sociedade hegemônica, combatendo qualquer possibilidade de transição dos indivíduos de uma classe social para outra.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 24-25), as teorias tradicionais deram ênfase ao “caráter prescritivo do currículo”, uma organização e estruturação práticas da/na escola pautadas em “critérios objetivos e científicos”. Para as autoras, o arranjo curricular determinava que se aprende “[...] na escola, não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26-27).

Diferentes configurações e manifestações políticas, sociais e culturais contribuíram para engrossar a necessidade de responder criticamente a uma demanda real. Tornou-se urgente a necessidade de compreender que as diferenças entre as pessoas é que movimentam a produção do conhecimento. E à escola cabia objetivar o trabalho com o currículo por meio de uma postura reflexivo-crítica, reconhecendo e entendendo que a multiplicidade de experiências vividas e acumuladas precisa ser incorporada às propostas curriculares, uma vez que a finalidade do conhecimento é atender às necessidades humanas.

Vários estudiosos da área do currículo, certos de que a escola teria dificuldade em abolir a estrutura vigente, propuseram mapear a constituição da escola, do currículo, entender as relações tecidas dentro e fora da escola, discutir os modelos curriculares vigentes e problematizar seus efeitos na sociedade e para o homem.

Diferentes campos de conhecimento – História, Sociologia, Psicologia, Antropologia – vão desencadear investigações sobre ideologia, homem, sociedade,

desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento, para ampliar o cenário de discussão onde projetos curriculares até então diziam sobre reprodução, e não sobre invenção, criação e intervenção na realidade. Era preciso discutir liberdade e emancipação e falar de resistência.

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social produzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

A leitura de diferentes autores da perspectiva crítica do currículo possibilita-nos constatar que a importância da perspectiva crítica se assenta, sobretudo, no reconhecimento do papel das ideologias, das relações de poder e da cultura na composição dos currículos escolares.

Concordamos com Apple (2006) quando ele nos diz que o currículo não é neutro, desinteressado. Ele representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas. De tal modo, o conhecimento por ele materializado é um conhecimento particular. Implica saber qual conhecimento é considerado verdadeiro. A reprodução social não se dá de forma tranquila; há sempre um processo de contestação, conflito, resistência.

Com base em um currículo crítico, o aluno deve ser subjetivado como um sujeito criativo e capaz de ser crítico de si, dos outros e de suas produções; ademais, capaz de entender e participar ativamente da constituição da sua cultura, sociedade e história.

Os reflexos do movimento crítico levaram um tempo para que se instalassem no Brasil. Reconhecemos, com certa facilidade, as contribuições e influências de três perspectivas teóricas no estudo do currículo no território brasileiro: a) elementos da perspectiva pós-estruturalista (marcada pela ideia de “virada linguística”; b) o currículo em rede; c) a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar. Antonio Flavio Moreira inaugurou os estudos nacionais sobre a recuperação da história do currículo, sendo considerado precursor desse movimento.

Hoje os estudos críticos sobre o currículo nos aproximam mais de um desejo de pensar, dizer e fazer currículo no cotidiano da escola infantil inclusiva, da sala de

aula, onde as relações dialógicas ocorrem mediante sujeitos em constante processo de constituição, aqui, acolá, com suas diferenças e suas subjetivações.

Para tanto, neste texto, pensamos em buscar, em algumas abordagens, significados e pontos de convergência que contribuam com as reflexões sobre a relação que existe entre as práticas curriculares da sala de atividade e as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE. Que aspectos podem promover o diálogo entre as práticas desenvolvidas nesses dois espaços-tempos visando à elaboração de uma nova proposta curricular na perspectiva da inclusão de crianças com deficiência, TGD e AH/SD?

Embora as aproximações não sejam tão claras nem tenham sido exaustivamente exploradas na literatura científica, percebemos que a perspectiva crítica sobre currículo e a abordagem histórico-cultural nos facilitam pensar um currículo mais ético e estético, pautado nos sujeitos que se fazem nas relações cotidianas e por meio delas, sujeitos diversos que, nas diferenças e nas identificações, se constituem e são constituídos. Esses são os sujeitos da educação infantil, diferentes, únicos, resistentes e em constante *devenir*.

[...] o caráter da educação do homem é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve. O meio nem sempre influencia o homem direta e imediatamente mas de forma indireta, através da sua ideologia. Chamamos de ideologia todos os estímulos sociais que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico que se consolidaram sob a forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos, etc. As normas são perpassadas inteiramente pela estrutura de classe da sociedade que as gerou e servem à organização de classe de produção. Elas condicionam todo o comportamento do homem e, neste sentido, é legítimo falar do comportamento de classe do homem” (VIGOTSKI, 2010, p. 286).

Entendemos que, com base nos pressupostos da Abordagem Histórico-Cultural, o currículo deve levar em conta o contexto para que se entendam os pontos de vista dos sujeitos, colocá-los em perspectiva de análise, assumindo, se possível, um lugar “exotópico” (BAKHTIN, 1997) constitutivo de elaboração, sem se esquecer de que o currículo na escola e para a escola deve ser entendido como uma “polifonia” (BAKHTIN, 1981) na qual diferentes vozes dialogam em um ir e vir de identidades, tempos, práticas, dizeres, saberes e fazeres.

Sem dúvida, abordagem histórico-cultural e a perspectiva crítica sobre o currículo nos oportunizam conceitos, pressupostos e ideias que nos fazem pensar em um currículo para a infância além do sujeito intelectual e social. Leva-nos a resgatar, mesmo que inicialmente em discurso, um sujeito histórico, cultural, marcado pelas diferenças subjetivas que o tornam singular. Essas marcas devem ser vistas como sinais de identidade, processo que se dá também na escola e por meio de um currículo dialético e dialógico.

Assumimos que temos nos aproximado da abordagem crítica em nossos estudos sobre currículo, porque, ao longo de nossas investigações, percebemos a escola como uma arena onde se forjam e se tensionam saberes e fazeres elaborados no cotidiano com as crianças, buscando meios de acessar o conhecimento histórico e culturalmente construído.

Concordamos com Roldão (2000) e também entendemos que, ao nos debruçarmos sobre o tema currículo, encontramos, como elemento desafiador, a aprendizagem dos sujeitos que buscam o conhecimento. Aprendizagem que pressupõe tanto recepção de informação quanto a sua constituição e função; e ensino que garanta a existência e o reconhecimento de um aprendiz motivado e desejoso de apropriar-se de um determinado conhecimento, ou conceito, ou técnica, ou competência, que entendemos que ele precisa compreender e saber utilizar.

Para fundamentarmos nossa aposta em um currículo inclusivo, buscamos argumentos e reflexões em Sacristán no intuito de ampliar nossa percepção de currículo e de práticas pedagógicas que continuamente se faz na sala de aula, nas relações, nas trocas e construções entre professor e aluno, aluno e aluno. Depositamos nossas expectativas na criação de dispositivos para que tal fato se efetive por meio de práticas pedagógicas diferenciadas, planejamento e formação continuada.

Precisamos questionar, dialogar e negociar as propostas e práticas curriculares instituídas que não vão além da seleção de conteúdos e conhecimentos que compõem um padrão hierarquizado de educação, ignoram as diferenças e almejam a homogeneidade.



Sacristán (2001, p. 83) sinaliza que

[...] é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais e alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares. Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm que ser elaborados e desenvolvidos [...] para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos.

Em relação à educação infantil, sabemos que o tema currículo tem sido discutido veementemente nas últimas duas décadas. Modelos e práticas curriculares para a educação da infância têm-se espalhado pelo mundo. O Brasil também se insere nesse cenário de discussões e buscas por uma educação infantil de melhor qualidade.

Concordamos que a perspectiva de um currículo tradicional, rígido e compartimentado na educação infantil representa um retrocesso no que diz respeito ao avanço no desenvolvimento da educação infantil. Entendemos que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos precisa assumir a educação e o cuidado como binômio indissociável. Tal questão, por décadas, foi motivo de debates, mas viu crescer uma compreensão e aceitação acerca dessa dupla função da educação da criança pequena.

Alguns exemplos de como as ideias sobre o currículo na educação infantil vêm movimentando cenários e profissionais que trabalham com crianças pequenas são os modelos curriculares para a educação da infância como experiências norte-americanas, italianas e portuguesas.

Segundo Formosinho (1998), o currículo High Scope (EUA) tem início em Michigan na década de 1960. Apoia-se em uma perspectiva construtivista-interacionista. Considera que o desenvolvimento e aprendizagem vão sendo construídos pela criança nas interações dela com o meio. A criança tem papel ativo na construção do seu conhecimento. Também busca fundamentação na filosofia progressista de Dewey e em suas propostas pedagógicas, do “*aprender fazendo*”. Dão importância a elementos como rotina, clima de apoio, planejar-fazer-rever, trabalho em equipe, experiências-chave, espaços e materiais e envolvimento com as famílias.

Já Lino (1998) destaca que o modelo de educação infantil das escolas de Reggio Emília, que surgiram na cidade de Reggio Emília, no Norte da Itália, dá ênfase ao trabalho centrado na comunidade. Professores e famílias das crianças formam uma equipe de trabalho que coopera e colabora no intuito de oferecer uma educação de qualidade. Na proposta das escolas reggianas, a ênfase na aprendizagem e no desenvolvimento não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com professores/educadores sem esquecer o seu contexto social e cultural envolvente. Constatamos também que o currículo é ajustado de acordo com a cultura local, que privilegia as diferentes linguagens da criança como forma de expressão e desenvolvimento humano.

Outro modelo curricular para a educação infantil que contribui com nossa investigação é o Modelo de Educação Português (MEM). Essa proposta destaca “a escola como espaços de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os aprendizes deverão criar com seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (NIZA, 1998, p. 141). É atribuído um papel preponderante ao grupo que funciona como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com forte ligação ao cotidiano.

O MEM define a possibilidade de existirem projetos de trabalho. Assim, as crianças, nesse modelo, têm a oportunidade de elaborar o planejamento, gerir e avaliar as atividades educativas que são desenvolvidas por projetos.

Com base nos modelos apresentados e seus elementos-chave, concluímos que devemos tomar, como ponto de partida para o planejamento e organização do trabalho pedagógico, a concepção de criança a que se referem professores, documentos e pesquisadores, a função do nível de ensino, as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas para e com o público-alvo da educação infantil e o papel do professor de crianças pequenas.

No Brasil, o marco inicial da nossa discussão são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), em seguida, dialogamos com as

Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009) e o documento Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão (MEC, SEESP, 2006). Foi mais de uma década de reflexões e movimentações, segundo Oliveira (2010), que, aos poucos, vão dando contorno a uma educação infantil mais emancipadora.

Um ponto que devemos levar em consideração na discussão sobre currículo na educação infantil: a função desse nível de ensino. De antemão, recorreremos a Oliveira (2010), quando nos diz que muitos educadores e especialistas saem em defesa de uma proposta diferenciada do nível posterior, o ensino fundamental. Currículo, no ensino fundamental e em outros níveis, geralmente está associado à escolarização. Na educação infantil, observamos uma incidência da expressão “projeto pedagógico”, quando se refere à orientação destinada às crianças em creches ou pré-escolas.

É evidente que a função da educação infantil difere do ensino fundamental. Na primeira, devem ser priorizadas experiências e vivências que auxiliem a criança na aprendizagem e no desenvolvimento de suas capacidades motoras, linguísticas, afetivo-emocionais e intelectuais, mas não necessariamente e exclusivamente uma concentração de atividades e situações de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

A escolarização propriamente dita, os conteúdos formais e os conhecimentos científicos podem ter início na educação infantil, mas não devem ser o principal objetivo da escola. Mediar as trocas entre as crianças, favorecer a autonomia e a capacidade de resolução de problemas, propiciar experiências afetivo-emocionais enriquecedoras, possibilitar ludicamente o acesso da criança aos conhecimentos culturais e historicamente acumulados são algumas das funções da educação infantil. Assim, compreendemos as instituições de educação infantil como espaço de educação e cuidado de crianças até cinco anos, possibilitando a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano.

Não é nosso objetivo afirmar que não deve haver um currículo para a educação infantil; em verdade, pensamos que possam ser pensadas, gestadas e socializadas diretrizes curriculares para a educação da criança pequena, as quais servirão de

referências para as propostas curriculares e práticas pedagógicas adotadas pela escola, mediante as necessidades dos professores, alunos, família e comunidade.

Assim sendo, na educação infantil mais comumente comungamos com a ideia de propostas curriculares efetivadas por meio de práticas pedagógicas. Estas descritas e referenciadas no projeto pedagógico da escola, que acreditamos ser um

[...] plano orientador das ações da instituição. Ele define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e das meninas que nelas são educados e cuidados. É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

Assim, consideramos que, nessa etapa da educação básica, é possível

[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (OLIVEIRA, 2010, p.4).

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares na Educação Infantil (2010), entendemos que o cotidiano das instituições de educação infantil

[...] enquanto contextos de vivência, aprendizagens e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasiões, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc.) (OLIVEIRA, 2010, p. 5)

Portanto, uma proposta curricular na educação infantil, assim como em outros níveis educacionais, exige uma elaboração que

[...] envolve a definição de diferentes aspectos como: organização do tempo e espaço, seleção e utilização de material, agrupamento das crianças, definição dos conteúdos selecionados, metodologia condizente à teoria adotada e, finalmente, forma de avaliação do processo avaliativo (BARRICELLI, 2007, p. 28).

De acordo com Carmem (2002), na educação infantil, as práticas envolvem a organização do tempo e do espaço em períodos, cantinhos para jogos, oficinas, hábitos e rotinas, hora da música, atividades de linguagem, corpo e movimento, assim como contemplam também atividades com um tempo determinado para registro, levantamento de hipóteses, sínteses, entre outras.

Reforçamos que o cotidiano da educação infantil deve ser concebido como diferenciado do ensino fundamental. Mesmo que o tempo seja predeterminado como nos primeiros anos do ensino fundamental, no espaço da escola de educação infantil, deve ocorrer de maneira mais flexível, uma vez que o ensino não é dividido por áreas, e sim pautado nos interesses e necessidades das crianças. A maioria das escolas de educação infantil trabalha com projetos que possuem uma interdisciplinaridade entre os assuntos estudados.

Como já mencionado, o conhecimento e os estudos da abordagem histórico-cultural têm nos permitido entender mais acerca da aprendizagem e do desenvolvimento infantil e, dessa maneira, valorizar uma educação infantil pautada na interação e nas trocas, o que favorece o desenvolvimento da linguagem.

Carmem (2002, p. 59) comenta:

Em educação infantil, a linguagem tem um papel decisivo na resolução de tarefas e atividades. Aprende-se através da linguagem. Ela é o instrumento para a expressão do que foi aprendido e para sua interiorização. Nos primeiros anos de vida, ela acompanha a ação e desempenha um papel específico em sua realização [...].

Ressaltamos que as práticas educativas na educação infantil devem estar voltadas para o lúdico. Para tanto, nessa etapa da educação básica, necessitam ser elaborados diferentes tipos de atividades para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Carmem (2002, p. 59), podem ser assim agrupadas:

- a) atividades introdutórias ou motivadoras;
- b) atividades que permitam constatar as ideias ou experiências prévias das crianças, que foram sendo elaboradas em sua interação com objetos, pessoas, ambientes etc.;
- c) atividades exploratórias que ofereçam às crianças desafios cognitivos apropriados para suas capacidades;
- d) atividades que permitam refletir sobre o que as crianças fizeram;
- e) atividades para expressar com diferentes linguagens o que foi explorado, observado, experimentado e aprendido;

f) atividades para o acompanhamento e avaliação da criança.

Atualmente sabemos que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, auxiliam-nos a tensionar as linhas que movem e desenham os saberes e ações na educação infantil.

Essas diretrizes ampliam a discussão sobre essa etapa da educação básica abordada nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998). Nesse prevalecia último uma concepção abstrata, diminutiva e fragilizada de criança, que a enxerga fundamentalmente como aluno. O documento postulava uma concepção de construção histórico-social, mas não concebia nem tratava a criança como princípio educativo. A ênfase da proposta curricular era no “sujeito educativo”, e não no “sujeito criança”.

Já o currículo, segundo as DCNEIs, é entendido como “[...] práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (DCNEIs, 2009).

Oliveira (2010, p. 1) relembra-nos:

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram sua preocupação e anseios com relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças.

O objetivo deste documento é orientar a organização das atividades cotidianas das instituições de educação infantil, destacando a necessidade de estrutura, ações educativas com qualidade e a valorização do papel do professor nessa etapa da educação, agora atendendo a crianças de zero a cinco anos de idade. Além disso, as diretrizes buscam especificar a identidade da educação infantil e das condições consideradas indispensáveis para normativas em relação ao currículo e à proposta pedagógica.

As DCNEIs propõem novos objetivos gerais e uma função sociopolítica e pedagógica para as instituições de educação infantil, a saber:

- a. Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais.
- b. Assumir a responsabilidade de compartilhar e contemplar a educação e cuidado das crianças com as famílias.
- c. Possibilitar tanto a convivência entre as crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.
- d. Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de convivência da infância.
- e. Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Apesar de as inúmeras especificações contidas nas DCNEIs (2010) trazerem proposições que contemplam a inclusão de todas as crianças nas escolas de ensino comum, para discutirmos a inclusão da criança com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na educação infantil, recorreremos à publicação do documento *Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão* (MEC, SEESP, 2006). Segundo Claudia Dutra (2006), na época secretária da já extinta Secretaria de Educação especial do MEC, esse documento visa a

“[...] contribuir no desenvolvimento da formação docente a partir dos conhecimentos e temas abordados e, desta forma, sejam elaborados projetos pedagógicos que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais inclusivas que respondam às necessidades educacionais especiais dos alunos e propiciem seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO, 2006, v. 1, p. 5).

A educação inclusiva, segundo o documento,

[...] não se faz apenas por decreto ou diretrizes. Ela é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças [...]. Trata-se, então, de um projeto político-pedagógico com ações integradas de atenção, cuidado e educação, cabendo à instituição educacional tomar iniciativa e reunir as ações inter-setoriais de saúde e seguridade social que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância (MEC, SEESP, 2006, v.1, p. 16).

O texto do referido documento aponta que os avanços na inclusão acontecem a partir de princípios e fundamentos que consideram o princípio da identidade, a

sensibilidade estética para conviver com a diversidade, a consciência de que toda criança pode aprender e que sentimentos de solidariedade, cooperação e coletividade auxiliam na aprendizagem de todos. Tudo isso requer envolvimento e compromisso da escola com a escolarização dos alunos, adequações curriculares necessários por meio do projeto pedagógico, trabalho cooperativo entre o professor regular e o professor especializado na busca de estratégias de ensino, alternativas metodológicas, modificações, ajustes e adequações necessárias, reflexão e transformação do processo de avaliação e do ensino, uma gestão democrática que se preocupe com a formação continuada do professor e nela acredite, de grupo de estudos com os profissionais envolvidos (MEC, SEESP, 2006).

Ainda de acordo com o texto do documento, para que se avance na proposta da inclusão escolar, cabe à escola de educação infantil “[...] elaborar um projeto pedagógico que supere a visão assistencialista de educação compensatória” (MEC, SEESP, 2006, v. 1, p. 16). O desafio posto é associar o cuidado e valorizar a educação como forma de socialização, autonomia moral, desenvolvimento de capacidades intelectuais, linguísticas, motoras e afetivas e participação na vida cultural da comunidade. Concordamos que isso significa ênfase na formação humana, no respeito e na colaboração mútua, no desenvolvimento das potencialidades e na promoção de uma aprendizagem mais significativa para os alunos, contemplando as especificidades de todos.

Com base na leitura e discussão dos documentos citados, fomos buscar apoio na Abordagem Histórico-cultural para compreender, por meio de suas proposições e teorizações, a criança como um sujeito histórico e cultural. Sujeito que se desenvolve nas relações sociais e por meio delas. O seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor dar-se-á na contínua interação com o outro, adulto, pares e/ou objetos.

Em seus estudos, Vigotski apresenta-nos processos importantes que influenciam o desenvolvimento infantil. Nós os consideramos como princípios curriculares para a educação da criança pequena como, a linguagem, a brincadeira, as interações e o meio. Esses são relevantes, segundo o autor, para a criança compreender e construir significados sobre o mundo. Esses elementos curriculares, junto com a percepção de que a criança traz consigo para escola um dado conhecimento e uma



história, é que devem ser levados em consideração no planejamento e organização de uma proposta curricular para a educação infantil.

No caso de uma proposta inclusiva de educação infantil, o currículo e os objetivos gerais permanecem os mesmos para alunos sujeitos da educação especial, não requerendo um currículo especial, e sim ajustes, adequações e modificações que envolvam alguns objetivos específicos, conhecimentos, processos didáticos e metodológicos que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos.

Por via do diálogo, da reflexão e da colaboração de todos os envolvidos na proposta de uma escola inclusiva, situações desafiadoras poderão desencadear novos conhecimentos, novas propostas de interação, de relacionamentos, transformação nos modos de trabalhos individual e coletivo, na organização e adequação do espaço físico e no tempo didático, o que favorecerá a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças.

Finalmente, pensando em como organizar e realizar uma proposta direcionada para as necessidades e interesses da criança, nossa atenção se volta para a formação e a prática do professor. Como já mencionamos neste texto, precisamos pensar e repensar sobre o papel dos professores no desenvolvimento de uma proposta curricular inclusiva, cuja atenção está na criança. Ouvir e discutir com os professores sobre seus conhecimentos, práticas, concepções e desafios parece-nos um caminho na colaboração com a escola e com o professor que busca realizar um trabalho inclusivo.

### 3.1 PROPOSTAS CURRICULARES DA SALA DE AULA REGULAR E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ainda são poucos os estudos que buscam identificar, caracterizar e compreender as práticas curriculares e suas possíveis adaptações para o ensino de pessoas com deficiência na escola comum (GARCIA, 2005; OLIVEIRA, 2008; GLAT, 2009; PLETSCHE, 2009; LUNARDI-MENDES, 2005, 2009, 2010, 2011).

Glat (apud Pletsch, 2009) afirma que o currículo – concebido como uma construção sociocultural abrangente que envolve as práticas e saberes construídos nos processos e interações do cotidiano escolar – constitui-se em um dos aspectos urgentes a ser investigado ante as mudanças vivenciadas pelas escolas com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Nesta pesquisa, compreendemos que os estudos críticos sobre o currículo permitem aproximar mais de um desejo de praticar o currículo no cotidiano da escola infantil inclusiva, da sala de aula, onde as relações dialógicas ocorrem por intermédio de sujeitos em constante processo de constituição, aqui, acolá, com suas diferenças e suas transformações.

Portanto, como nos traz Lunardi (2005), o desafio na pesquisa sobre práticas curriculares inclusivas é fazermos o uso de um referencial que nos auxilie a compreender as redes em que se forjam as práticas curriculares na escola, e como tais ligações demarcam a forma como a diferença dos alunos é entendida e trabalhada no contexto da sala de aula.

Para compreendermos as práticas pedagógicas ou o currículo praticado em sala de aula, primeiro precisamos buscar o conceito de prática. Prática é um conjunto de atividades desenvolvidas por sujeitos específicos, mas nem sempre esse termo está isento de ambiguidades.

Sacristán (1999), ao analisar o conceito de prática educativa, oferece-nos mais elementos para compreendermos esse conceito. O autor afasta o conceito de ação do de prática, dando-lhe uma operacionalidade muito rica. Entre as principais características que compõem o conceito de prática, está a ideia de prática como “um traço cultural compartilhado”.

Sacristán (1999, p. 91) afirma que

[...] a prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado [...], mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementaridade e de colaboração, e em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das

transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer.

Essa perspectiva possibilita-nos avançar na compreensão de prática como produto de uma ação individualizada, rompendo com essa perspectiva e dando ao conceito uma categoria de espaço e tempo também mais ampla. Assim, o autor distingue ação de prática afirmando que as ações se referem aos sujeitos, embora possamos falar em ações coletivas; e prática é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre.

Para Sacristán (1999, p. 73),

[...] agimos a partir das ações, porque o fazemos a partir de uma cultura. A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade.

Ainda de acordo com Sacristán, toda ação humana se realiza no contexto interpessoal e social, gerando marcas, sinais, vestígios que condicionam as próximas ações. Embora ligada às histórias individuais, imprimindo um caráter de imprevisibilidade e originalidade, ela deixa pegadas e demarca roteiros, esquemas e rotinas que acabam definindo as ações futuras. Esses sinais da ação geram cultura subjetiva.

Na composição de pistas e perspectivas para este estudo, se à ideia de prática como cultura objetivada, experiência compartilhada associarmos a noção de currículo, poderemos entender prática curricular como um conjunto de ações que compõem o currículo – fruto do processo de objetivação da cultura. Tornam-se, então, também trilha, caminhos, sulcos que guiam as ações futuras.

Ao longo deste estudo, conceberemos as práticas, chamadas aqui de curriculares, como desenvolvidas por sujeitos, sejam alunos, sejam professores, mas não entendidas como ações individualizadas. Estão amarradas e são decorrências de uma trama que a elas dá significado. O esforço aqui será buscar a compreensão dessa trama.

Ao analisarmos a trajetória curricular da educação especial, observamos que alguns de seus modelos não consideravam a pessoa com deficiência como sujeito histórico,

cultural, cuja constituição afeta e é afetada pelas relações sociais estabelecidas. O modelo curricular segregador da educação especial era pautado tanto nos modelos e propostas terapêuticos de compensar o déficit ou a falta que determinados aspectos do desenvolvimento provocava quanto no modelo homogêneo ou universal de sociedade. O trabalho era individual e especializado. Diferentes profissionais avaliavam e propunham atividades que suprissem e preparassem a pessoa com deficiência para seu convívio em sociedade, quando fosse possível. Caso de deficiência mental era ainda visto como doença mental e relegado à educação para atividades da vida diária, sem inserção social.

Somente com a transformação do paradigma da integração em perspectiva de inclusão, a deficiência passou a ser vista como uma característica do desenvolvimento, e não mais o sujeito em si. O currículo, na perspectiva inclusiva, torna-se objeto de adaptações para atender à diversidade de crianças, jovens e adultos nas escolas. Autores como Lunardi (2005), Garcia (2007) e Glat (2007), entre outros, vêm investigando essa temática com outros pesquisadores que, de alguma forma, tangenciam o tema.

Essa investigação se justifica principalmente mediante a divulgação do documento *Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais* (BRASIL, 1998), desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Tal documento subtende a reprodução da histórica estruturação da educação especial e a educação regular como sistemas paralelos.

No referido documento, o conceito de currículo é amplo e deve ser construído com base no projeto político-pedagógico da escola, que envolve a identidade da instituição, sua organização e funcionamento, e no papel que exerce, apoiado nas aspirações e expectativas da sociedade e da cultura. Ressalta que não se prende no que há de especial na educação dos alunos, mas flexibiliza a prática educacional para atender a todos (BRASIL, 1998).

Quanto à organização do currículo, o documento esquematiza três níveis: adaptações ao nível do projeto pedagógico (currículo escolar) enfatizando principalmente a organização escolar e os serviços de apoio e propiciando condições estruturais para sua efetivação no nível de sala de aula e no nível

individual; adaptações relativas ao currículo da classe, relacionadas principalmente com o planejamento e a realização das atividades elaboradas para a sala de aula; adaptações individualizadas do currículo que enfocam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

Garcia (2006) critica essa proposta de adaptação e flexibilização do currículo para o atendimento de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais no ensino comum. De acordo com a autora, tal proposta pode significar um acesso restrito dos alunos com necessidades educacionais especiais aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, uma vez que propõe a supressão de conteúdos básicos do currículo e de “[...] objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporariamente ou permanentemente” (BRASIL, 1998, p. 38-39). O processo de ensino-aprendizagem encontra-se atrelado às condições individuais do sujeito em contato com o currículo, retomando e reforçando um modelo médico-clínico da educação especial.

Do outro lado da discussão, propondo outros modos de pensar e compreender as adaptações curriculares para a educação especial, estão Glat, Oliveira e Pletsch, que propõem pensar e compreender a adaptação curricular como uma possibilidade de reestruturação do currículo comum nacional prescrito para todos os alunos, agora também orientado para os alunos com necessidades educacionais especiais, diferentemente do que ocorria em períodos anteriores, em que o currículo para esses alunos era totalmente diferente daquele oferecido aos demais. As autoras apontam um avanço no processo de escolarização desses sujeitos.

Para Glat (2007, 2008), a política de educação inclusiva demanda que a escola transforme concepções e práticas tradicionais de educação pautadas no déficit do aluno para uma concepção curricular flexível que se adapte às suas necessidades específicas e que propicie a aprendizagem e construção de conhecimentos.

De acordo com os apontamentos da referida autora, embora considerar a diversidade tenha sido uma constante na história dos sistemas educacionais, a escola ainda trabalha com o ideal do alunado, isto é, com a homogeneidade. É cada vez mais comum a escola deparar um universo de sujeitos diferentes, de grupos distintos, com constituições distintas e subjetividades únicas. Não há mais como

resistir a esses sujeitos. Eles afetam e são afetados pelo contexto escolar, que necessita repensar seu papel e função social e educativa. No cotidiano da escola, o desafio é lidar com alunos que não conhecemos e para os quais ainda não construímos conhecimentos e práticas suficientes que atendam às suas necessidades.

A proposta de inclusão abarca um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todos os tipos de oportunidades educacionais.

Esse repensar sua função e papel para se estruturar como escola inclusiva envolve compartilhar essa tarefa com professores, pais, secretarias, comunidade. Diz respeito às políticas públicas, ao projeto político-pedagógico da escola, ao currículo e às práticas pedagógicas da/na escola. São adaptações e modificações organizativas nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos em relação à construção do conhecimento.

Em consonância com as proposições de Glat, Oliveira (2007, 2008) concorda que a escola só se tornará de fato inclusiva se oferecer as adaptações curriculares. Todavia, para além das modificações curriculares, é preciso haver: a) predisposição política para a inclusão; b) um novo paradigma em educação que tenha como pressuposto o respeito à diversidade como condição para a inclusão de todos os indivíduos socialmente excluídos (por gênero, etnia, religião, cultura ou por necessidades especiais); c) preocupação com a integração plena, socioafetiva desses indivíduos.

Assim como no ensino comum, entre as dificuldades encontradas para a implementação de currículos mais inclusivos, as mais desafiadoras referem-se à formação de professores para trabalhar na educação inclusiva: falta de debates político-educacionais sobre a situação real da inclusão; carência de vivências individuais e coletivas que promovam a inclusão; necessidade de atividades diversificadas que propiciem o atendimento à diversidade; e debate e consenso possíveis para se operacionalizar e construir um currículo inclusivo.

Segundo Glat (2007), o próprio currículo de formação dos professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares de que necessitam para oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos. Alguns professores, ao se depararem com alunos com deficiência em salas de aulas comuns, alegam que essa perspectiva demandaria a criação e implementação de “múltiplos currículos”. Defendem ser impossível criar um currículo modificado para o desenvolvimento cognitivo específico de determinados grupos de alunos, devendo haver apenas recursos técnicos de acessibilidades para eles.

Outros professores defendem uma escola inclusiva, tão flexível a ponto de acolher todos, oferecendo adaptações curriculares necessárias aos atendimentos. Essa proposta incluiria o currículo, avaliações, relatórios de aquisições dos alunos e práticas de sala de aula, além de um apoio de especialistas que atenderiam, pedagogicamente, aos alunos indicados à educação especial com metodologias, recursos e práticas complementares às práticas da sala de aula comum, mas considerando as especificidades de cada criança.

Considerando os estudos e apontamentos feitos na literatura científica e nos documentos legais, concordamos ser necessário implementar alternativas e/ou mudanças nas práticas curriculares, para que os alunos indicados à educação especial possam participar das atividades escolares e se apropriar do conhecimento historicamente acumulado.

Contudo, essas transformações precisam constituir caminhos pedagógicos alternativos para atingir os mesmos objetivos. Significa entender e viabilizar que os alunos indicados à educação especial tenham, por meio de metodologias e processos educacionais diferenciados, acesso aos conhecimentos significativos como seus pares.

Nos dias de hoje, as diretrizes bem atuais identificam e postulam novas formas para a inclusão do aluno com deficiência no ensino comum. Entre as propostas, o atendimento educacional especializado tem sido alvo de debates e questionamentos, sobretudo porque as diretrizes instituem um tipo de atendimento que pressupõe uma nova organização curricular para esse tipo de oferta.

Nessa perspectiva, encontramos as propostas para o atendimento educacional especializado, como oferta de conteúdos e recursos metodológico-pedagógicos complementares e suplementares aos trabalhados na sala de aula comum.

A comunalidade entre as pesquisas refere-se à formação inicial. Esta que merece reflexões sobre a composição de suas grades curriculares, que pouco discutem e problematizam a inclusão. Também ressalta a falta de um trabalho colaborativo entre educadores, pesquisadores, escola e família, para desenharem uma proposta curricular condizente com a demanda do contexto.

A investigação de Mendes-Lunardi, Silva e Pletsch busca compreender as práticas curriculares presentes nos diferentes tipos de AEE e adverte que as propostas curriculares para a educação inclusiva convergem para uma tentativa de uma “igualização não desejável” (LUNARDI-MENDES et al., 2011). O atendimento educacional especializado pode ser uma dessas tentativas de igualização, pois é concebido como apoio a um currículo escolar único. Todavia, as autoras argumentam que a justiça no contexto curricular não ocorrerá com a instituição de um mesmo currículo para todos. Referem-se à possibilidade de acesso ao conhecimento e disponibilidade de conhecimentos, os quais, se não forem proporcionados pela escola, não serão oferecidos por nenhum outro espaço social, sobretudo para crianças de classes populares.

Aderimos ao questionamento das autoras acerca do papel do currículo, do atendimento educacional especializado e das reais pretensões deste último. Essa proposta ultrapassará o modelo organizativo de flexibilização/diferenciação, sugerindo diálogos constantes entre procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem articuladas com os documentos curriculares e com os conteúdos do ensino da sala de aula regular?

Ao tentarmos entender a proposta curricular do AEE em sua “necessária” comunicação com a sala de aula comum, apoiamo-nos em Jesus (2011) quando ela nos adverte que são relações tensas, que demandam problematizações entre os fazeres e os protagonistas, desde as crianças, os professores e suas práticas até os documentos curriculares que regem a atual proposta de uma educação especial inclusiva por via do AEE e das SRM.



Para isso também entendemos que alguns caminhos precisam ser planejados e percorridos como uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor mais conhecimento sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência e sobre a maneira como utilizar técnica e pedagogicamente as SRM.

Como ressalta Jesus (2011, p. 14),

[...] compreender seus sentidos para profissionais que atuam nos cotidianos de AEE nos parece questão de base. Precisamos compreender por que trilhas estão caminhando que possibilidades e tensões vislumbram. Acreditamos ser esta a responsabilidade ético-acadêmica daqueles que atuam nos espaços-tempos de formação.

Percebemos que ao professor do AEE também cabe conhecer o aluno e suas potencialidades, buscar estratégias que lhe permitam por prática, sem que isso implique segregá-lo e limitar o atendimento a atividades de treinamento e reforço dos conteúdos propostos para o nível de ensino em que a criança se encontra. É preciso oferecer espaço e tempo individual ou coletivo para que o aluno possa fazer uso de métodos e instrumentos que o auxiliem na sua aprendizagem.

Tanto os professores das salas de aula comum como o professor de educação especial deverão examinar e analisar se as adaptações estabelecidas para o aluno com deficiência estão sendo eficazes. Ou seja, se facilitam a aprendizagem, se os conteúdos são realmente relevantes e se sua sequência possibilita uma compreensão por parte do aluno; caso contrário, pode ser alterada a sequência assim como os objetivos a serem alcançados.

Reconhecemos que essa prática só será negociada e problematizada mediante um espaço de formação em que esses sujeitos passam dizer de seus saberes, fazeres, táticas e invenções. Um diálogo constante consigo e com seus pares, numa construção simultaneamente individual e coletiva.

Esse profissional também deve estar consciente de que é preciso promover avaliações desses processos de aprendizagem, além de participar ativamente com o professor da sala de aula comum da inclusão do aluno com deficiência.

Outro fator de relevância nesse processo inclusivo é fazer uso de salas de recursos multifuncionais como espaços de diferentes experiências sobre os conteúdos

curriculares, como o uso de computadores, materiais adaptados, dinâmicas de aprendizagem mais específicas para cada tipo de aluno, entre outras possibilidades.

Se, no contexto da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de educação, entendemos que cabe às escolas, junto com as suas instâncias administrativas mais próximas, compreender as demandas educacionais especiais e pedagógicas dos alunos com indicação à educação especial e a elas responder considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Para tanto, concordamos que é necessário repensar uma nova estrutura organizacional com currículos flexíveis, estratégias teóricas e metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade, a fim de que a escola e todos os envolvidos na educação do aluno público-alvo da educação especial possam empreender ações de caráter político, social e pedagógico, para que esse aluno efetivamente aprenda.

Temos uma demanda real para as SRM, que precisa ser levada em consideração, quando da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, do currículo escolar e do planejamento pedagógico do professor da sala de aula comum e do professor de educação especial. O espaço, o tempo e as práticas pedagógicas da SRM precisam dialogar com os espaços, tempos e práticas pedagógicas da escola como um todo, deixando de ser um ambiente segregador e de correção das diferentes configurações do humano.

#### **4 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ESTUDO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

O referencial teórico e metodológico que subsidiou este estudo foi a Abordagem Histórico-cultural, também conhecida como Psicologia Histórico-Cultural e/ou Sócio-Histórica, fundamentada na abordagem materialista dialética e elaborada por Vigotski (1993, 1994, 1995, 1996, 2000, 2001). Após sua morte precoce, seus alunos e principais colaboradores, entre os quais Leontiev, Luria e Elkonin, deram seguimento à abordagem.

Neste capítulo, apresentamos os argumentos, as análises e o nosso diálogo com essa abordagem. Inicialmente, procuramos contextualizar e expor elementos que possibilitassem entender as proposições dessa abordagem acerca dos conceitos de homem, desenvolvimento, educação e deficiência, para, em seguida, apresentar a Psicologia Histórico-Cultural e os estudos de Vigotski sobre Defectologia.

De início, fica evidente a necessidade de contextualizar a gênese dessa abordagem e as fontes que inspiraram teóricos como Vigotski, Leontiev e Luria a empreender estudos que correspondessem a uma nova proposta de sociedade. Uma sociedade transformada pelo processo de trabalho por meio da atividade humana. Atividade que confere ao homem o duplo desafio de não somente modificar os objetos de natureza física, mas também transformar a própria natureza inicial, ampliando suas capacidades humanas.

Concordamos com Barroco (2007, p. 38) quando ela nos diz que a história trouxe à tona elementos que comprovam como foram intensos e dramáticos os anos em que Vigotski se propôs a elaborar uma teoria psicológica, especialmente tendo como pano de fundo um período de efervescentes debates e proposições sobre a constituição de uma nova sociedade antes e depois da Revolução de 1917.

As manifestações culturais e intelectuais na Rússia, anteriores à Revolução de 1917, sobretudo com Marx e Engels, marcaram e direcionaram as propostas de formação de uma nova sociedade, tanto no aspecto estrutural como no educacional. É

evidente, na obra individual ou coletiva dos referidos autores, que eles simpatizam com uma ação revolucionária, atribuindo à educação um papel social determinante.

Alguns estudiosos neomarxistas e filósofos da educação assinalam que Marx propôs uma teoria marxista da educação. Suas obras postulam e ensinam aos homens que suas ações revolucionárias podem criar novas relações materiais entre as pessoas, mesmo que ainda continuem sendo produtos de velhas relações. As ideias de Marx levaram Suchodolski (1997, 2000) a conferir à educação uma ação transformadora da realidade, de caráter emancipador.

Observaram os autores que os modos de produção são históricos e devem ser interpretados como uma maneira que os homens encontraram, em suas relações, para desenvolver e dar continuidade à espécie. Ao propor e analisar o desenvolvimento humano atrelado às transformações históricas, culturais e econômicas, a perspectiva materialista histórica relaciona a emergência dos conteúdos intrapsíquicos superiores com as condições sócio-históricas experienciadas pelos homens, o que os levaria a intervir sobre o mundo, transformados pelas consequências de suas ações.

Acerca do desenvolvimento humano, os próprios teóricos sinalizam que as análises pedagógicas do materialismo histórico se distanciam da Pedagogia burguesa. A primeira apresenta uma nova concepção de desenvolvimento humano que se opõe às interpretações psicológicas e sociológicas. Estas últimas, muitas vezes dispensam o processo histórico para compreender o desenvolvimento do indivíduo, assim como as tarefas históricas das classes sociais que afetam e compartilham o desenvolvimento humano.

Outra contribuição desses autores para o surgimento da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo para as investigações de Vigotski, reside no fato de eles considerarem, como objetivo da educação escolar, colaborar para o desvendamento da ideologia e práxis dominante. Em seus pressupostos, Engels critica a burguesia que valorizava uma educação ideológica, desprezando o patrimônio da educação e desrespeitando a ciência e a arte.

Em seus escritos, Marx, da mesma forma que Engels, combate uma concepção de futuro vaga, abstrata, reflexo apenas da subjetividade, e vislumbra a possibilidade de um mundo a ser construído em uma luta contra a ideologia dominante.

Por meio do diálogo com essa perspectiva, podemos de antemão entender por que, nas obras de Marx e Engel, assim como nos ensaios de Vigotski, a educação terá lugar de destaque. Os estudiosos compreendem que caberá à educação promover a saída do plano utópico, idealizado e alheio à realidade, e aliar-se à atividade, ao trabalho e às relações estabelecidas por meio dele, a fim de inventar e construir um novo homem, social e historicamente ativo.

#### 4.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CULTURA, MEDIAÇÃO, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM

Com base nessa nova proposta e urgência de construção de uma nova sociedade, mais democrática e igualitária, Vigotski e alguns contemporâneos deram início a uma série de estudos e escritos sobre a constituição do homem, de seu psiquismo e o papel da educação, da cultura e da sociedade no desenvolvimento humano. Ele buscou sustentação para sua obra na concepção marxista abordada anteriormente, focando suas análises nas inter-relações entre psiquismo e as condições reais de inserção na cultura (BARROCO, 2007).

A abordagem histórico-cultural seguramente é uma das teorias que mais chamam a atenção sobre a importância das experiências sociais e culturais, historicamente acumuladas, como condições de produção e construção de conhecimento. Sobretudo Vigotski (1896-1937) ressalta a necessidade de compreender o psiquismo humano e as inter-relações entre desenvolvimento e aprendizagem sem desprezar a cultura, a fim de entender e trabalhar com a heterogeneidade e singularidade entre sujeitos e/ou grupos. Destacaremos, neste estudo, em especial, as discussões e reflexões apontadas pelo autor sobre o papel da cultura, das relações sociais e da linguagem na constituição da subjetividade da criança, tomando esses elementos como desencadeadores e indicativos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

Vigotski (2007) trouxe elementos teóricos e experimentais para o surgimento de uma psicologia que possibilitasse a construção de um sujeito social por meio da compreensão da constituição desse sujeito e da subjetividade em processo. Para tanto, pesquisou os sistemas psicológicos que ocorrem no processo de individuação do homem, levando em consideração o desenvolvimento da subjetividade como fator decisivo. Esse processo não desvincula o homem de sua inserção social e histórica em uma cultura.

Em *Manuscritos de 1929* (2000, p. 33), Vigotski entende o homem como “[...] a personalidade social, o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”. O autor aponta que a cultura é constitutiva do psiquismo humano, não o modelando, mas possibilitando, por meio de suas ações individuais, que esse a recrie e a negocie consigo mesmo. Ao finalizar suas ideias no referido documento, Vigotski sintetiza afirmando que as funções psíquicas superiores se criam no coletivo.

Observamos que a forma como Vigotski aborda e busca as explicações sobre o desenvolvimento humano são contribuições atuais. A intenção era lançar ideias mais realistas sobre o papel da atividade humana, do trabalho e da educação na transformação da sociedade, em uma Rússia pós-revolução de 1917. Daí o fato de seus experimentos terem contribuído para uma nova maneira de abordar a Psicologia, que até então compreendia e explicava o desenvolvimento humano fragmentado e condicionado a determinantes preestabelecidos.

Vigotski, no livro *Problemas teóricos e metodológicos da psicologia* (1991), emerge com uma nova proposta para a psicologia, a de superar o quadro apresentado por essa ciência da época, a qual se encontrava dividida em duas orientações: a naturalista e a mentalista. Para ele, tal divisão acentuava a questão do dualismo mente/corpo, natureza/cultura e consciência/atividade.

Para Vigotski (1991), um dos reflexos do dualismo que se mantinha na Psicologia era a diversidade de objetos de estudo eleitos pelas diferentes abordagens: o inconsciente, estudado pela psicanálise; o comportamento, foco de interesse do behaviorismo; o psiquismo com suas propriedades, investigado pela Gestalt. Ressaltou ainda a incapacidade de as abordagens mencionadas darem as respostas

para os fenômenos psicológicos, por trabalharem com fatos diferentes. Portanto, para ele, as abordagens não conseguiam explicar claramente a gênese das funções psicológicas tipicamente humanas.

Ainda em *Problemas teóricos e metodológicos da psicologia* (VIGOTSKI, 1991), o autor deixa claro que não negligencia os aspectos biológicos do desenvolvimento. Na verdade, observamos que ele nos convida a compreender que o desenvolvimento humano envolve a síntese entre aspectos fisiológicos e psicológicos, o que confere ao ser humano uma existência concomitantemente biológica, psicológica, antropológica, histórica e essencialmente cultural.

[...] [a psique] é uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como a própria natureza, não tem sido criada, pois tem surgido em um processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva se mantêm as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas. (VIGOTSKI, 1991a, p. 99-10, grifo nosso).

Em suas investigações sobre o psiquismo humano, Vigotski procurou caracterizar a relação entre o psicológico e o fisiológico como uma unidade que pode ser entendida como indivisível, ou seja, algo que compõe um todo. Para tanto, o autor recupera os princípios do desenvolvimento da percepção e atenção, discute o papel da memória e aprofunda suas investigações acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança. Para esse autor, o desenvolvimento e a internalização das funções psicológicas superiores ocorre na interação entre indivíduo e instrumentos e signos socioculturais e, posteriormente, na reconstrução interna dessa operação externa, ou seja, de construção interpessoal para uma construção intrapessoal (VYGOTSKY 2007, p. 56).

Na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1981, 1984, 1987), os processos humanos têm origem nas relações sociais e precisam ser compreendidos em seu aspecto histórico-cultural. Isto é, o homem dá significado ao mundo e a si mesmo, não de maneira direta, e sim por meio da experiência social. Sua forma de ver, entender e vivenciar a realidade é mediada pelo outro, por signos e instrumentos. Ele chamou essa mediação de social-semiótica. Compreendeu a constituição e o

funcionamento subjetivo por meio da internalização das experiências cotidianas no plano intersubjetivo.

A leitura dos escritos de Vigotski sobre o desenvolvimento humano nos leva a uma percepção de que o autor compreendia a vida humana como determinada pela consciência, e não o contrário. Como já havia postulado Marx (2002, p. 26), “[...] a consciência desde o início é um produto social, é mera consciência do meio sensível mais próximo [...]”. Portanto, Vigotski entende o homem como um sujeito histórico, que elabora a si próprio e a sua realidade com base nas condições que lhe são dadas ou impostas.

Assim, a necessidade e a capacidade de transformar a natureza à sua volta e a própria natureza produzem uma mudança nas condições materiais e intelectuais da existência humana, ou seja, a atividade consciente do homem surge das novas formas histórico-sociais da atividade humana em um espaço-tempo partilhado por seus pares, que dá origem a uma determinada cultura.

Podemos inferir, em consonância com a leitura de autores que discutem a obra de Vigotski, entre os quais Pino (2000) e Goés (2002), que a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural. Vigotski (2000, p. 25) e Pino (2000, p. 51) auxiliam-nos a entender que, na evolução das espécies, “[...] ocorreu um momento de ruptura quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência”. Assim o homem passa a agir em razão não somente das funções elementares, naturais, mas também das funções psicológicas superiores ou culturais.

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções biológicas não desaparecem com a emergência das (funções) culturais mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana (PINO, 2000, p. 51).

Para complementar e seguir adiante em nossa discussão sobre o desenvolvimento humano, retornamos a Pino (2000) que, em seus estudos, questiona e analisa



densamente os postulados de Vigotski sobre o papel da cultura no desenvolvimento humano.

[...] define a cultura como ‘um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem’ (1997, p. 106). Ao distinguir entre produto da ‘vida social’ e produto da ‘atividade social’, [...] podemos pensar no primeiro caso a cultura entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo caso como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Se assim for, para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais) (PINO, 2000, p. 54).

Portanto, observamos nos escritos de Vigotski, uma necessidade de debater a gênese do desenvolvimento desde o surgimento de outro elemento importante, as funções psicológicas superiores, as quais se desenvolvem com base nas relações histórico-culturais em que se encontra o sujeito, mediadas por um instrumento de suma importância em todo esse processo, a linguagem. O autor volta-se para estudar o uso de ferramentas culturais na infância como forma de superação do desenvolvimento biológico pelo cultural.

Assim como Vigotski e seus colaboradores, sobretudo Luria, compreendemos que a linguagem exerce a função de permitir que os conhecimentos produzidos e acumulados cultural e socialmente sejam passados de geração a geração. Para Luria (1979, p. 78), as palavras “[...] unidas em frases, são os principais meios de comunicação que os homens possuem para transmitir e conservar informação, assim como assimilar informações acumuladas por gerações inteiras de outras pessoas”.

No desenvolvimento humano, a linguagem é a responsável por três importantes mudanças conscientes no homem. A primeira refere-se à transformação que a palavra desencadeia nos processos de memória e atenção. Ao fazer uso das palavras para nomear e designar objetos, o homem é obrigado a dirigir a atenção a esses objetos e aos nomes a eles atribuídos e ainda guardá-los na memória para utilizá-los quando da ausência desses objetos. Podemos dizer que a linguagem faz com que o sujeito seja capaz de lidar com objetos do mundo exterior na sua ausência, uma vez que se apropriou, tomou consciência da sua existência,

significado e atribuições por um processo denominado internalização, desencadeado pela linguagem.

A segunda mudança significativa provocada pela aquisição e desenvolvimento da linguagem refere-se à sua capacidade de assegurar o processo de abstração e generalização. Isso significa dizer que as experiências de análise e classificação serão desempenhadas pelas palavras, permitindo a transição do sensorial para o racional na representação do mundo (LURIA, 1979). Logo, a linguagem torna-se um meio importante no desenvolvimento do pensamento.

Por conta de se tornar veículo do pensamento, chegamos, finalmente, à terceira transformação promovida pela linguagem. Ela permite a comunicação de conhecimento acumulado ao longo da história, e, por meio desses conhecimentos, o homem é capaz de assimilar novos conhecimentos e conseqüentemente promove o seu desenvolvimento psíquico em razão das novas demandas a que é submetido.

Essa atenção dada por Vigotski à linguagem facilita-nos entender a importância desse elemento no desenvolvimento infantil. A gênese do desenvolvimento humano ocorre na infância, por isso entendemos a relevância da problematização desses aspectos para compreender e potencializar o desenvolvimento da criança nos diferentes contextos em que se insere.

Para Vigotski (2007, p. 12), a fala da criança auxilia o seu desenvolvimento psíquico: “[...] antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento”.

Assim, conforme expõe esse autor, compreendemos que as crianças solucionam suas tarefas práticas e cotidianas com a ajuda da fala, dos olhos e das mãos: “Essa unidade de percepção, fala e ação que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento” (VIGOTSKI, 2007, p. 13).

Lembramos que Vigotski e seus colaboradores pesquisaram e caracterizaram a fala das crianças como egocêntrica e internalizada. A fala egocêntrica consiste em uma

forma de transição entre a fala externa e a interior. Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto sua forma externa está incluída na fala comunicativa (VIGOTSKI, 2007).

O autor também alerta para o fato de que esse processo segue um curso biopsíquico. Inicialmente, a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Depois a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além de refletir o mundo exterior.

Concluimos com o referido teórico que a capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar o próprio comportamento. Ou seja, ela desenvolve e faz uso das suas funções psicológicas superiores. Os signos e as palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.

Voltando à discussão da importância da linguagem no desenvolvimento humano, de ampliar a percepção e o pensamento, constata-se que a linguagem se torna um mediador entre o sujeito e sua cultura, entre o sujeito e o conhecimento, entre a criança e o adulto, entre a criança e seus pares. Ela é meio de intervenção de um elemento intermediário numa relação.

Desse modo, pensamos na necessidade de trazer para análise o conceito de mediação muito utilizado por Vigotski em sua obra. O autor (VIGOTSKI, 2007) apostou na mediação como recurso por meio do qual o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, como sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto a todos os objetos, mas apenas por meio dos sistemas simbólicos que representam a realidade. É por meio dos signos, da palavra, dos instrumentos que ocorre o contato com a cultura.

Seguindo os argumentos de Vigotski (2007), partimos da perspectiva de que, para que o indivíduo se desenvolva em sua plenitude, ele depende da aprendizagem que acontece num determinado grupo cultural, pelas interações entre seus membros. Dessa maneira, a aprendizagem consiste em um processo que acompanha o

desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando a sua ocorrência. Em outras palavras, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se influenciam mutuamente, assim, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento e vice-versa.

Para o autor, “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 95). Ele afirma que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se depara na escola tem sempre uma história prévia.

Em *A formação social da mente* (2007), Vigotski insiste que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. O primeiro nível é denominado de nível de desenvolvimento real. “Nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2007, p. 95-96).

O outro nível de desenvolvimento proposto por Vigotski (2007, p. 97) consiste no que ele tituló de zona de desenvolvimento proximal. Diz respeito às funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário.

Para o autor, o processo de desenvolvimento da criança ocorre na intersecção e transição do nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, para o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Outro tema que chamou a atenção de Vigotski foi a constituição da subjetividade. Para abordarmos e entendermos essa constituição em Vigotski (1996), precisamos retomar seu pensamento de base marxista de que a origem da consciência humana se encontra na diferenciação entre o comportamento animal e o comportamento humano. Para tanto, recorreremos ao texto *A consciência como problema da psicologia do comportamento* (1996).

No texto, o autor caracteriza a consciência pela experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada. Aponta que a natureza social da consciência é formada pelas funções de sentimento, pensamento e vontade, historicamente constituídas no contexto ideológico, psicológico e cultural.

Para o autor, a experiência determina a consciência e, ao mesmo tempo, ele reconheceu a capacidade que tem o homem de constituir-se em motivador de si mesmo pelos seus atos. Vigotski referiu-se à consciência como reflexividade, capacidade do homem de se desdobrar, de ser objeto de si mesmo.

A consciência possibilita ao homem refletir sobre a própria atividade, sobre a experiência histórica e social. Essa capacidade de reflexão e, conseqüentemente, de ação e transformação torna o homem sujeito de si e das relações que estabelece por meio da experiência de outros sujeitos e na experiência com outros sujeitos, processos denominados por Vigotski de inter e intrasubjetivos.

Compreendemos que Vigotski sinaliza que a subjetividade tem sua gênese nas interconexões que se realizam na consciência por meio das funções psicológicas superiores. Interconexões mediadas processualmente pela interação com os instrumentos e signos em suas experiências individuais e coletivas. A subjetividade manifesta-se na interface do psicológico e das relações sociais, no encontro do EU com o OUTRO.

Não nos surpreende que o autor tenha cuidadosamente alertado para o fato de que as crianças com deficiência se constituem como sujeitos por meio de uma educação social que potencialize o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo, como dispositivos, a mediação, o brincar, o desenvolvimento da linguagem e as relações sociais que caracterizam os espaços-tempos.

Nesse movimento de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, somos impelidos a pensar no papel da educação escolar na promoção desse desenvolvimento. Destacamos que os pressupostos da abordagem histórico-cultural, em especial as ideias de Vigotski sobre o brincar, a aquisição da linguagem escrita e a mediação pedagógica, nos ajuda a entender esses processos como componentes de uma proposta e prática curricular para a educação da criança.

## 4.2 O BRINCAR, A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Por via do diálogo com a abordagem histórico-cultural com base no objeto de estudo deste projeto, compreendemos ainda ser indispensável abordar outros aspectos que atravessam e contribuem para o desenvolvimento humano, a saber: a mediação pedagógica, o brincar, a aquisição da linguagem escrita.

Como já explicitado anteriormente, Vigotski destaca o papel da mediação no desenvolvimento humano enfatizando a linguagem como um signo importante nesse processo. Observamos também a referência às relações sociais como determinante do desenvolvimento do psiquismo humano.

Sobre as relações sociais, Vigotski explica que elas acontecem por meio de signos, entre os quais os verbais (oral ou escrito), e postulou que é pela internalização progressiva desses signos que se constrói o pensamento consciente. Assim como atribuiu importância significativa aos instrumentos e símbolos na transformação da relação do homem com a natureza, Vigotski concebeu os signos como “instrumentos psicológicos” orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, dirigindo-se ao controle de ações psicológicas. Para o autor, “[...] o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (Vygotsky, 1999, p. 70).

Segundo Vigotski, os adultos, ao entrarem em contato com conceitos ou algum fenômeno que desconhecem, dão origem a esse novo conceito por meio de processos de associação em que pontos semelhantes são associados aos já conhecidos sem maiores abstrações ou construção de novos conceitos.

Como em outros espaços, vemos Vigotski chamar a atenção para o importante papel da mediação pedagógica na escola, pois o professor tem, no contexto escolar, o papel explícito de interferir e provocar avanços nos conhecimentos dos alunos que não ocorreriam espontaneamente. Essa intervenção do adulto, segundo o autor, ocorre quando se instala o que ele denominou de zona de desenvolvimento proximal, isto é, um momento na aprendizagem e desenvolvimento da criança em

que ela precisa da ajuda de outros para realizar atividades que ainda não conhece e/ou não consegue fazer sozinha.

A mediação pedagógica surge como um elemento importante na apropriação da cultura pelo sujeito. Ou seja, a cultura precisa ser apresentada às crianças por aquelas que conhecem o uso de seus objetos. Essa apresentação e o conhecimento que a criança terá do mundo primeiro ocorre por meio do olhar e da interpretação do adulto. Destaca ainda que, além de mediar, os adultos precisam criar mediadores que, na ausência do objeto, apresentem a cultura para as crianças.

E, nesse processo de criação de mediadores, constatamos que o adulto-professor pode utilizar de recursos que fazem parte da cultura infantil para que as apropriações ocorram de acordo com os interesses e necessidades infantis. O brincar é um desses mediadores.

Além de ser a atividade principal e mais frequente na infância, o brincar exerce grande influência no desenvolvimento infantil. Assim como Vigotski (2007), Elkonin (1998) e Leontiev (1994) ressaltam que a brincadeira da criança desencadeiam as zonas de desenvolvimento proximal, as quais promovem saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil. Durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para esses autores, a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento.

Para Vigotski (2007), a característica social do brincar consiste em ser a mola propulsora para o desenvolvimento infantil. Na brincadeira, a criança descobre as relações existentes entre os homens e também conseguem avaliar suas habilidades e compará-las com as das outras crianças. A brincadeira também permite à criança apropriar-se de códigos culturais e de papéis sociais.

As primeiras manifestações do brincar no bebê são vistas quando este primeiro observa e tenta entender o objeto, para depois passar à fase manipulação de objetos. Esses processos de observação e manipulação oferecem à criança o conhecimento e a exploração do seu meio por meio dos órgãos dos sentidos. Certamente as brincadeiras vão mudar de acordo com a idade das crianças (Leontiev, 1994).

O desenvolvimento da fala dá início aos jogos simbólicos. Para Vygotsky (2007), as crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. As pesquisas sobre o brincar concordam que, pelo faz de conta, a criança testa e experimenta os diferentes papéis existentes na sociedade (papai, mamãe, filhinho, trabalhador). Um pouco mais tarde, os jogos simbólicos começam a ser deixados de lado, pois as crianças passam a se aproximar cada vez mais do real. Passam a entender a realidade por meio das regras, e essa aprendizagem é facilitada pelos jogos de regras.

De acordo com Vigotski (2007), independentemente da idade, todos os tipos de brincadeiras estão inseridos de regras e de faz de conta. A brincadeira, seja simbólica, seja de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Por meio da brincadeira, a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social.

Parece-nos evidente a relação entre brincadeira e aprendizagem. Spodek e Saracho (1998) e Moyles (2002) ratificam isso, ao destacarem que a introdução do brincar no currículo escolar instiga o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e a linguagem da criança. Mas os autores, e concordamos com eles, advertem que, para que tenhamos sucesso, é imprescindível que os professores estejam capacitados e, acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, promovem a aprendizagem na criança.

A observação de como reagem as crianças enquanto brincam, é um procedimento que auxiliaria os professores a conhecer melhor os alunos, entendendo assim como eles lidam, na brincadeira, com suas ansiedades, frustrações, desejos e como constroem suas visões de mundo (MELO E VALLE, 2005).

Compreendemos que a intervenção do professor vai definir o curso da brincadeira. Esta intervenção deve revitalizar, esclarecer, explicar o brincar e não dirigir as atividades, pois, quando a brincadeira é dirigida por um adulto com um determinado objetivo, ela perde o seu significado, lembrando que a brincadeira deve possuir em si mesma um fim.



Spodek e Saracho (1998) distinguem dois modos de intervenção por parte do professor durante a brincadeira: o participativo e o dirigido. No modo participativo, a interação do professor visa à aprendizagem incidental durante a brincadeira. As crianças acham um problema, e o professor, como que um elemento a mais no jogo, tenta, junto com o grupo, encontrar a solução, estimulando-as a utilizar a imaginação e a criatividade. No modo dirigido, o professor aproveita a brincadeira para inserir a aprendizagem de conteúdos escolares e dirigir as atividades para situações não lúdicas, causando uma desvalorização do brincar, que deixa de ser espontâneo, impedindo o desenvolvimento da criatividade.

Assim como em relação à mediação pedagógica e ao brincar, os estudos da abordagem histórico-cultural, em especial de Vigostki e Luria, apoiam-nos em nossa tentativa de ampliar a discussão sobre o currículo para a educação infantil. Entendemos que o brincar, enquanto mediador da aprendizagem, deve receber destaque, assim como se destacam também outros processos de aprendizagem, como a aquisição da escrita. Mas sabemos que, somente com base nas observações, acompanhamentos, reflexões e registros do professor, as práticas curriculares poderão mudar, dando ênfase ora a um tipo de mediador, ora a outro.

Para Vygotsky (1998), a escrita não está separada da linguagem e é constituída por um sistema de símbolos e signos (capacidade de atribuir significados) que determinam os sons e as palavras da linguagem oral. Para dominar esse sistema simbólico, é necessário que a criança desenvolva certas funções superiores, especificamente a abstração. A função da abstração é fazer com que gradualmente a fala desapareça, sendo substituída pela escrita.

Ainda conforme o autor, a linguagem escrita refere-se a um sistema de símbolos e signos, denominado pelo autor como simbolismos de segunda ordem, porque, para chegar a este, a criança passa antes pelos simbolismos de primeira ordem, que são o gesto, o brinquedo, o desenho e a fala.

Vygotsky mostra-nos que a escrita é uma linguagem que se constitui primeiro no pensamento da criança, para depois ser registrada. A abstração apresenta-se como uma das maiores dificuldades que a criança apresenta no processo de

aprendizagem da linguagem escrita, já que, antes de registrar ou grafar o sistema simbólico, ela precisa representá-lo no pensamento.

Para Smolka,

o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a “defasagem” não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino (SMOLKA, 2012, p. 81).

Vygotsky (1998) também percebeu que, ao dominar o sistema simbólico, a criança passa a criar outras formas mais elaboradas de pensamento. Assim, ela vai se desenvolvendo à medida que aprende. Ao apropriar-se da língua escrita, a criança se apropria das técnicas oferecidas por sua cultura. Esse sistema simbólico é considerado um dos instrumentos culturais mais bem elaborados pela humanidade. Ele é um produto, mas, a um só tempo, elemento importante para o próprio desenvolvimento do homem.

Também buscamos, nos estudos de Luria (2006), pressupostos para entender o desenvolvimento da escrita da criança. Assim como Vigotski, Luria considera que “[...] a história da escrita da criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras (2006, p.143)”. Começa com o que ele denominou de estágios que precedem a entrada da criança no processo de alfabetização: estágio dos rabiscos ou fase dos atos imitativos, estágio da escrita não diferenciada, estágio da escrita diferenciada, estágio da escrita por imagens (pictográfica) e primeiro estágio do desenvolvimento da escrita simbólica. O autor lembra que os estágios percorridos pela criança no desenvolvimento da escrita seguem um caminho não linear, gradual, dialético e que, na transição de uma técnica para outra, pode haver atrasos.

Ainda de acordo com Luria (2006, p. 188b), o processo de alfabetização “[...] envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação [...]” e conclui que “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que

produz a compreensão – na verdade, o ato frequentemente precede a compreensão [...]”.

Também Vigotski criticava o fato de que em seu tempo, e também ainda hoje, o ensino da escrita se baseava em um conjunto de procedimentos artificiais que exigiam “[...] atenção e esforços do professor e do aluno e, devido a tal esforço, o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior [...]” (1995, p. 183). Lembra que a aquisição da escrita pela criança não surge das necessidades naturais delas, mas é um processo que chega de fora, pelas mãos do professor, e se transforma em uma técnica.

Esse comunicado do teórico nos instiga a pensar como promover o desenvolvimento dessa capacidade sem tolher e restringir as necessidades das crianças, como potencializar essa aprendizagem por meio de um currículo e de práticas pedagógicas que alternem o brincar, a escrita e a oralidade, recursos importantes para que a criança se aproprie e construa o próprio conhecimento.

#### 4.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA DEFECTOLOGIA PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Mesmo que a abordagem histórico-cultural tenha tido uma imensa repercussão nos estudos sobre desenvolvimento infantil típico, não podemos nos esquecer de que, da mesma maneira que Vigotski caracterizou e debateu esse tipo de desenvolvimento na infância, buscou também entender e propor novas formas de pensar e implementar práticas educativas para as crianças com desenvolvimento atípico.<sup>17</sup>

Além de suas ideias sobre como se desenvolve o ser humano, Vigotski foi talvez o teórico que mais tenha se dedicado a pensar e compreender o desenvolvimento de pessoas com deficiência em sua época. Tal dedicação ainda hoje serve de

---

<sup>17</sup> As expressões desenvolvimento típico e desenvolvimento atípico são encontradas nas obras de Vigotski, sobretudo em TOMO 5 Obras Escogidas – *A defectologia* (1989). Em suas investigações acerca do desenvolvimento humano, o autor considera tanto os aspectos biológicos predominantes e preservados do sujeito como as influências externas favoráveis.

referência para investigar o tema e seus componentes históricos culturais e sociais interagindo com o biológico.

Na coletânea intitulada *Fundamentos da defectologia* (VYGOTSKY, 1989), encontramos ensaios, palestras e prefácios em que o autor trata principalmente dos processos de desenvolvimento com deficiência mental, surdez, cegueira e deficiência múltipla. Muito desse material serviu de base para análises e discussões posteriores acerca do método proposto, conceitos utilizados e temas explorados. Em relação à deficiência ou defectologia, diversas publicações brasileiras, nos últimos anos, derivam das análises feitas por Vigotski. Entre esses autores, podemos citar Lacerda (1995), Goés (1996), Kassar (1999), Carvalho (1997), Bergo (1999), Victor (2000) e Barroco (2002).

Na época de suas produções, o termo defectologia referia-se à disciplina que estudava o desenvolvimento humano comprometido pela deficiência, a formação de professores e os métodos dessa área. Segundo a perspectiva desse autor, a defectologia procurava compreender os diferentes tipos e processos de desenvolvimento comprometidos pela deficiência, como também propunha a solução de problemas práticos relativos às deficiências.

Assim, percebemos que a obra de Vigotski revela seu interesse em não somente compreender o desenvolvimento de pessoas com deficiência, mas também buscar alternativas de trabalho para os processos educativos e suas formas de aprimoramento. É marcante, em seu texto, sua rejeição à caracterização descritiva e quantitativa da deficiência, além de seu desejo de priorizar os aspectos qualitativos peculiares ao desenvolvimento.

De acordo com o autor (1997), qualquer defeito orgânico se projeta no comportamento da criança como um rebaixamento social de sua posição. Ao recusar uma concepção de desenvolvimento linear, evolutivo, propõe um processo dialético complexo que desencadeia revoluções, crises e mudanças que ocasionam transformações desiguais de diferentes funções e alterações qualitativas das capacidades humanas. Segundo esse autor, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e a individuação.

Por meio de seus estudos e experiências educacionais pelas escolas e centros de pesquisa por onde passou, Vigotski consegue apresentar um quadro sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. Ele sugere que, no grupo de crianças cuja conduta e desenvolvimento se desviam da norma, há necessidade de distinguir dois tipos fundamentais: os de causa orgânica, que envolvem problemas físicos e sensoriais, como cegos, surdos, surdos-mudos, e os de insuficiência orgânica, como os deficientes mentais; aqueles que têm como causa da deficiência uma alteração funcional, ou seja, crianças difíceis ou com problemas de comportamento, por exemplo, os delinquentes, os psicopatas, entre outros; e há ainda um terceiro tipo de criança exclusivo do aspecto educativo, que são os superdotados, caracterizados por apresentar rápido ritmo de desenvolvimento.

Sobre o grupo de crianças com atraso mental, Vigotski fala ser complexo discorrer precisamente a respeito da sua composição, já que a causa e a natureza do atraso mental podem ser totalmente diferentes. Alerta, entretanto, sobre a necessidade de diferenciar atraso mental de doença mental.

Ao discutir e analisar o desenvolvimento da criança com deficiência mental,<sup>18</sup> o teórico declara que essa criança não é menos desenvolvida do que a criança normal. Entende que é desenvolvida de outro modo, com uma configuração humana peculiar.

Ainda segundo o autor (VIGOTSKI, 1997), a especificidade da estrutura orgânica e psicológica é o que diferencia a criança com deficiência mental da criança normal, não propriamente em proporções qualitativas. Ela é uma variedade singular de desenvolvimento, e não uma variante quantitativa do tipo normal.

Em relação à educação de crianças com deficiência mental, elas apresentam maiores dificuldades em comparação com a dos cegos e surdos. Para a educação da criança com atraso mental, é necessária a variação qualitativa do próprio conteúdo do ensino, diferentemente da educação da criança surda e cega, cujo enfoque recai na variedade de símbolos e no método de ensino.

---

<sup>18</sup> Durante o texto, como já mencionado, serão respeitadas as nomenclaturas adotadas pelos autores por entendermos que essa nomenclatura segue um contexto histórico determinado. Mas a leitura realizada durante a elaboração deste estudo nos levou a optar pela expressão deficiência intelectual, como nos indica a literatura mais atual na área.

Vigotski retoma a importância do desenvolvimento cultural para a criança com deficiência mental. Conforme o autor, é no processo do desenvolvimento cultural que a criança assimila não só o conteúdo da experiência cultural mas também os procedimentos da conduta cultural e do pensamento.

Por meio desse olhar, apresenta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com base em quatro fases: a primeira fase é caracterizada por formas culturais, primitivas, naturais da conduta, por exemplo, a percepção direta da quantidade; depois temos uma apropriação ingênua do conhecimento, ou seja, a criança acumula certa experiência a respeito da conduta cultural, mas não sabe utilizá-la; em seguida ocorrem processos e/ou atos mediatizados externamente, por meio dos quais a criança utiliza corretamente os signos para realizar operações aritméticas, como contar com os dedos, colocar em ordem viso-manual, entre outros; finalmente, temos a fase em que o signo externo é substituído pelo interno. Decorre daí a capacidade de a criança contar mentalmente, narrar fatos já vivenciados ou experienciados por outros.

Conseguimos entender, debruçando-nos sobre a leitura dos escritos de Vigotski (*Fundamentos da defectologia*, 1997), que esse pesquisador compreende que as anomalias do desenvolvimento cultural da criança com deficiência mental e com defeito físico consistem em que essa criança se detém ou se retarda um tempo mais prolongado que a criança considerada normal em uma das fases enumeradas do desenvolvimento cultural.

Ainda alerta para o fato de que não se pode concluir de antemão que uma criança com deficiência mental não possui processos criadores. Vigotski diz que, do ponto de vista psicológico, tais processos são frequentemente mais altos na criança com deficiência do que na criança normal, não no que diz respeito à produtividade, mas quanto à intensidade. Daí a sua preocupação com a investigação da criança com atraso mental, pois ela deve fundamentar-se principalmente no teste qualitativo, e não na determinação quantitativa da deficiência. Sugere que, para avaliar corretamente as possibilidades do desenvolvimento e o nível real do desenvolvimento da criança com deficiência, é preciso ter em conta não só até que ponto ela pode falar, mas também até que ponto ela pode compreender.

Vigotski aponta que os limites da peculiaridade do desenvolvimento da criança com deficiência, em geral, têm sido postos pela condicionalidade social desse desenvolvimento. Por isso, sinaliza que o estudo íntegro da personalidade infantil em sua interação com o meio circundante deve constituir a base de todas as investigações.

Para a compreensão da estrutura complexa da deficiência mental, recomenda ser necessário recorrer ao desenvolvimento da criança que a apresenta, e não à natureza dos processos patológicos que constituem sua base, pois a complexidade da estrutura surge no processo de desenvolvimento. Adverte que o próprio núcleo da debilidade mental é uma característica primária de caráter biológico, porém a ela se adicionam outras especialidades advindas do meio, as quais podem se traduzir em dificuldades e complicações complementares. Faz-se necessário elucidar qual é o atraso cultural existente, sua estrutura, importância e os mecanismos dos processos de formação dessa estrutura, ou seja, o encadeamento dinâmico de seus diferentes sintomas que formam o quadro da deficiência.

Por conta desse modo de compreender a deficiência como um quadro complexo, engendrado e imbricado com aspectos culturais, sociais, históricos e biológicos, Vigotski lança mão de um conceito e um aspecto que ele considera essencial no processo de educação da pessoa com deficiência. Referimo-nos à compensação.

Vigotski (1997, p. 42) conceitua a compensação como a reação do organismo ante o defeito. Ele aponta que os processos de compensação sob a influência do defeito dirigem-se não para a eliminação do defeito (o que é impossível), mas para o vencimento psicológico, a substituição, para a conquista da validade social. O defeito não é só uma insuficiência, mas uma fonte de força e de capacidades, um estímulo para a compensação.

Por meio do processo de interação da criança com o meio é que se criam situações que conduzem a criança ao caminho da compensação, pois ela depende de sua vida social coletiva, bem como do caráter coletivo de sua conduta para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensador (VIGOTSKI, 1997).

Ao mesmo tempo que atribui importante papel à compensação no processo de desenvolvimento da criança com deficiência, Vigotski adverte que a compensação pode conduzir a criança a um caminho de equilíbrio fantasioso, por via da falsa nivelção dos defeitos.

Do ponto de vista metodológico, é importante fazer a diferenciação dos sintomas complementares. As operações psicológicas podem aproximar-se muito entre uma criança normal e uma com deficiência pelo aspecto externo. Podem conduzir a um mesmo resultado, porém sem nada em comum quanto à estrutura e à natureza interna. Isso porque a maioria das funções psicológicas pode ser dissimulada, por exemplo, a memória. Assim, corremos o risco de os processos de compensação poderem ser o alicerce para a nivelção, como a fonte de uma série de fenômenos patológicos novos. O desenvolvimento da criança com atraso mental não pode ser determinado unicamente pelos processos de compensação.

Vigotski (1997, 1999) ressalta que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças. É claro que adverte que há singularidades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento demanda caminhos alternativos e recursos específicos.

Desse modo, as experiências oferecidas às crianças com deficiência não devem restringir-se a privilegiar as funções elementares do desenvolvimento infantil, mas necessitam voltar à educação das crianças para que elas possam desenvolver as funções psicológicas superiores. O funcionamento superior está mais suscetível à ação educativa e depende das ações concretizadas pelo grupo social. Assim, a educação especial deve promover experiências que, por caminhos diversos e diversificados, invistam em metas gerais indispensáveis ao desenvolvimento cultural da criança, inserindo-a em diferentes espaços culturais da vida cotidiana.

Ressaltamos que Vigotski teceu algumas críticas à escola especial de sua época. Para ele, a escola especial minimizava as aspirações do sujeito. Acreditava que, na melhor das hipóteses, trabalhava com uma proposta reduzida em relação à da escola comum, limitando e cerceando o desenvolvimento e pondo em dúvida a possibilidade de ensino posterior e adaptação.



Segundo o autor, a escola tem a tendência de se acomodar e se adaptar à deficiência da criança. Se ela apresenta dificuldades para o pensamento abstrato, exclui de seu material tudo o que exige esforço do pensamento abstrato e baseia o ensino no caráter concreto e na visualização. Pelo fato de a criança apresentar dificuldade em dominar o pensamento abstrato, a escola deveria desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis, até empregando o material visual como apoio, pois a tarefa da escola não é adaptar-se ao defeito, mas superá-lo.

O autor afirma:<sup>19</sup>

<sup>1</sup> Apesar de todos os seus méritos, a escola especial é notável por sua fraqueza fundamental de colocar o educando – cego, surdo ou retardado mental – no círculo estreito da comunidade escolar, onde ele é criado isolado e fechado, onde tudo está resolvido e adaptado para a criança, tudo é focado na incapacidade física, e não os introduz na vida autêntica. Nossa escola especial cria para a criança um mundo isolado onde, normalmente, se desenvolvem os hábitos que levam a um maior isolamento e acentuam o seu separatismo. Devido a esses defeitos, [a escola especial] não só paralisa a educação geral da criança, mas também o seu potencial de aprendizagem é, por vezes, reduzido a quase zero (VIGOTSKI, 1997, p. 59, tradução nossa).

A tarefa da escola é orientar-se em direção ao que é comum e à eliminação de tudo o que agrava a deficiência e o atraso. Vigotski defendeu o ensino geral e a politecnização para as crianças com deficiência mental. Esse é o princípio fundamental de todo o trabalho educativo. Para ele, a educação politécnica deposita elevadas exigências que levam ao desenvolvimento intelectual das funções superiores pelo seu grau máximo de educação, substituindo o treinamento das funções, principalmente elementares da pedagogia terapêutica antiga. Esse pensamento motivou a ideia de refletir mais sobre o papel da educação social na escolarização de pessoas com deficiência em detrimento de uma forma assistencialista de atendimento a esse público (VIGOTSKI, 1997).

---

“Pese a todos sus meritos, nuestra escuela especial se destaca por la deficiencia fundamental de que encierra a su educando - el niño ciego, sordomudo o retrasado mental- en el estrecho círculo de la colectividad escolar, en que crea un micromundo aislado y cerrado, donde todo esta acomodado y adaptado al defecto del niño, todo está centrado en la insuficiencia física y no lo introduce em la autentica vida. Nuestra escuela especial, en lugar de sacar al niño de um mundo aislado, suele desarrollar en el hibitos que lo conducen a un aislamiento aun mayor y acentuan su separatismo. A causa de estos defectos, no solo se paraliza la educacion general del niño, sino que tambien su aprendizaje especial a veces se reduce casi a cero” (VIGOTSKI, 1997, p. 59).

Em relação ao educador, Vigotski (1997) salienta que ele precisa privilegiar as potencialidades e capacidades, recusando os limites e as impossibilidades e atuando em planejar e organizar práticas que ajudem a criança a atingir o pensamento de alta generalidade, ou seja, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O educador, o outro na relação de mediação com o mundo, deve ser o intelecto, a vontade e a atividade da criança com deficiência até que ela vá assumindo essas funções.

É com base nesses pressupostos que Vigotski nos possibilita compreender o desenvolvimento da criança com deficiência que este estudo pretende fundamentar, além de trazer questões teórico-metodológicas derivadas da perspectiva da rede de significações, que também tem como fonte inspiradora a abordagem histórico-cultural.

## 5 OS CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS TRILHADOS

*“Cuide do sentido, que os sons cuidarão deles mesmos”.  
Alice no país das Maravilhas – Lewis Carroll*

Para a realização da pesquisa, foi escolhida uma escola de educação infantil da rede municipal de Vitória/ES cuja proposta contemplasse e oferecesse o atendimento educacional especializado por meio da sala de recursos multifuncionais. Com base no projeto em rede nacional, o ONEESP, buscamos trabalhar em parceria para que os objetivos eleitos neste estudo colaborassem com a pesquisa nacional. Assim, a escola de educação infantil em que realizamos a pesquisa faz parte do mapeamento inicial do Observatório Nacional de Educação Especial, coordenação Espírito Santo.

Tendo em vista que este estudo é de natureza qualitativa, propomo-nos a investigar fenômenos educacionais em seus espaços-tempos de ocorrência. Optamos pela metodologia da pesquisa-ação colaborativa-crítico como possibilidade de conhecer uma realidade e até mesmo propor intervenções nessa realidade. Fomos para a escola com a intenção de analisar as propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de atividades e suas interfaces com a proposta do AEE.

Na escola eleita, o atendimento educacional especializado tem como proposta político-pedagógica a inclusão de crianças pequenas com deficiência intelectual, surdez e transtornos globais do desenvolvimento no ensino regular por meio da SRM.

Em nosso percurso, a pesquisa-ação colaborativa-crítico (sic) refere-se a uma expectativa de produção e coprodução de conhecimento, que melhor atende às necessidades do pesquisador e da comunidade escolhida.

Entendemos quanto essa opção nos exigiu um mergulho no “aqui-e-agora” (experienciando o hoje, o ontem e o futuro). Demandou-nos uma delicada e contínua negociação com todos os participantes o envolvimento com a escola como um todo, o desejo e a disponibilidade para conviver, o “sentir e fazer parte” do lócus

investigado. Sobretudo, foi preciso exercitar uma escuta sensível nas diversas dimensões do contexto de estudo. Essa escuta, como nos diz Barbier (2004, p. 97),

[...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tomar forma. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus 'entulhos' interiores.

A tarefa proposta não foi fácil, pois somos atropelados pelas contingências do cotidiano da escola que, algumas vezes, ora nos fazia querer estar fora daquele espaço-tempo, ora nos mobilizava a transformar, nós mesmos, o que estava sendo vivido. Mas retomamos nosso objetivo entendendo que a pesquisa-ação crítico-colaborativa desencadeia um movimento em que o sujeito-participante provoca e é provocado por todos os movimentos ali desencadeados.

No campo educacional, esse tipo de pesquisa, além de facilitar a inclusão no campo da pesquisa, não cristaliza o pesquisador e a escola a condutas inflexíveis de investigação.

Com relação à formulação do problema de pesquisa, a pesquisa-ação não tem de formular *a priori* hipóteses e preocupações teóricas, nem de traduzi-las em conceitos operatórios suscetíveis de serem medidos por instrumentos padronizados (questionários, testes). A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2007, p.54).

Desse modo, a finalidade da pesquisa-ação se constitui em

[...] servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. Os membros dos grupos estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo (BARBIER, 2007, p.53).

Pretendemos que, na escola, a ação educativa seja justificada com a participação e o envolvimento da comunidade para investigação e possíveis intervenções na realidade escolar. Mas essa intervenção não significa transferir conhecimentos teóricos para a situação investigada, e sim uma ação dinâmica e constante no

processo de investigação, reflexão, ação e reflexão. Concordamos com Barbier (2004, p. 72) quando assinala que “[...] não se trata [...] de esperar uma mudança milagrosa ou de permanecer numa atitude passiva”.

Ao lançar mão da pesquisa-ação colaborativa- crítico, acreditamos que podemos, de certa forma, colaborar com os professores, ao convidá-los a se envolverem na investigação-ação para pensar e transformar a realidade vivida por intermédio deles, se eles quiserem (Merieu, 2005). Assim, a pesquisa-ação se propôs a romper com a dicotomia entre conhecimento e ação.

## 5.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS POSSÍVEIS

A fim de explorarmos, analisarmos e problematizarmos o objeto desta pesquisa, procuramos elaborar um desenho mais claro e fidedigno do espaço escolar. Para tanto, fez-se necessário conhecer e analisar o processo em que as práticas curriculares ocorrem, bem como compreender e expor as lógicas que o compõem. Assim, pontuamos que o foco da pesquisa é o processo e seus procedimentos, como Barbier (2002, p. 111-146) confirma:

[...] um processo apresenta uma polarização de autonomia repleta de incertezas. Um procedimento, ao contrário, só se compreende por uma polarização de heteronomia garantindo o instituído. Vivo, no conjunto das atividades, um processo; mas entro, sossegado, num procedimento: posso controlar um procedimento, mas eu avalio um processo.

Ainda de acordo com Barbier (2002), fomos para o campo com a expectativa de conhecer melhor, mais densa e sensivelmente, a realidade do mundo tal como a percebemos nas nossas interações. Apostamos que, como uma equipe em colaboração, poderíamos problematizar e tensionar mais as questões que envolvem o atendimento educacional especializado, a educação infantil e as demandas da escola, criança e comunidade.

As atividades de docência em escolas vivenciadas pela pesquisadora já forneceram pistas de que, para entender e colaborar com a escola em seu cotidiano, a pesquisadora precisaria valer-se de uma análise e compreensão da dinâmica ali instituída, que se dá em forma de diferentes significações. Assim, para

potencializarmos a ação colaborativa da pesquisa, escolhemos também como metodologia de pesquisa a rede de significações (Rossetti-Ferreira, 2002).

Ao nos apoiarmos na perspectiva metodológica da rede de significações, tentamos manter uma coerência com nossa escolha teórica e com a nossa percepção de que a dinamicidade da instituição escolar nos exige atenção e cuidado à complexidade de movimentos que acontecem concomitantemente e nos dizem do significado que tem para os envolvidos aquele espaço e suas ações.

Conforme sinaliza Givigi (2007), ao articularmos as dimensões coletivas e individuais, micro e macro, é inconcebível pensar o sujeito e suas ações dissociados desse campo e contexto de interação, pois ele constitui a relação dialética entre fatores históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Ao adentrarmos a escola, somos desafiados a analisar e compreender situações que se constituem no encontro entre contextos diversos (escola/família/trabalho/comunidade), em que várias personagens estão, direta ou indiretamente, envolvidas (crianças, familiares, professores, pedagogos, Secretaria de Educação), cada qual com as perspectivas próprias.

Assim, somos preliminarmente convocados a pesquisar e compreender os sentidos e significados produzidos, as relações dialógicas desenvolvidas, a constituição história do contexto local, entre outros, para, dessa forma, tentar estabelecer relações e propor ideias para o entendimento da dinâmica de funcionamento do lócus de investigação e seus componentes.

Um elemento importante para nosso estudo é a possibilidade de, pelo olhar micro, pormenorizado, ou seja, por uma análise microgenética, poder mapear as múltiplas e diferentes configurações de sujeitos, espaços e funções dentro do ambiente escolar. É uma abordagem metodológica apropriada para o estudo dos fenômenos que influenciam a relação entre cultura e socialização, o que conduz a um diálogo contínuo com a teoria (ROSSETTI-FERREIRA, 2000).

Esse tipo de análise admite a investigação de características do desenvolvimento humano que vão se constituindo na dinâmica das interações verbais e não verbais e na observação das negociações que ocorrem na interação contínua entre professor-

aluno e aluno-aluno, no face a face. Permite também que se observem a sequência dos acontecimentos e os processos de mudança vivenciados pelo sujeito.

Na escola, um olhar mais minucioso e detalhado torna-se particularmente importante porque instiga e nos possibilita entender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e quais são as características do contexto de determinada sala de aula. Assim, culminam em detectar quais são as capacidades comunicativas necessárias durante os processos de interação que facilitam ou dificultam a ocorrência da aprendizagem.

Entendemos que, teórica e metodologicamente, por meio da proposta da Rede de Significações, o pesquisador pode esboçar uma configuração com base nos diversos elementos de um contexto e da interação e relações dos sujeitos envolvidos em busca dos significados coletivos constituídos em determinado tempo.

Para produzirmos nossas análises, questionamentos e pensarmos em colaborações, também precisamos desenhar a maneira como iríamos nos aproximar e apropriar dos dados. Assim, elegemos a escuta como técnica imprescindível no delineamento deste estudo, ou seja, o primeiro procedimento metodológico que nos auxiliou na configuração de um espaço, seus personagens, seus objetivos, concepções, ações, expectativas e relações. Não somente escutamos os participantes acerca do espaço-tempo e as ações que ocorrem no campo de investigação, mas também refratamos suas vozes para que pudessem compreender por que estão se inserindo em uma pesquisa-ação e que reflexos essa inserção pode trazer para sua profissão.

As estratégias para a investigação e intervenção na escola surgiram do diálogo partilhado por todos os envolvidos, e as escolhas pelas estratégias e recursos disponíveis foram decisão da pesquisadora, haja vista que a referida escolha precisava comungar nas opções teórico-metodológicas eleitas. Entre as metodologias, utilizamos a observação, a entrevista, videogravações, rodas de conversas e a formação continuada em serviço.

O primeiro recurso adotado foi a observação participante. Por meio dela, buscamos “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos

não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS, 1996, p.79).

A utilização desse procedimento exigiu-nos aguçar nossos ouvidos e ampliar nosso olhar. Demandou saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. Foi necessário conhecimento, atenção e sensibilidade para saber quando perguntar e quando não perguntar, assim como o que perguntar na hora certa.

Ao observador, na pesquisa, cabe estabelecer aquilo que é diferente em relação ao anteriormente ocorrido, sendo ele, dessa forma, levado a tomar decisões rápidas e a usar com igual prontidão o potencial do seu raciocínio dedutivo/indutivo (VIANNA, 2003, p.73.)

Concordamos que uma das principais vantagens da observação participante é a possibilidade de, mediante o próprio comportamento, o pesquisador testar hipóteses por intermédio de criação de situações que normalmente não aconteceriam. Como observadora pesquisadora, conseguimos fazer parte dos eventos que estavam sendo investigados.

Para além dessa observação participante, para que pudéssemos continuar nosso caminho na pesquisa e alcançar nossos objetivos, tivemos que planejar e fazer uso de outras possíveis estratégias de captura/apreensão das vivências cotidianas, como acesso aos registros de arquivos coletivos e individuais, relatos das observações e participações em reuniões de pais e conselhos de classe, desenhos associados às anotações de campo, conversas e entrevistas informais, entrevistas gravadas e outras conversas (VIANNA, 2003).

Para essas capturas e registros, salientamos quanto o desenvolvimento dos recursos tecnológicos contribuiu e contribui para o progresso no processo de observação. O uso da imagem, como uma ferramenta para registrar o movimento, ou seja, as ações e comportamentos permitiram-nos tranquilidade para viver o momento sem nos preocuparmos com anotações rápidas. Também percebemos que o uso da videogravação nos ajudou a captar pormenores do objeto de estudo, a reduzir questões da seletividade, a assistir quantas vezes fossem necessárias às cenas realizadas e a rever e redesenhar a sequência do estudo.



Para justificarmos o uso da videogravação, apoiamo-nos em Rosado (1990), quando esta nos diz que a videogravação é uma técnica que permite a construção de uma representação do real, como espaço, tempo, objetos, personagens, assim como movimentos, suas ações e suas interações. Essa linguagem permite a consciência do real e possui componentes cognitivos e afetivos. A autora também acrescenta que esse método pode ser utilizado em situações tanto de investigação como de aprendizagem e formação de diferentes profissionais, pois o sujeito será o próprio objeto de reflexão e autoavaliação, ao se deparar com a imagem de seu corpo, sua memória, sua representação, sua aparência e prática.

A entrevista foi também contemplada com instrumento para obtenção de dados e informações acerca do objeto de estudo desta pesquisa. Para Lakatos (1993, p. 195), a entrevista é “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Em nosso estudo, compreendemos que os encontros e os diálogos norteiam nossas construções sobre a realidade escolar, bem como orientam e suscitam reflexões de ambos os sujeitos do diálogo sobre si e sua atuação, ou seja, sobre a experiência humana. Mesmo com a existência de conflitos, contradições e tensões, esses fenômenos são significativos e importantes de ser investigados no contexto da pesquisa.

Não ignoramos que estão em jogo, além das percepções e sentimentos, crenças, conceitos, preconceitos e interpretações, mas pensamos que faz parte do ofício do entrevistador-pesquisador exercitar o respeito ao outro, o cuidar do outro para que sua narrativa seja a mais fiel possível do relato obtido por meio do encontro.

Os questionamentos feitos levaram em conta a sequência do pensamento do pesquisado, ou seja, procuramos dar continuidade à conversação, dirigindo a entrevista com um sentido lógico para o entrevistado.

Na ação colaborativa com os professores da SRM, lembramos que fizemos a seleção e o recorte dos dados tendo como base o objetivo deste estudo. A pesquisadora ora utilizou e partilhou a escuta e a observação com os atores da escola e posteriormente registrou os dados em diário de campo, ora fez uso da filmadora para registros dos diferentes encontros com os sujeitos, quando

considerava que o objeto de apreensão dos dados não iria interferir nas vivências. Todas as videograções foram realizadas única e exclusivamente pela pesquisadora, com o recurso de uma filmadora Sony HandyCamDigital DCR-SR20. As transcrições dos episódios gravados foram transcritos e selecionados de acordo com o objetivo a ser alcançado.

## 5.2 OS PROCEDIMENTOS REALIZADOS: OS MOVIMENTOS DA E NA ESCOLA

Para estruturarmos a pesquisa, adotamos alguns procedimentos que consideramos que nos dariam um desenho mais claro e real do contexto investigado. Assim, procuramos entender alguns processos instituídos por meio da análise documental que para nós significou entender as outras redes que dão sentido ao trabalho desenvolvido na escola onde realizamos a pesquisa.

Optamos por entrevistas/conversas, observações participantes e videograções para acompanhar e capturar os movimentos da/na escola e entender sua dinâmica diária. Por meio desses procedimentos, caracterizamos a instituição de educação infantil, seu projeto pedagógico, sua rotina, os sujeitos participantes deste estudo, suas rotinas e suas percepções e as práticas curriculares desenvolvidas para a promoção e inclusão de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na educação infantil. Portanto, os dados apresentados foram obtidos por meio ora das entrevistas e observações, ora de videograções, conforme sinalização deles.

Os encontros realizados com os professores de educação especial que atuavam na SRM foram discutidos e negociados. Embora a proposta inicial tivesse sido de nos encontrarmos semanalmente para discutir e analisar as práticas desses professores na SRM e na escola, conseguimos, para esse tempo de reflexão, parar apenas durante 20 momentos de planejamento. Desses 20, elegemos quatro que foram marcados por situações bastante proveitosas de interação e envolvimento do grupo com a proposta da pesquisadora. Os demais momentos fugiram do objetivo deste estudo ou não contaram com a adesão, participação e colaboração dos professores da SRM e das pedagogas.

Após a escolha da escola, segundo as características consideradas relevantes para esta investigação, fizemos um primeiro contato. Por telefone, solicitamos falar com a pedagoga da escola e marcamos uma visita para explicar nossa intenção. A pedagoga indicou o melhor dia para nos atender, na manhã de 12 de fevereiro de 2012.

Nessa visita, apresentamo-nos e explicamos a pesquisa de doutoramento que estávamos realizando, os objetivos, as ações pretendidas e esclarecemos as dúvidas e demandas de organização da escola. Conforme já sabíamos, a pedagoga nos informou da necessidade de protocolarmos o pedido formal na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, e, assim que obtivéssemos a resposta, poderíamos dar início à pesquisa.

Depois de protocolado o pedido para a realização da pesquisa, aguardamos aproximadamente 12 dias para recebermos a aprovação da Secretaria Municipal de Educação e da escola. Nesse intervalo, providenciamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para serem submetidos aos participantes do estudo (Apêndices A e B).

No mês de março, demos início à pesquisa na escola. À equipe de educação especial da escola – professores de educação especial, instrutor surdo –, pedagogas e diretora explicamos o estudo e os procedimentos a serem utilizados, levamos para aprovação o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendamos as observações, videografações e entrevistas. Em comum acordo com os professores de educação especial e as pedagogas, ficou combinado que organizaríamos tempos para a elaboração e construção das narrativas, assim como para a leitura e análise dos documentos escolares. Também negociamos uma proposta de formação continuada com todos os professores da escola.

O estar na escola, com uma proposta de estudo, permitiu-nos acompanhar os movimentos, a rotina, os encontros e desencontros, assim como nos possibilitou encontrar novas formas de entender, significar e colaborar com aquele espaço, ora com nossa presença, ora com nossa fala. Podemos afirmar que uma “rede de encontros”, como nos diria Meirieu (2005), foi-se constituindo aos longos dos meses.

Procuramos organizar, de maneira detalhada, as ações e movimentos na/da escola. Recontamos todo o passo a passo da pesquisa na escola por meio de momentos e episódios do atendimento educacional especializado com as crianças com manifestações e comprometimentos no processo de ensino-aprendizagem, encaminhadas às SRM, de rodas de conversas entre professores, pedagogos e pesquisadora e dos encontros de formação e reflexão.

Compartilhamos com Givigi (2007, p. 85) a ideia de que “[...] ver o trabalho da escola como uma invenção, como espaço do imprevisível” é reafirmar a potência da ação, uma abertura a novos possíveis, problematizando o instituído e abrindo novas fissuras para o desejado.

Para criarmos um desenho mais claro e próximo do vivido, utilizamos registros em diário de campo e, após o estabelecimento de uma relação mais íntima e próxima com a equipe escolar e as crianças, fizemos uso da videogravação. Portanto, essas duas formas de captura da dinâmica escolar ocorreram três vezes por semana, às segundas, quartas e sextas-feiras, durante 28 semanas, de março de 2012 a setembro de 2012. O uso da videogravação ocorreu apenas nos atendimentos às crianças com deficiência ou TGD na SRM. Para facilitarmos a organização dos dados construídos, optamos por utilizar o relatório semanal das visitas à escola. Reservamo-nos o direito de definir recortes desse tempo na escola, de acordo com os objetivos estabelecidos neste estudo.

Abaixo detalhamos as atividades e as semanas em que foram realizadas.

Quadro 1 – Cronograma de atividades da pesquisa no CMEI “Arca de Noé”

Atividade	Fevereiro	Março	Abril	Mai	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro
Contato com a escola	x								
Protocolo da pesquisa na Seme	x								
Observação da rotina da escola		x	x	x	x	x	x	x	
Observação na SRM		x	x	x	x	x	x	x	
Observação na sala de atividade		x	x	x	x	x	x	x	
Entrevistas/rodas de conversa		x	x	x					
Planejamento professores			x	x	x	x	x	x	
Diálogo-formação					x	x	x	x	x
Reunião de pais							x	x	

O que dizer quando entramos, literalmente, no campo da pesquisa? Diferentes sentimentos, pensamentos, ações e reações emergem quando chegamos à escola. Num misto de medo e alegria, ansiedade e catatonia, “[...] o coração pareceu que ia sair pela boca”. Barbier (2004, p. 59) nos diria que essa reação é comum, haja vista que “[...] o objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social”.

Ainda segundo esse autor, damos início a uma relação íntima e estreita que será construída em um encontro racional, ético, humano e social. Relação que requer cuidado, disponibilidade, enfrentamentos possíveis.

Sabemos que as palavras nem sempre nos ajudam a dizer sobre o que encontramos, mas entendemos que os contextos, quaisquer que sejam, são cenários de histórias e de pessoas, numa interferência relacional e posicional contínua. A nossa própria relação com esse espaço-tempo tem início com a escolha.

Desenhar uma maneira de entender a complexidade da escola com base no que dizem os sujeitos foi um desafio, mas percebemos que a melhor forma de entender toda a dinâmica da escola foi mergulhar, dividir, emergir e aguçar nossos sentidos dentro desse espaço. Foram inúmeras conversas na sala de aula, no refeitório, na SRM, na sala dos pedagogos. Nesses encontros procuramos escutar e dialogar com os interlocutores e, posteriormente, registrar esses encontros no diário de campo. Com relação à observação das crianças na SRM, optamos pelo uso da videogravação, mas, em determinadas situações, mesmo atrás da câmera, interagimos e entrevistamos na experiência que se desenvolvia.

Para melhor organizarmos nossas elaborações e assim compartilharmos nossas reflexões e análises, precisamos recontar as redes de encontros e diálogos a partir da rotina da escola e da complexidade de acontecimentos que ali ocorrem. Nossos encontros e escutas se dividiram em conversas com os professores do AEE, conversas com as pedagogas, observação e interação com as crianças em atendimento especializado e na sala de aula comum, e também conversas com os professores das salas comuns. Mas primeiro precisamos conhecer nossos colaboradores.

### 5.3 O LÓCUS DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

Um dos movimentos de aproximação com o campo da pesquisa foi por meio da escolha da escola e dos critérios para essa escolha, que deriva de outro processo, que é a nossa participação e colaboração no ONEESP, coordenação Espírito Santo, para acompanhar o processo de coleta de dados sobre a implantação das SRM nos municípios capixabas que aderiram à pesquisa. Especificamente, acompanhamos o grupo de professores de educação especial que realizavam o AEE, na SRM, do município de Vitória. No grupo, participaram duas professoras de educação especial que atuavam em dois centros municipais de educação infantil de Vitória, nos quais estão localizadas duas SRM. Uma dessas professoras se mostrou interessada em participar da pesquisa. O envolvimento dessa professora e sua disponibilidade para vivenciar um processo de formação-ação motivou-nos a buscar essa unidade de educação infantil para realizar o estudo.

Portanto, esta pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Vitória, Espírito Santo. Escolhemos esse CMEI por oferecer o AEE e possuir a SRM. Também foi um critério de escolha da escola que essa unidade de educação tivesse crianças com diferentes deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento matriculadas, as quais demandavam um acompanhamento especializado de professores de educação especial. Nessa escola encontramos crianças surdas, com diagnóstico de espectro de autismo, síndrome de Down e crianças com dificuldades intelectuais no processo de aprendizagem.

A escola atende crianças da comunidade, de 2 a 6 anos de idade, nos períodos matutino, vespertino e integral. Para nosso estudo, optamos pelo turno matutino, por facilitar à pesquisadora acompanhar o grupo de pesquisa da UFES do qual participávamos no período vespertino.

A escola de educação infantil aqui será denominada “Arca de Noé”. O nome foi negociado com a turma do 1.º ano do ensino fundamental, formado por crianças de 7 anos, ou por aquelas que estejam completando 7 anos, que estudam no espaço físico do CMEI.

Durante a observação das crianças no lanche matinal, comentei com a professora regente da sala e a pedagoga Angélica que estava com

dificuldade em nomear a escola. A pedagoga, mais que depressa, disse-me para pedir às crianças do 1.º ano que dessem nomes para a escola. A professora da turma disse que seria ótimo, já que ela iria desenvolver na sala uma atividade de escrita espontânea e essa seria uma ótima oportunidade para que as crianças liberassem sua imaginação. Assim, o nome da escola surgiu em meio a gritos, explosões de risos, fantasias infantis e desejos de uma escola com a 'cara' delas (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de abril de 2012).

O CMEI fica localizado em um bairro da cidade de Vitória, na região Continental. Em 2012, estavam matriculados 495 alunos, dos quais 250 crianças no turno matutino. Em horário integral, havia 86 crianças, de 1 a 6 anos de idade. Atualmente, a escola é considerada referência na matrícula de crianças surdas<sup>20</sup>.

De acordo com os dados do Plano de Trabalho Anual de 2012, o CMEI atende a 13 bairros da região Continental de Vitória. Segundo a Seme de Vitória, em seu mapeamento das escolas municipais, o bairro possui uma escola de educação infantil e uma escola de ensino fundamental.

A escola ou Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) tem um bom espaço físico. Está localizada no fim de uma pequena rua. No fundo da escola, à direita, existe uma pequena praça, com aparelhos para atividade física e uma quadra poliesportiva.

A escola está estruturada fisicamente em dois pavimentos. No andar inferior, localizam-se quatro salas de aula, uma secretaria, uma sala de informática, uma sala de direção, um banheiro para professores e a equipe escolar, uma sala de professores, um refeitório, uma cozinha, um pátio de areia, um pátio com brinquedos, um solário que funciona como ateliê de artes, dois banheiros infantis, um banheiro para auxiliares gerais, uma despensa e uma lavanderia. No andar superior, existem seis salas de aula, uma sala de recurso multifuncional, uma sala de pedagogo, um miniauditório, uma biblioteca no corredor e dois banheiros infantis. O andar inferior é ligado ao superior por meio de uma grande rampa.

---

<sup>20</sup> Sobre essa especificidade, esclarecemos que a Secretaria Municipal de Vitória, por meio da Coordenadoria de Educação Especial, decidiu estabelecer unidades escolares referência para que, nessas instituições, as crianças surdas pudessem encontrar uma proposta e um trabalho pedagógico voltado para a educação bilíngue. Assim, a escola recebe matrícula de crianças oriundas de diferentes regiões e bairros da cidade de Vitória.

As salas de aulas são grandes, bem ventiladas, com mesas infantis para grupo; somente na sala de aula do 1.º ano do ensino fundamental, as carteiras são individuais. Possuem armários de aço, com chave em cada sala de aula, estantes pequenas, quadro-negro e brinquedos. Na área administrativa, as salas possuem mesas, cadeiras, computadores, impressoras e telefone.

Na sala do AEE, onde ficam os recursos multifuncionais encaminhados pelo MEC, existem dois armários e duas estantes baixas dividindo a sala em dois ambientes. Ao fundo da sala, ocorrem os atendimentos das crianças com diagnóstico ou suspeita de deficiência mental, TGD e outras síndromes; na frente, próximo à porta, a educação bilíngue. Portanto, os dois tipos de atendimento acontecem juntos. Na sala existem também quatro estantes baixas, prateleiras, mesas para computador, mesa para televisão, uma televisão grande, um computador com tela grande, uma impressora, um quadro para giz, quadros de aviso, uma pequena estante de livros infantis, brinquedos, revistas, material de papelaria, uma mesa redonda grande, quatro cadeiras de adulto, três mesas infantis com duas cadeias pequenas em cada mesa.

### ***Os participantes***

Encontramos uma escola que conta com um significativo corpo docente, entre professores, pedagogos, auxiliares de educação infantil e estagiários, além do trabalho de auxiliares de limpeza, cozinheiras e secretários. A seguir, apresentamos quadros com a equipe pedagógica, gestor, pedagogo, professores, estagiários, número de crianças por sala e os alunos com indicação à educação especial no período matutino (Quadros 2, 3 e 4). A caracterização dos participantes mais diretos na pesquisa será feita mais à frente no texto, para darmos sequência a uma linha de raciocínio que pensamos facilitar a compreensão do leitor.

#### Quadro 2 – Docentes do CMEI e equipe técnico-administrativa<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup>Esclarecemos que os nomes utilizados para nos remetermos às professoras, às pedagogas e às crianças com indicação à educação especial são fictícios. Embora tenhamos solicitado que as professoras e as pedagogas sugerissem um nome para serem tratadas neste estudo, todas disseram que a pesquisadora poderia ficar à vontade para ela mesma escolher um nome que achasse apropriado. Em relação às crianças, os nomes atribuídos não foram sugestões delas; foi uma escolha da pesquisadora.



<b>Direção:</b>	Emília	
<b>Pedagogos (as):</b>	Margarida – responsável pelos grupos 2, 3 e 4	
	Angélica – responsável pelos grupos 5, 6 e 1.º ano do EF <sup>22</sup>	
<b>Secretários (as):</b>	Felicia e Miriene	
<b>Professor (a)</b>	<b>Grupo de crianças</b>	<b>Alunos/sala</b>
Jasmin	1.º ano EF	22
Narcisa	Grupo 6 A	23
Dália	Grupo 6 B	24
Camélia	Grupo 5	23
Gérbera	Integral	21
Hortência	G 3 A	24
Magnólia	G 3 B	22
Acácia	G 2	24
Érica	G 4 B	22
Isabela	G 4 A	21
Verônica	Educação especial – DM	
Rosália	Educação especial – Professora Bilingue	
Alírio	Instrutor Surdo	
Iris	Artes	
Gardênia	Educação Física	
Violeta	Educação Física	

Quadro 3 – Auxiliar de Educação Infantil e estagiários da Prefeitura Municipal de Vitória

<b>Auxiliar de Educação Infantil</b>		
Marta	G4A	Pedagogia
Rivana	G3A	Pedagogia
Lucy	G3A	Pedagogia
Meire	G3B	Pedagogia
Cirlei	G3B	Pedagogia
Carolina	G2	Psicologia
Naiara	G2	Pedagogia
Mara	G2	Pedagogia
Mariana	Integral	Música
Melina	Integral	Pedagogia
<b>Estagiários</b>		
Adriana	1.º ano EF	Pedagogia
Paola	G5	Pedagogia
Dalva	G6A	Pedagogia
Monica	G6B	Pedagogia
Soraia	G4B	Pedagogia
Valesca		Música

Quadro 4 – Crianças sujeitas da educação especial atendidas na SRM

<b>Criança-aluno</b>	<b>Grupo</b>	<b>Motivo para o encaminhamento</b>
Otávio	G4A	Surdo
Lara	G4A	Surda

<sup>22</sup> Embora as crianças do 1.º ano do ensino fundamental estejam registradas/matriculadas em uma escola municipal de ensino fundamental, o trabalho pedagógico, tanto de professores como de pedagogos, é realizado pela equipe do CMEI.

Marcos	G4B	Manifestação de comportamento autista
Bianca	G3A	Autismo de alta funcionalidade
Beatriz	1.º ano EF	Manifestação de comportamento autista
Lorena	1.º ano EF	Síndrome de Down
Amanda	1.º ano EF	Surda
Sabrina	G5	Surda
Paulo	G5	Surdo
Renan	G6A	Manifestação de comportamento autista
Rodrigo	G6A	Manifestações de caráter emocional
Ronaldo	G6A	Dificuldade de linguagem e hiperatividade
Lauro	G6B	Manifestação de atraso cognitivo
Gabriel	G6B	Surdez parcial

Os dados revelam o cotidiano escolar composto de diferentes sujeitos. O centro de educação infantil conta com docentes com formação inicial em pedagogia, artes e educação física e a maioria com especializações na área de educação infantil, alfabetização e educação inclusiva.

Observamos também que as funcionárias de apoio, legalmente denominadas de Assistentes de Desenvolvimento Infantil (ASI), possuem graduação em pedagogia. As pedagogas que atuam no CMEI pela manhã têm experiência no cargo e formação continuada em educação infantil e alfabetização. Além dessas duas especializações citadas, a pedagoga Angélica fez especialização *lato sensu* em educação inclusiva e educação bilíngue.

Como o CMEI mantém uma sala de 1.º ano do ensino fundamental, as atividades pedagógicas na sala de aula, bem como o planejamento pedagógico, ocorrem com a pedagoga responsável pelos grupos 5 e 6.

Em relação à atual política municipal de educação, esta prevê o atendimento a alunos com deficiência no sistema de ensino do município e segue as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa modalidade de ensino recebe apoio da equipe de Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação especial (CFAE/Seme).

#### *A professora de educação especial na área da deficiência intelectual*

Para entendermos o funcionamento do AEE, na SRM, do Cmei Arca de Noé, recorreremos à entrevista com os professores de educação especial, com o instrutor surdo e com as pedagogas para compreender que direções foram tomadas

mediante as orientações da escola, dos saberes e práticas dos professores e da política municipal para a educação especial.

Para isso, utilizamos entrevistas semiestruturadas com os professores, instrutor e pedagogas e, por meio delas, organizamos as informações obtidas em categorias, tais como formação inicial e continuada, experiência em educação e em educação especial, entendimento sobre o AEE e a SRM, o papel do professor de educação especial na escola e as práticas pedagógicas elaboradas para os atendimentos realizados.

Começamos a relatar nossa relação com a professora Verônica, da área de deficiência intelectual e TGD. Ela se estabeleceu rapidamente, haja vista que a professora foi simpática, cordial e pareceu não se importar com a nossa presença na sala. Ela disse que já sabia quem era a pesquisadora, pois a pedagoga Angélica, professora bilíngue participante do ONEESP, já havia falado sobre ela. Verônica manifestou interesse em participar da pesquisa, pois via a oportunidade de ser acompanhada e auxiliada no seu fazer pedagógico.

Assim, durante uma manhã de sexta-feira, dia de planejamento, começamos a conversar. Perguntamos-lhe se podia responder a algumas perguntas que eram importantes para o nosso estudo. A professora aceitou e continuamos a conversar, mas agora com alguns temas que escolhemos. Falamos de sua formação inicial e continuada, sobre sua entrada para a educação especial, sobre seus alunos atuais e anteriores, sobre currículo, SRM, suas práticas e sobre os desafios que enfrenta no dia a dia da SRM. Assim, fomos articulando condições para a realização de um trabalho-pesquisa colaborativo.

Em nossa conversa inicial, ela nos disse:

Professora Verônica: [...] que bom que você está aqui... assim vai poder me ajudar a fazer um trabalho melhor. Tem horas que a gente fica perdida, eu, principalmente, porque sempre trabalhei em EMEF, com menino grande. Esse é o primeiro ano com educação infantil, com crianças pequenas. É um trabalho diferente, eu sei. Então penso que precisarei de ajuda [...].

Larissy: Você acha que posso te ajudar? Alegro-me em saber. Penso que podemos colaborar uma com a outra. Vamos dialogando sobre o seu trabalho, sua experiência e prática, minhas percepções e, assim,

vamos refletindo sobre o trabalho que você e a escola desenvolvem em relação à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular (DIÁRIO DE CAMPO, 12/03/2012).

Pensamos que o primeiro desafio nos foi lançado: mostrar o que produzimos na universidade e de que forma isso é importante e pode ajudar a escola. Também nos faz pensar que nesse momento a professora lança dispositivos para um trabalho colaborativo. Pareceu-nos que o ajudar, o fazer com, está sendo acordado, negociado.

Verônica nos disse que está no CMEI desde fevereiro de 2012 e foi contratada como professora de AEE, no acompanhamento e atendimento das crianças com indicativos de deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.

Verônica é formada em Pedagogia. Fez a graduação porque a legislação nacional em educação, em 2006, exigiu uma formação superior para o profissional atuar. Possui pós-graduação em educação especial na área de deficiência intelectual. Atualmente, é professora contratada no município de Vitória, como professora do atendimento educacional especializado no turno matutino. Também trabalha em outro município da Grande Vitória, como professora regente contratada para a educação infantil.

Verônica relata que está há 17 anos na educação especial. Começou em 1995, na Apae Vitória, quando ainda fazia magistério. Desde 2009, atuou na educação especial no ensino fundamental.

Confirmamos, com a fala da professora Verônica, que muitos professores que estão nas escolas comuns como professores de educação especial são remanescentes de escolas especializadas.

Ela nos diz que começou seu trabalho como professora na Apae. Relata que não ficou assustada como havia ouvido de outros professores. Lembra que nunca teve problema ou dificuldade em trabalhar com essas pessoas com deficiência, transtorno ou autismo, não teve medo nem discriminou esses alunos. Chegava à Apae e fazia o seu trabalho de maneira tranquila.

No atendimento educacional especializado do CMEI “Arca de Noé”, Verônica avaliava e acompanhava oito crianças com manifestações e comprometimentos intelectuais. Esse acompanhamento foi realizado no mesmo turno em que as crianças estão matriculadas por conta da organização da própria escola e equipe. Questionamos a respeito da não oferta do atendimento no contraturno em relação à deficiência intelectual. A resposta da professora de educação especial foi que não dava certo, pois os pais não retornavam com as crianças à escola, à tarde. Perguntamos, então, sobre duas crianças que estavam matriculadas no Projeto Educação Integral, se elas tinham um turno definido como sala de atividade regular e o contraturno como AEE. Isso porque a professora de educação especial, do período vespertino, acompanhava apenas uma criança com deficiência. Nem a professora de educação especial, nem as pedagogas souberam responder sobre essa situação.

Pensamos que a realização do contraturno dependia de algumas reflexões e movimentos que a escola ainda não instituiu.

Como já mencionado, somente as crianças surdas permaneciam na escola e, no período vespertino, realizavam com os professores atividades lúdicas e pedagógicas para a aprendizagem de LIBRAS.

Esse [...] contraturno é difícil de acontecer. Os pais não trazem a criança em outro horário para a escola, para ela fazer o AEE. Os pais trabalham, alguns não têm condições de pagar ônibus. Sei que a lei diz que deve acontecer no contraturno da sala de aula, mas não dá. Temos que tirar a criança da sala, sim, se quisermos oferecer esse acompanhamento, essa complementação. Até nas EMEFs temos que fazer assim (VERÔNICA, Entrevista, abril de 2012).

Das oito crianças acompanhadas por Verônica, apenas duas possuem laudo médico: uma com síndrome de Down e outra com espectro de autismo de alta funcionalidade, conforme será caracterizado quando apresentarmos as crianças que participaram da pesquisa. As demais crianças foram encaminhadas para a SRM a pedido dos professores das salas comuns e das pedagogas por apresentarem dificuldades relativas ao desenvolvimento intelectual, linguagem e socialização. Observamos que a idade das crianças público-alvo do atendimento educacional especializado varia de 3 a 7 anos.

Em seu trabalho diário, Verônica estabeleceu um horário para os atendimentos de acordo com a rotina da escola. Em negociação com as pedagogas, as crianças não deviam ser tiradas das salas em aulas especializadas, como Educação Física, Artes e Música. Também deviam ser respeitadas as atividades lúdicas nos ambientes recreativos da escola, como pátio de areia, pátio da casinha, quadra e solário. As pedagogas solicitavam constantemente que a professora também acompanhasse as crianças, em suas salas de aula, em um trabalho colaborativo com a professora regente.

### *As crianças com TDG e indicativo de deficiência intelectual*

Para caracterizarmos as crianças com deficiência e TGD, atendidas no AEE, buscamos as observações participantes realizadas nas mais diversas situações no cotidiano da escola, entre as quais salas de atividades, pátio, SRM, refeitório, pátio de areia, aulas de artes e informática. Por meio delas, encontramos pistas que nos ajudaram a traçar um desenho desses sujeitos e trouxeram elementos do desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social, assim como tentamos entender essa criança dentro de um contexto pedagógico. Também recorremos a conversas com as professoras que estavam diretamente com as crianças: a professora regente e a professora de educação especial.

Não foi nossa intenção avaliar as crianças com deficiência e TGD, mas simplesmente apresentá-las, na pesquisa, para os leitores, o mais próximo possível daquilo que elas eram e estavam sendo naquele momento.

Frequentavam o AEE 14 crianças, seis não apresentavam laudo, avaliação clínica e/ou psicológica e, em sua maioria, vinham por indicação da professora regente e da pedagoga responsável. O atendimento dessas crianças teve início após uma decisão das pedagogas com a professora de educação especial na área da deficiência intelectual. Essa decisão foi tomada após a leitura da Nota Técnica n.º 002/2001, que trata das orientações para preenchimento das informações dos estudantes público-alvo da educação especial do Censo Escolar Inep/MEC – Modalidade Educação Especial (BRASIL, 2011).

De acordo com a Nota Técnica (BRASIL, 2001), fica entendido que é aluno público-alvo da educação especial aquele que possui ou não deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas que apresenta manifestações que afetam seu processo de escolarização.

Não há, no entanto, necessidade de apresentar a etiologia (causa ou origem da condição de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas habilidades/superdotação) e sim a sua manifestação. Se o estudante possui uma Síndrome que gera deficiência, mas não houve manifestação desta, não deve ser registrado como estudante público-alvo da Educação especial. Do mesmo modo, quando houver a manifestação da deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação sem origem identificada, deve ser registrado [...] (BRASIL, 2001, p. 2).

Então, com base na Nota Técnica e após avaliação e discussão das crianças com manifestações que têm alterado seu processo ensino-aprendizagem, a professora de educação especial do turno vespertino passou a acompanhar pedagogicamente as crianças encaminhadas para o atendimento educacional especializado.

O AEE para as crianças que apresentam supostos indícios ou diagnósticos de dificuldade intelectual ou TGD ocorre no mesmo turno de matrícula. As crianças Lorena, Beatriz, Ronaldo, Lauro, Renan, Marcos e Bianca são atendidas pela professora de educação especial no turno em que estão matriculadas, na maioria das vezes na SRM.

### **Lorena**

Lorena tinha 7 anos, estava matriculada no 1.º ano do ensino fundamental. Tinha síndrome de Down. Frequentava a escola pela manhã e, à tarde, ficava aos cuidados de uma babá.

Lorena ia para a SRM pelo menos umas quatro vezes por semana. Na observação da criança nas atividades na SRM, percebemos ser uma menina carinhosa, calada e que fazia tudo que era pedido a ela. Ela sempre estava atenta às orientações e comandos da professora. Apresentava dificuldades de linguagem, com tendência a repetir as últimas palavras que são direcionadas a ela. A mãe afirmava que a menina estava fazendo acompanhamento fonoaudiológico, particular. Durante o ano

letivo, a criança não estava frequentando uma instituição especializada porque a mãe não conseguiu tempo no trabalho para levá-la.

Por meio da observação, constatamos que, na sala de aula regular, Lorena participava pouco das atividades pedagógicas propostas. A professora procurava incluí-la na dinâmica da sala, mesmo quando a criança demonstrava não compreender o que era solicitado. A professora a auxiliava individualmente, assim como a estagiária ficava por perto para ajudar a menina.

Lorena reconhecia algumas letras do alfabeto, a letra inicial do seu nome e fazia tentativas de escrita. Percebemos que ela gostava muito de brincar com as colegas, que estas, na maioria das vezes, tratavam-na como um “bebezinho”. Nas brincadeiras, era sempre a “filhinha” que precisava de cuidados. Ela demonstrava gostar dessa relação de proteção das outras crianças.

Na SRM, Lorena era meticulosa na realização das atividades de colagem, colorir e recorte. Não interagia muito com a professora de educação especial a respeito de linguagem oral. Respondia, algumas vezes, ao que lhe era perguntado.

### **Beatriz**

Beatriz também estava matriculada no 1.º ano do ensino fundamental. Morava com a avó materna. Estava com 7 anos e não apresentava um diagnóstico conclusivo sobre uma deficiência ou TGD. De acordo com os professores e pedagogos, os relatórios anteriores ofereciam pistas de uma criança com algumas características do espectro autista, como movimentos repetitivos e estereotipados, dificuldades de contato físico, ausência e apatia na/pela dinâmica da sala de aula, pouca interação com as aprendizagens desenvolvidas na sala de atividades. Frequentava o CMEI desde os 3 anos de idade.

Por meio da observação na sala de aula, no pátio, durante o lanche e na SRM, entendemos que a criança apresentava comprometimentos nas interações sociais e na aprendizagem formal, principalmente quando envolvia memorização, atenção e conceituação. Segundo a professora da sala de atividades, era uma criança que parecia alheia às experiências pedagógicas da sala.



Socialmente, mostrava-se uma criança de pouca conversa. Ela se movimentava muito na sala de atividades; não permanecia sentada por muito tempo. Exibia comportamentos estereotipados, sobretudo com as mãos. Em situações de desconforto e confronto, a menina gritava e se agitava. Ao mesmo tempo, era carinhosa com algumas colegas, participava de brincadeiras em grupo e acompanhava a rotina da sala de atividades. A criança dizia que gostava de brincar de boneca.

No AEE, Beatriz inicialmente se recusava a participar. Sempre que era convidada, ela não aceitava ir para a SRM. No final do 1.º semestre, começou a participar. Na sala de recursos multifuncionais, atendia às solicitações da professora de educação especial. Em comparação com Lorena, Beatriz frequentava pouco a SRM. A professora já havia relatado que não sabia o que fazer com a menina, uma vez que ela parecia não entender o que lhe era solicitado fazer.

Observamos que a criança não se interessava pelas propostas pedagógicas da professora, sobretudo as que envolviam leitura e escrita. A menina virava o rosto, procurava com os olhos objetos da estante ou parecia não ouvir o que a professora estava propondo. Ao ser pressionada para realizar e concluir uma atividade, ela chorava, ficava agitada, nervosa e com tiques e movimentos repetitivos.

### **Ronaldo**

Outra criança atendida na SRM era Ronaldo. Tinha 6 anos e estava matriculado no Grupo 6. Frequentava o CMEI desde 2010. Não apresentava nenhum diagnóstico de deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Sua indicação ao AEE era por causa de seu comportamento ora disperso, ora agressivo na sala de atividades.

Do ponto de vista do desenvolvimento, ao observarmos o garoto, percebemos que ele apresentava uma pequena paralisia no lado direito do corpo, o que não o impedia de se locomover, movimentar-se nem de realizar tarefas manuais. Ronaldo também apresentava uma ligeira dificuldade na fala. Segundo a professora, ele era uma criança bastante agitada, que tomava remédio controlado e que, na ausência da medicação, agredia colegas e professores. Ainda de acordo com a professora, Ronaldo era “emocionalmente carente”.

Na sala de atividade, a professora relatou que Ronaldo era esperto, inteligente, mas se atrasava na realização das atividades propostas. Na SRM, no início do ano, o menino participava ativamente das atividades propostas, apresentando raciocínio rápido e agilidade na realização das atividades propostas. Estava em processo de alfabetização, reconhecendo letras e tentando formar palavras.

A professora da SRM e a professora da sala de atividades comentaram que Ronaldo era uma criança bem comunicativa, que interagia bem como os colegas e adorava “fazer arte”. Gostava de brincar de luta, de jogos que envolvessem armas, mortes, o que assustava alguns colegas da turma. Apresentava problemas de comportamento na sala de atividades, e, com frequência, os pais eram convidados a comparecer na escola para ajudar professores e pedagogos no trabalho com a criança.

No fim do ano, observamos um comportamento regressivo por parte da criança. Ronaldo apresentava dificuldade de reconhecimento e memorização das letras, também verificamos que tinha dificuldade de atenção e concentração. Estava mais agitado e com episódios frequentes de agressão aos colegas. A professora da sala de atividades receava que o menino não estivesse tomando medicação ou que esta estivesse sendo ineficiente para o quadro de Ronaldo. Também atribuiu as agressões desencadeadas pela criança ao fato de esta, no período da tarde, permanecer na casa de uma cuidadora, pois os pais trabalhavam o dia todo e não tinham parentes com quem deixar a criança. Essa cuidadora, quando não colocava o menino para dormir durante toda a tarde, mantinha-o trancado dentro da casa, com acesso somente ao portão de entrada. Segundo a professora de Ronaldo, “ele parece um cão nervoso, enjaulado”.

Na ocasião de uma agressão desencadeada por Ronaldo, colocando em risco outro colega, a pedagoga Angélica chamou os pais e solicitou, em caráter de urgência, que o menino recebesse atendimento psicológico; caso contrário, a escola e outros pais poderiam acionar o Conselho Tutelar por risco à integridade física da criança, dos colegas e dos professores. Os pais atenderam ao pedido e buscaram atendimento particular para a criança.

## **Lauro**

Lauro também tinha 6 anos e frequentava o Grupo 6. Foi encaminhado para o AEE por não acompanhar a turma e ser “imaturo”. Mas não possuía uma avaliação diagnóstica acerca do seu desenvolvimento e aprendizagem. No relatório da criança, constava que era adotada. Quando questionada sobre o desenvolvimento do filho, a mãe disse que era uma criança normal, que não tinha problema nenhum. Mas, ao observarmos Lauro, constatamos uma dificuldade na linguagem: troca de letras e dificuldade de pronúncia de determinadas palavras. O que poderia ser resolvido por meio do encaminhamento para um fonoaudiólogo.

No aspecto educacional, observamos um menino com dificuldade de memorização. Ele não reconhecia as letras nem formava palavras. Gostava de atividades manuais que exigiam a utilização da coordenação motora fina. Socialmente, interagia bem com os colegas, participava de jogos e brincadeiras coletivas.

## **Rodrigo**

Outra criança participante da pesquisa foi Rodrigo. Ele estava com 6 anos e, como as duas últimas crianças descritas, frequentava o Grupo 6. A criança foi encaminhada para o AEE pela professora da sala de aula comum por “não falar coisa com coisa”. Nas observações que empreendemos, encontramos um Rodrigo comunicativo, com linguagem organizada, articulada e com boa interação no grupo.

Na sala de atividade, Rodrigo acompanhava a turma, não apresentava dificuldades nas atividades propostas na sala. Ele estava em processo de alfabetização, reconhecendo letras e formando palavras. A queixa de falta de concentração de Rodrigo vinha acompanhada da observação da professora da sala de atividades de que o menino conversava sozinho. Isso não nos pareceu indicativo de deficiência nem mesmo psicose, haja vista que não encontramos registros e ou queixas dessa natureza. O conversar sozinho pode ser próprio da criança, que, em processo de desenvolvimento, lança mãos de diferentes recursos psíquicos para a realização de suas atividades cotidianas.

Na SRM, Rodrigo participava das atividades, realizava o que era proposto, mas conversava muito e às vezes se dispersava.

## **Renan**

Assim como Ronaldo, Rodrigo e Lauro, Renan tinha 6 anos e estava matriculado no Grupo 6. Frequentava a mesma turma que os dois primeiros. Foi encaminhado para o AEE por apresentar alguns comportamentos sociais diferentes dos demais colegas, como inibição excessiva, isolamento e “comportamento infantilizado”. As professoras anteriores relataram, na ficha do aluno, que ele apresentava características de espectro autista. Não existia uma avaliação diagnóstica da criança na escola. Em reunião com o pai, este relatou que Renan era uma criança mais calada, introspectiva e desconfiada. Interagia pouco e não era muito de brincar em grupo.

No CMEI, era uma criança que participava, interagia com os conhecimentos trabalhados em sala de aula e estava à frente da turma no processo de alfabetização. A professora da sala comum afirmou que Renan se dispersava com facilidade e não se envolvia muito nas atividades em grupo. Queixava-se também da letra da criança. No pátio e nas aulas de Educação Física, ele permanecia quieto e se recusava a realizar qualquer atividade física.

Na SRM, Renan não apresentava dificuldades em realizar as tarefas propostas. Dispersava-se às vezes e, quando chamado para participar, retomava a atividade. A pedagoga Angélica solicitou a permissão dos pais para que a criança fosse observada por um professor de educação especial, especialista em altas habilidades e superdotação. O motivo dessa observação, segundo a pedagoga, era porque Renan foi uma criança que aprendera a ler com 3 anos de idade, apenas por influência dos pais, que lhe ofereciam livros.

Embora Renan apresentasse essa facilidade e apreciação pela leitura, a professora regente, a professora de educação especial e a pedagoga reconheciam que ele apresentava dificuldades em outras áreas do desenvolvimento.

## **Marcos**

Outra criança atendida no AEE, na SRM, era Marcos. O menino estava com 4 anos, era aluno do integral e, pela manhã, frequentava o Grupo 4. Estava matriculado na

escola desde os 2 anos de idade. Seu encaminhamento para o AEE foi por causa de sua ausência às atividades de sala de aula, assim como a falta de linguagem oral.

Marcos, segundo a professora da sala regular, não se sentava para as atividades diárias, não respondia nem se manifestava durante a aula. Às vezes fazia “birra”, dando gritos e chutando quem estava por perto. Assim como as professoras que anteriormente acompanharam a criança, a professora e a pedagoga desconfiavam que fosse um caso de autismo. Desde 2011, a mãe da criança tentava uma avaliação diagnóstica do filho pelo SUS, mas ainda não havia conseguido consulta com um neurologista.

Marcos era o filho mais novo entre os três irmãos. As irmãs maiores também apresentavam desenvolvimento atípico. A mãe, quando questionada pela pedagoga, dizia que o filho não tinha nada, era “pirraça”.

No CMEI, Marcos não respondia aos incentivos proporcionados pela professora regente nem pela professora de educação especial. Tinha dificuldade de comunicação, apresentava ausências constantes e comportamentos estereotipados, principalmente com as mãos. Possuía dificuldades em atividades motoras finas. Não identificava a letra do nome nem reconhecia cores. Na sala de aula, tinha fixação por objetos e imagens de um personagem de desenho animado “Mcqueen”, por meio dos quais demonstrava alguma fala. Durante os quatro primeiros meses do ano, Marcos praticamente não se comunicava na escola, nem com a professora nem com os colegas. Somente a partir de julho, o menino passou a falar sobre o que desejava e observava. Para a Érica, professora da sala de aula comum que Marcos frequentava, a fala de Marcos parecia ser consequência de a criança ter se soltado mais e ter começado a participar um pouco das atividades desenvolvidas.

### **Bianca**

Bianca era outra criança acompanhada pela professora de educação especial no AEE. A menina estava com 3 anos e fazia parte do Grupo 3. Era aluna do integral. Foi encaminhada para o AEE por ter sido diagnosticada com espectro autista de alta funcionalidade. A criança fazia acompanhamento em uma instituição especializada, com uma equipe multiprofissional.

Na escola, Bianca aparentava ser uma criança com bastante energia e que se comunicava bem com os adultos e as demais crianças. Era bastante agitada, subia nas mesas e cadeiras, não avaliando riscos e perigos. Não brincava muito em grupo, mas interagia com alguns colegas. Às vezes era carinhosa; outras, arredia. Em alguns momentos escapava da sala e saía andando pela escola. Bianca participava das atividades de música, contação de história, desenhos, pintura e reconhecia cores. Na SRM, ela participava das atividades propostas, sobretudo daquelas que envolviam cores, colagem e recorte.

### *A professora bilíngue e os instrutores surdos*

Assim como procedemos com Verônica, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com a professora bilíngue Rosália, para compreender a dinâmica do AEE para as crianças surdas. O instrutor surdo esteve presente durante a entrevista com a professora, mas se colocou pouco em relação às perguntas feitas. Para uma melhor compreensão dos dados obtidos, organizamos as informações em categorias, tais como a formação inicial e continuada, a experiência em educação e em educação especial, o entendimento sobre o AEE e a SRM, o papel do professor de educação especial na escola e as práticas pedagógicas elaboradas para os atendimentos realizados.

Rosália era a professora bilíngue e pedimos a ela que conversássemos sobre alguns temas importantes para nossa pesquisa. Rosália concordou e nos respondeu sobre sua formação, educação especial, currículo, prática e alunos com deficiência.

Rosália, professora bilíngue desde 2008, atuava com o instrutor surdo. No período da manhã, estavam matriculadas cinco crianças surdas, com idades entre 4 e 7 anos. O trabalho desenvolvido pela professora Rosália envolvia o ensino de LIBRAS às crianças surdas e ouvintes, oficinas de LIBRAS para a comunidade escolar e o acompanhamento e trabalho colaborativo nas salas regulares das crianças surdas.

Rosália formou-se em História por uma faculdade privada no local onde residia antes de vir morar em Vitória. Possui especialização em educação especial e formação em LIBRAS. Atuou antes em escolas de ensino fundamental. Esse foi seu primeiro ano

na educação infantil. Também trabalha em uma faculdade particular local, como professora de LIBRAS para alunos de cursos de graduação.

Estou sentindo a diferença entre trabalhar com crianças pequenas e alunos do ensino fundamental. Lá eu precisava ensinar a matéria da sala de aula, ajudava o aluno a se apropriar do conteúdo de sala de aula através da LIBRAS e também ensinava o Português. Aqui no Cmei não, tenho que primeiro ensinar a LIBRAS. É um processo de descoberta da criança, de interação com o mundo, de começar a se relacionar com as coisas e as pessoas, entendendo realmente o significado que as coisas têm. Não é fácil, mas reação das crianças surdas ao descobrirem os significados é muito bom (Rosália, entrevista, março de 2012).

Acredita que a educação bilíngue tem uma configuração diferente da educação especial para crianças com deficiência intelectual e TGD. A primeira atribuição da educação de surdos é ensinar a língua de sinais (L1) e, segundo Rosália, isso deve acontecer o mais cedo possível na sala de atividade e no AEE, para que, em seguida, a criança se aproprie do português, da escrita, como seus pares ouvintes.

No AEE, o que devemos fazer é ensinar a LIBRAS, por isso, nossas práticas pedagógicas são voltadas para o ensino da LIBRAS. Mas podemos partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora da sala de atividade para ensinar os sinais. Estar na sala com a professora regente ajuda a entender o que ela propõe naquele espaço e que eu posso explorar aqui no AEE, na SRM, com a LIBRAS (Rosália, entrevista, março de 2012).

Sobre as práticas curriculares do AEE para as crianças surdas, parece claro para a professora que elas ocorrem por contato com a sala de atividade e com as práticas curriculares desenvolvidas nessa sala, com a professoras e os pares.

Junto com Rosália, trabalha o instrutor Alírio. Esse profissional é surdo e tem contrato com a Secretaria Municipal de Educação para ensinar LIBRAS às crianças surdas. Alírio trabalha no CMEI desde 2011. Finalizou em setembro sua graduação em Letras-LIBRAS<sup>23</sup>.

Alírio, segundo Rosália, não concorda muito com a educação dos surdos nas escolas comuns. O instrutor ainda acredita que os surdos devem ser educados em

---

<sup>23</sup> O curso de graduação Letras-LIBRAS, oferecido como licenciatura, visa à formação de profissionais, professor de Língua Brasileira de Sinais, aptos a utilizar e a ensinar as várias manifestações da linguagem. Atualmente a UFES é um polo da Universidade Federal de Santa Catarina/SC.

conjunto com base na língua de sinais. Também entende que quem deve ensinar surdo é surdo, e não professor bilíngue.

Alírio foi receptivo à nossa presença. A professora Rosália já havia dito que Alírio faz leitura labial e é oralizado. Assim, por não sabermos LIBRAS, procuramos comunicar-nos com ele por meio de uma fala pausada e da interpretação de Rosália. Esclarecemos que estávamos disposta a aprender ali, na escola, com ele e as crianças. Ele nos informou que seria fácil, bastava observar e praticar.

Em setembro, chegou à escola Zacarias, outro instrutor surdo, cuja função era mediar as práticas com as crianças e professoras, uma vez que Alírio foi avaliado como instrutor que tem dificuldade em se relacionar com as crianças. Zacarias é professor de teatro, trabalha com adolescentes em uma escola de ensino fundamental e médio. Ele foi bem acolhido por todos os profissionais da escola, assim como pelas crianças. As professoras referem-se a ele como comunicativo, alegre e interessado.

### As crianças surdas

A caracterização das crianças surdas atendidas no AEE foi feita da mesma forma que procedemos em relação às crianças com deficiência intelectual e TGD. Procuramos falar sobre as crianças ante as mais diversas situações no cotidiano da escola e assim esboçamos um desenho desses sujeitos, do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e familiar, assim como tentamos entender essa criança em um contexto pedagógico.

Amanda, Gabriel, Sabrina, Paulo, Otávio e Lara são as crianças surdas matriculadas no CMEI. O AEE para elas acontece no contraturno, ou seja, no período vespertino, mas as crianças também recebem apoio, na sala de atividade, da professora bilíngue e do instrutor surdo.

O atendimento educacional especializado desenvolvido com as crianças surdas no contraturno e por meio do trabalho colaborativo do professor bilíngue e instrutor na sala de atividade parece-nos um indicativo bastante significativo em relação à inclusão de crianças com deficiência no ensino comum. A gestão do trabalho



pedagógico e um entendimento mais claro do que deve ser o AEE fazem diferença nessa proposta de inclusão.

### **Amanda**

Amanda era uma menina de 7 anos, surda, matriculada no 1.º ano do ensino fundamental matutino. Ela está no CMEI desde os 4 anos de idade. No contraturno, frequenta a SRM, participando de atividades que envolvem a aprendizagem da LIBRAS, de maneira individual e/ou com as outras crianças surdas.

Amanda morava com o pai e a avó paterna. Não convivia muito com a mãe. Era a filha mais velha, tinha uma irmã de 6 anos, Marcela, que também estudava no CMEI e frequentava o AEE no contraturno para aprender LIBRAS. Por intermédio de Amanda e Marcela, a pedagoga Angélica, professora bilíngue no vespertino na mesma escola, elaborou um projeto, posteriormente aprovado pela Seme, cujo objetivo era ensinar LIBRAS a irmãos de surdos matriculados no CMEI. Assim como a criança surda, a irmã permanecia na escola, participava do AEE e recebia alimentação.

Amanda demonstrava ser alegre, carinhosa e estava sempre de bom humor. Observamos que interagia e se comunicava bem com os colegas de sala. Percebemos, em algumas situações de grupo, que era uma criança que tinha opinião e a defendia. Gostava de brincar de casinha, boneca e desenvolver atividades artísticas.

De acordo com a professora da sala regular e as professoras bilíngues, Amanda estava praticamente alfabetizada na Língua de Sinais. Acompanhava as atividades na sala regular e solicitava ajuda como seus colegas. A professora da sala regular relatou que a menina se envolvia em suas atividades, mostrando concentração e atenção. Nas atividades do AEE, Amanda ajudava as crianças menores no aprendizado da LIBRAS.

### **Gabriel**

Gabriel tinha 6 anos e frequentava o Grupo 6. Antes estudava em outro CMEI, referência em educação bilíngue. Gabriel não era completamente surdo, ainda

apresentava resíduo auditivo. Por meio da observação, pudemos perceber que era uma criança alegre, que interagia bem com os colegas e não apresentava dificuldades nas atividades de sala de aula. Gabriel fazia leitura labial e acompanhava a professora regente sem dificuldades.

No contraturno, Gabriel aprendia LIBRAS e Português. Segundo a professora bilíngue, ele era uma criança que tinha muita facilidade na aprendizagem e ajudava os outros colegas. Observamos que o menino gostava de brincar com os colegas, participava das atividades na aula de Educação Física e se dedicava bastante às atividades artísticas.

### **Sabrina**

Sabrina tinha 6 anos, era surda e tinha o implante coclear. Chegou ao CMEI naquele ano, vindo de uma escola particular onde, segundo a mãe, não fazia nada nem participava de nada. Estava no Grupo 5. De acordo com a pedagoga, quando a mãe chegou à escola, chorava muito e afirmava que a filha iria ouvir bem com a ajuda do aparelho. Não se interessou muito pelo ensino da LIBRAS. Atualmente a mãe, individualmente ou nas reuniões de pais, elogia o trabalho da escola em relação à educação bilíngue, pois considera que Sabrina é outra criança depois que começou a aprender LIBRAS, a interagir e a identificar com seus pares, surdos.

Observamos que Sabrina era uma menina tímida, mas brincava e participava das atividades da sala. Interagia bem com os colegas. Gostava muito de brincar com Amanda e as irmãs ouvintes dos colegas. Ainda estava no início da aprendizagem da LIBRAS, mas era notável como ela já estava mais tranquila e comunicativa na escola. Às vezes gritava, ao tentar se comunicar. A mãe afirmou que era em razão do implante que capta ruídos e provoca uma reação na criança.

### **Paulo**

Paulo também era matriculado no Grupo 5 e contava 5 anos de idade. Era uma criança surda, implantada e esse era seu primeiro ano na escola. Paulo chegou ao CMEI sem nunca ter frequentado uma escola. Não apresentou problemas de adaptação. Frequentava a mesma sala que Sabrina.

Percebemos que era um garoto tranquilo, carinhoso e bastante atencioso. Brincava muito com Otávio e Gabriel no contraturno.

As outras duas crianças surdas estavam matriculadas no Grupo 4. Uma tinha 3 anos, Lara, e chegou à escola no mês de agosto; a outra era Otávio. Tinha 4 anos e frequentava essa escola desde maio. Tinha uma irmã também matriculada no CMEI, July, que frequentava o Grupo 5 e participava, no contraturno, das atividades da SRM, com as crianças surdas. Ela era outra irmã de surda que participava do AEE para aprender LIBRAS.

### **Otávio**

Otávio era um menino muito simpático, esperto, de olhar sedutor, que interagia com os colegas; mas, se contrariado, tornava-se agressivo com os outros e consigo mesmo. Por vezes era preciso segurar a criança, pois tinha o hábito de bater com a cabeça no chão. A professora da sala de aula comum disse que Otávio, por faltar muito às aulas, não se acostumava com a rotina da escola e resistia à organização temporal e espacial.

Otávio está aprendendo LIBRAS, ainda se comunicava pouco por meio da língua dos sinais. Nas primeiras observações na sala de aula regular, percebemos uma resistência da criança em aprender. A professora relatou que o menino tinha se desenvolvido bastante. Deixou de lado a recusa em relação ao uso da LIBRAS e até tem ajudado a colega Lara, também surda, em situações de sala de aula.

Chamou-nos a atenção o fato de Otávio gostar de participar das atividades pedagógicas propostas pela professora regente. Ele se sentia e, com a mediação da professora, realizava o que era solicitado. A criança apresentava um comportamento atencioso e concentrado, ao realizar as atividades propostas.

Otávio gostava de brincar de correr, de escalar objetos e de brincar no parque de areia. Tem-se mostrado mais calmo nas brincadeiras em grupo. Quando na SRM, no contraturno, mostrava interesse e satisfação em ver filmes no computador.

## Lara

Lara chegou tardiamente à escola. Ainda estava em fase de adaptação, mas se mostrava uma criança meiga, carinhosa, tranquila, que brincava com os colegas e participava das atividades elaboradas. Inicialmente observamos que Lara parecia alheia aos acontecimentos na sala de aula e na escola, mas percebemos que ela, por não saber identificar os sinais de LIBRAS, ainda não conseguia aproveitar melhor as experiências desenvolvidas na sala de aula. Em outubro, observamos que a menina já estava mais integrada ao grupo. Na SRM, ela ficava atenta às atividades para a aprendizagem da LIBRAS. Lara já entendia alguns sinais e, quando questionada, fazia os sinais que havia aprendido.

Nas brincadeiras, Lara era sempre convidada pelas colegas a participar. Como era a mais nova que chegou à sala, era cuidada pelas maiores. Brincava de casinha, com bonecas, com areia e no escorregador.

### Os sujeitos comuns nos dois espaços-tempos: as pedagogas

Ao chegar ao CMEI, a pedagoga com quem fizemos o contato inicial estava saindo de licença-saúde, e outra profissional foi designada para ocupar sua função. Assim, quando iniciamos nossas observações, as pedagogas da manhã eram Margarida e Angélica: a primeira, pedagoga dos grupos de crianças de 2 a 4 anos; a segunda, pedagoga das crianças maiores, de 5 a 7 anos.

Elas eram os sujeitos comuns aos dois espaços, fazendo a interface entre os espaços e entre esses e a escola como um todo. Ambas as pedagogas procuravam estar presentes na SRM, nos dois tipos de atendimento, planejando, observando, construindo e participando das ações ali desenvolvidas. Ainda assim, as duas reconheciam que a demanda da escola não permitia que elas se envolvessem como gostariam na educação especial.

Margarida era pedagoga no CMEI “Arca de Noé” desde 2011. Fez graduação em Pedagogia e disse que atuava em sala de aula como professora alfabetizadora. Parecia ser muito tranquila e atenciosa com professores e alunos. Percorria as salas de aula para acompanhar as professoras, assim como se sentava, no horário de planejamento, para ouvir e partilhar experiências e propostas com as professoras.

Margarida também promovia reuniões entre pais e professores para avaliar o processo de desenvolvimento das crianças que frequentavam o CMEI.

Com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na SRM, Margarida acompanhava diretamente as crianças atendidas por Verônica, Rosália e Alírio e buscava, cotidianamente, observar as crianças em suas salas de aula, na interação com o professor regente e os pares.

Angélica, pedagoga que acompanhava as crianças de 5 a 7 anos, estava no seu primeiro ano nesse cargo no CMEI. Informou que trabalhava no CMEI desde 2002: nos oito primeiros anos como professora regente e, nos dois últimos anos, como professora bilíngue. Em 2012 atuou como professora bilíngue à tarde e como pedagoga pela manhã.

Assim como Margarida, Angélica acompanhava diretamente o trabalho dos professores nas salas de aula, fosse por meio do planejamento semanal, fosse pela observação da dinâmica da sala de aula. Angélica observava e intervinha no trabalho desenvolvido pelos professores de educação especial. No planejamento, ela procurava ouvir os professores e os instrutores, discutia as experiências realizadas, pensava e compartilhava ideias para projetos e atividades. Sempre que fosse possível, Angélica realizava, com a equipe de educação especial da escola, reuniões com os pais das crianças atendidas para que estes compartilhassem e reafirmassem a parceria entre família e escola.

A presença da pesquisadora na escola foi bem-aceita pelas pedagogas. Tanto Margarida quanto Angélica, desde o início da pesquisa, convidaram-nos para participar dos planejamentos com os professores de educação especial, nas reuniões de pais dos alunos que frequentavam a SRM, assim como nos chamavam para conversar individualmente com cada uma ou com as duas juntas para compartilharmos opiniões sobre o processo de aprendizagem das crianças e sobre o trabalho diário dos professores da educação especial.

[...] Você aqui tem sido importante. Porque nos possibilita conversar sobre o que vivemos na escola em relação à inclusão das crianças com deficiência. Queremos saber o que você pensa e acha sobre o que temos feito. É importante que você nos dê uma devolutiva constante acerca do que observa, para a gente ver se estamos no

caminho 'certo', entende? Sabemos que não acertamos sempre, mas queremos aprender com nossos erros. Sua vinda e pesquisa pode fazer isso pela escola. Contribuir com nosso desejo de ser uma escola inclusiva (ANGÉLICA, conversa na sala das pedagogas, maio de 2012).

A receptividade das pedagogas e a disponibilidade em dialogar com a pesquisadora possibilitaram, ao longo da pesquisa, contribuições para ambas. Mesmo que os encontros não tenham acontecido da maneira planejada e em número maior, por conta das diferentes demandas da escola, percebemos que as profissionais estavam desejosas por conhecimento, informação e a pesquisadora interessada nas percepções e práticas desenvolvidas por elas mesmas na escola. De fato, houve êxito na contribuição e na colaboração.

## 6 COMPREENDENDO A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SEUS DESENHOS E MATIZES

*"Mas eu não quero me encontrar com gente louca", observou Alice.  
"Você não pode evitar isso", replicou o gato.  
"Todos nós aqui somos loucos. Eu sou louco, você é louca".  
"Como você sabe que eu sou louca?", indagou Alice.  
"Deve ser", disse o gato, "Ou não estaria aqui".*

Lewis Carroll

Para discutirmos os movimentos na/da escola, precisamos retomar nosso objetivo neste estudo, que consiste em analisar as propostas e práticas curriculares para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência e TGD, nas relações entre a sala de atividade e o AEE na escola de educação infantil, na perspectiva da inclusão. Empreendemos um caminho de investigação que acreditamos “recontar” um pouco de um enredo que continua sendo vivido. Começamos por discutir a organização e o cotidiano do CMEI, o atendimento educacional especializado na escola, os encontros com os sujeitos encaminhados para esse acompanhamento e as práticas curriculares propostas e vividas na nas salas de atividades e no AEE, por SRM.

### 6.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA PROPOSTA CURRICULAR E SEU COTIDIANO

#### ***A proposta curricular com base no documento municipal***

A proposta curricular do CMEI tem como referência o documento municipal *Educação infantil: um Novo Olhar*, elaborado e divulgado pela Seme, Gerência de Educação Infantil, em 2005 e 2006.

Encontramos, no documento (VITÓRIA, 2006), algumas considerações e discussões relevantes que nos permitem compreender as propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Inicialmente, deparamo-nos com uma concepção de criança que a reconhece como sujeito de direitos, portanto, como cidadão. Esse é um reconhecimento da existência

cívica das crianças cujas necessidades e interesses são reconhecidos como válidos e seus direitos legítimos.

O documento aponta que

[...] não existe um único tipo de criança, mas **crianças** conforme a classe social a qual ela pertence e isto requer uma compreensão de criança e de infância não só em função de seu pertencimento a uma classe social, mas também em função de sua cultura, de sua história tangenciada pela etnia, pela idade, pelo gênero etc. (VITÓRIA, 2006, p. 2, grifo do autor).

Desse modo, o documento apresenta uma concepção que reconhece “[...] as crianças como atores sociais que têm o brincar e os diferentes saberes como a chave para se fazer a experiência de mundo” (VITÓRIA, 2006, p. 3).

O trabalho pedagógico, apoiado nas considerações sobre a infância e a criança na contemporaneidade, deve potencializar a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura nos mais diferentes tempos e espaços da escola. Portanto, os procedimentos empregados, a elaboração e implantação do projeto político-pedagógico, o processo avaliativo, a utilização e permanência em diferentes espaços (pátio, banheiro, sala de aula, biblioteca, refeitório), a seleção de determinados recursos, entre outros, não deverão ser pensados apenas para a criança, mas **“a partir da criança e com a criança”** (VITÓRIA, 2006, p. 3).

Com referência à função social da educação infantil, “Um novo olhar” prevê que esta promova a “[...] socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, tendo em vista a formação de sujeitos críticos, criativos e cidadãos” (VITÓRIA, 2006, p. 4).

Acerca dos princípios pedagógicos que deverão nortear o trabalho educativo nas escolas de educação infantil, o documento ressalta que “[...] os princípios não se reduzem a uma orientação espontaneísta de como os desafios e os dilemas que surgem no cotidiano da Educação Infantil devem ser enfrentados” (p. 38), mas precisam fomentar e estabelecer uma reflexão ética e crítica sobre saber/fazer coletivo e individual, tendo em vista uma perspectiva política e pedagógica comum de educação.

O documento insiste no estabelecimento de trabalhos coletivos como forma de “[...] (re) significar os espaços e tempos instituídos, tendo em vista a construção de uma



história comum de educação e a busca da unidade respeitando a diversidade” (p. 39). Refere-se também à possibilidade de redefinir e delinear uma nova realidade cujas dimensões sejam compreendidas e integradas numa mesma dinâmica, “[...] potencializada pela desafiadora busca de humanização das relações” (p. 39). Portanto, por trabalho coletivo compreendem-se partilha de experiências, construção do diálogo, respeito à heterogeneidade das (pre) ocupações.

Em relação à organização escolar, o documento menciona a necessidade de problematizar o papel do tempo e do espaço na educação infantil, que só terá “[...] sentido quando é possível (re) significar o próprio sentido do tempo e do espaço existente no contexto escolar para além de uma organização hierárquica e fragmentada de trabalho” (VITÓRIA, 2006, p. 47).

Sobre os conhecimentos em que devem basear-se as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, o documento elege a linguagem como elemento-chave na forma de inserção da criança na sociedade e na sua participação nas relações socioculturais existentes e naquelas a serem criadas. “Quanto mais a Educação Infantil possibilitar à criança acesso às diferentes linguagens, mais o seu universo cultural se ampliará e mais se apropriará do sentido da leitura e da escrita para a sua vida” (p. 67).

O documento sugere perspectivas de atuação como forma de

[...] promover situações que possibilitem a criança agir e interagir com as diferentes linguagens (escrita, oral, plástica, corporal, cinematográfica, musical etc.); fortalecer o sentido da alfabetização como prática social e cultural de leitura e escrita; ampliar a capacidade da criança interagir com a leitura e a escrita a partir das brincadeiras vividas por ela nos diferentes tempos e espaços; e valorização das experiências vividas pelas crianças em anos anteriores (VITÓRIA, 2006, p. 68).

Com base no documento, entendemos que ele objetivou articular e tensionar as ações políticas, filosóficas e pedagógicas na educação infantil no município de Vitória. Mediante as discussões empreendidas, caberia aos CMEIs a utilização da autonomia para a elaboração de sua proposta para o trabalho educativo a ser desenvolvido pela escola. Entendemos que esse projeto de trabalho pedagógico deva ter uma intencionalidade, um saber/fazer que oriente e sistematize as experiências a serem desenvolvidas para que as crianças possam ter acesso ao

conhecimento histórico-cultural disponível, assim como fazer usos de meios para explorar e significar individual e coletivamente esses conhecimentos no seu cotidiano, na escola, na família e na comunidade.

No CMEI “Arca de Noé”, a proposta pedagógica encontra-se sistematizada no Plano de Ação Anual, no qual são descritas e listadas ações administrativas, sociais e pedagógicas que a escola deseja alcançar para oferecer um espaço-tempo que atenda à demanda das crianças, famílias e comunidade. Reconhecemos nesse plano de ação os eixos orientadores para as práticas pedagógicas: Formação Pessoal e Social, Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Natureza e Sociedade e Artes. O brincar transversaliza todos os eixos de conhecimentos definidos, assim como é considerado uma atividade de interação, representação e criatividade importante para o desenvolvimento infantil.

Nos projetos pedagógicos desenvolvidos e em desenvolvimento para as turmas das crianças no CMEI, podemos observar uma descrição dos objetivos a serem alcançados com as crianças durante o projeto e durante o ano letivo, mediante conhecimentos compreendidos e eleitos como importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Entre os projetos, temos os seguintes: “Ciranda de Livros”, “Fala Criança”, “História do CMEI”; “Nosso Corpo”, “Eu e Minha Família”, “Minha Escola”, “A Panela de Barro”, “Soltando os Bichos – educando o olhar através da natureza”, “Conhecendo um Pouco de Nossa Ilha”, “Sentindo os Sentidos”, “Esportes Olímpicos”, “Roda da Novidade”, “Mala Mágica das Letras” e “Eu Protejo o Caranguejo”. Diferentes tipos de conhecimentos são trabalhados nos projetos, e o brincar perpassa todas as experiências e, em si, significa uma forma de expressão da criança no que se refere a sua percepção e entendimento do mundo.

Observamos que os projetos e práticas pedagógicas, elaborados para os alunos do 1.º ano do ensino fundamental, também recorrem ao brincar, mas a intencionalidade pedagógica das experiências desenvolvidas pela professora ainda privilegia a leitura e a escrita.

Notamos ainda uma preocupação em relação aos conhecimentos sobre cuidado e higiene com o corpo. Para isso, são realizadas atividades cotidianas, mediadas pelo professor e pelo auxiliar, para o desenvolvimento da autonomia da criança com

respeito a sua higienização, alimentação, conhecimento e exploração do próprio corpo.

As atividades didático-pedagógicas, aquelas planejadas e direcionadas pelo professor, são alternadas com jogos e brincadeiras livres, direcionados na sala de aula, no pátio, em passeios pelo bairro, em visitas a teatros, parques, entre outros. “Temos o cuidado de deixar as crianças brincarem, mas também precisamos planejar atividades que envolvam uma sistematização e um direcionamento do professor para que a criança veja que está construindo, aprendendo” (MARGARIDA, maio de 2012).

## 6.2 A ROTINA DA ESCOLA

Sabemos que, na educação infantil, convivemos cotidianamente com as especificidades que marcam a relação da criança com o mundo e do mundo com ela, sobretudo as que envolvem a vulnerabilidade e a dependência em relação ao adulto no processo de apropriação e significação das experiências culturais, intelectuais, afetivas, sociais e físicas. Por isso, entendemos que a rotina na escola infantil precisa reconhecer tais especificidades por meio dos processos de organização dos tempos e espaços pedagógicos na educação infantil.

Não ignoramos que a organização do tempo pedagógico na educação infantil apresenta uma dinâmica multifacetada, por isso o professor necessita perceber as diversas relações sociais entre as crianças e também os gostos e necessidades individuais e coletivas. Não podemos entender a rotina como “[...] padronizada, quase uniforme, seguindo normalmente as grandes etapas da psicologia evolutiva, as macropolíticas curriculares e as reformas de ensino [...]”, como um possível instrumento de “regulação das subjetividades” (BARBOSA, 2006, p. 27).

Ainda de acordo com Barbosa (2006, p. 35),

[...] a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. [...] sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. [...] elas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico [...].

A literatura também nos chama a atenção sobre o fato de que, muitas vezes, a rotina, composta por atividades cronometradas e subdividida em atividades pedagógicas de cuidado e socialização, empobrece a compreensão do cotidiano da educação infantil como um espaço-tempo de relações socioculturais, de apropriações intelectuais, motoras e afetivas, assim como o tempo, que parece preso a amarras de pressupostos e ideias preconcebidos que promovem uma prática sem autocrítica, sem diálogos nem negociações.

Essa constatação de uma estruturação das vivências dentro e fora da sala de atividades e no outros espaços da escola pautada no cronômetro e na realidade do adulto nos inquieta. Instiga-nos a buscar brechas para uma discussão que reflita e vislumbre outras estratégias para o dia a dia na escola.

Por conta disso, lembramo-nos e concordamos com Barbosa (2006), que aposta em uma rotina que reflita a leitura do professor, ao observar quais são as preferências e prioridades dos alunos e que movimentos eles realizam nas mais diversas ocasiões. O educador deve compreender em quais momentos as atividades permanentes e direcionadas são viáveis e necessárias, sempre considerando o contexto sociocultural da proposta pedagógica da instituição. As atividades permanentes propiciam o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade das crianças, e cada atividade propõe diversas situações, de cuidado, higiene ou prazer.

Na escola em que realizamos a pesquisa, a rotina estabelecida nos permitiu entender a dinâmica escolar, as concepções de educação, infância e inclusão a partir dos espaços-tempos planejados e vivenciados. Assim, pudemos questionar com os professores e demais profissionais sobre a seleção e organização das atividades e materiais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Em nossa imersão na escola “Arca de Noé”, observamos que a vivência do tempo e do espaço se encontra vinculada às práticas de cuidado e educação, contempladas durante o período da criança na escola. Para entendermos essa organização, apresentamos uma descrição das práticas instituídas na e pela escola, pautada no tempo cronológico de permanência da criança na instituição. É claro que essa cronologia sofre pequenas adequações, mas, por meio das observações,

constatamos que esse ajuste não pode dificultar o andamento das atividades da cozinha e da limpeza nessa conservação da escola.

Essa constatação nos permitiu questionar: até que ponto a escola tem autonomia para alterar as atividades administrativas e de funcionamento para alcançar os objetivos educacionais eleitos? Como e por que atividades de cozinha e limpeza determinam o tempo e o espaço de realização das experiências lúdicas e pedagógicas no cotidiano da escola? Essas questões nos instigaram a compreender a dinâmica do CMEI por meio da descrição e análise dos movimentos e da rotina vividos.

Assim, registramos que as crianças chegam às 7h e vão direto para suas salas de atividade. Na sala, elas são recebidas pela professora e por um auxiliar de educação infantil ou uma estagiária. Observamos que é uma recepção bastante afetiva, com palavras de carinho e abraços. Em seguida, as crianças são convidadas a se sentarem até que todos os demais colegas tenham chegado. Algumas delas permanecem sentadas devido ao sono e à dificuldade de se manterem acordadas; outras buscam os colegas para conversas rápidas ou vão à procura de algum brinquedo disponível.

Por volta das 7h30min, as crianças são levadas para o refeitório, onde é servido um lanche matinal. A justificativa para esse lanche é que nem todas as crianças tomam café da manhã em casa. Todavia, são poucas as crianças que aceitam o lanche oferecido, principalmente quando o conteúdo da refeição é fruta ou vitamina de frutas. A preferência é por leite e biscoito.

Às 7h45min, de volta à sala de aula, a professora e a auxiliar realizam uma atividade pedagogicamente planejada, ou as crianças vão para as aulas especializadas, de Educação Física, Artes ou Música (Registro em Diário de Campo, março de 2012).

Sobre o aproveitamento dos momentos iniciais da aula, as professoras Érica e Isabela dizem que

*Na minha turma, esse é o melhor momento para fazer uma atividade de registro. Elas, as crianças, ainda estão calmas e se envolvem mais na atividade. Depois que voltam do pátio ou da aula de Educação Física não adianta dar atividade, elas voltam agitadas. Por*

*isso eu procuro dar atividade depois do lanche e depois vou para o pátio (ÉRICA, professora do Grupo 4 B).*

*As crianças da minha turma se concentram pouco. Já entendi que a turma tem um tempo pequeno de atenção, por isso eu tento dar as atividades pedagógicas mais cedo, antes do pátio. E tem que ser uma atividade curta, no máximo uma folha. Alguns nem terminam antes do pátio. Se não conseguem fazer, preciso sentar e chamar cada um na minha mesa para ensinar e fazer junto. Por isso tem que ser rápida, pequena. Quando não terminam, retomo depois do almoço, mas alguns já estão com sono e preferem ver um filme e esperar o pai buscar. Imagina ainda quando se tem uma criança surda na turma, tento ajudar, mas nem sempre consigo. (ISABELA, Professora do Grupo 4 A)*

As opiniões das duas professoras fazem-nos questionar como trazer para a escola a discussão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na educação infantil. Na fala das professoras, o tempo de concentração da criança devido à idade é delimitador das práticas e experiências propostas. Pensamos que esse tempo de concentração pode ser exercitado com novas possibilidades de construção do conhecimento no cotidiano da escola, como contação de história, brincadeiras de faz de conta com uso de objetos e fantasias, experiências de exploração do ambiente da escola e seu entorno. Ou seja, consideramos importante trazer para o espaço da sala de aula novas formas de apresentar o conhecimento à criança que não seja somente com folhas xerocopiadas, prática e recurso predominante no cotidiano da sala de aula.

Vigotski (1998) enfatiza que a experiência da criança com o conhecimento ocorre de diferentes maneiras, não vem somente pelas mãos do adulto. O autor adverte que o professor não deve ser “[...] apenas o organizador do meio educativo social, o regulador e controlador da interação desse meio com cada aluno (1998, p. 174). A aprendizagem pode e é desencadeada por diferentes demandas e percepções que as crianças têm acerca dos acontecimentos e situações a sua volta. Luria (2006) também nos mostra que a sala de aula e o professor mediador podem transformar-se fontes de experiências, interações e brincadeiras, por meio das quais as crianças vão desenvolvendo suas capacidades e se apropriando de novos conhecimentos.

Recursos como o desenho e o brincar, apontados por Vigotski e Luria, são ricos em desencadear experiências produtivas para as crianças. Como nos fala Mello (2005, p. 28), “a criança, ao longo da idade pré-escolar, com a ajuda do desenho e do faz-

de-conta, vai tornando mais elaborado o modo como utiliza as diversas formas de representação”.

Pensamos que a capacidade e o tempo atribuído à criança na vivência das atividades ainda estão referendados pelo olhar do adulto. O movimento da escola e de seus profissionais de reconhecer a criança como sujeito capaz de produzir, criar, interagir e registrar o próprio conhecimento e o conhecimento com o qual interage ainda parece tímido. Se para as crianças que apresentam desenvolvimento típico essa situação ainda persiste, para as crianças público-alvo da educação especial, o olhar para a deficiência freia ou paralisa qualquer possibilidade de ação delas. Mello (2005) fala da necessidade de rever o tempo dedicado ao desenho e ao faz de conta na escola de educação infantil. Devem deixar de ser compreendidas como “atividades de segunda categoria (2005, p. 28)” e se transformar em atividades essenciais no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Às 8h30min, as crianças são levadas para brincar no pátio, de acordo com a escala feita pela escola, ora no pátio de areia, ora no da casinha. O brincar no pátio tem um tempo maior para as crianças menores. Para os grupos de 5 e 6 anos o tempo de brincar no pátio é menor. As crianças do 1.º ano praticamente não vão para os pátios. As atividades de brincar livre e de movimento basicamente acontecem nas aulas de Educação Física, quando propostas pela professora.

Dois fatos nos inquietam: um se refere ao planejamento pedagógico que previa e considerava as experiências lúdicas como indispensáveis à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil; o outro, à prática do dia a dia: o professor não desenvolvia o que fora planejado/elaborado, limitando-se às habituais idas aos pátios como experiências de brincadeira.

Embora o brincar seja uma atividade que predomina nas propostas pedagógicas do CMEI “Arca de Noé”, chamou-nos a atenção o fato de, na hora do pátio, as professoras não medirem esse brincar nem mesmo utilizarem esse momento para observar as crianças. As professoras restringiam suas ações somente a separar e resolver os conflitos entre as crianças. Mesmo quando solicitadas, as professoras não participavam desse momento de aprendizagem e apropriação das crianças. O registro da observação abaixo exemplifica esse comportamento.

*Ao ir com as crianças para o pátio, percebi que as professoras aproveitam para conversar umas com as outras. No pátio da casinha [existe uma casinha de alvenaria construída], as professoras se sentam no banco lateral e deixam que as crianças brinquem livremente. Algumas se amontoam no escorregador, outras sentam ou deitam embaixo do castelo anexo ao escorregador, enquanto outras brincam na casinha. Não observei as professoras intervindo nas brincadeiras, como sugerindo brincar disso ou aquilo. De vez em quando, soltam gritos para separar uma briga ou avisar que tal comportamento não pode, por exemplo, subir pelo escorregador ao invés de descer. Percebi que, por ficarem muito tempo ali no pátio, algumas crianças acabam brigando e outras fugindo para passear pela escola. Perguntei à estagiária quanto tempo as crianças ficavam no pátio e ela me disse que até o horário do almoço. E acrescentou que só assim para elas gastarem suas energias (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2012).*

Essa fala final nos conduz a indagar se não haveria outra forma de “gastar a energia” das crianças por meio do brincar, mas com outras propostas de brincadeira. Uma proposta curricular que entenda o brincar como mediador da aprendizagem e desenvolvimento infantil, permitindo acesso a experiências diversificadas e à realização de desejos e impulsos característicos da infância. Os modelos curriculares para a infância, como o High Scope, o Reggio Emilia e o MEM, abordados neste estudo, falam de uma proposta e prática pedagógica tendo o brincar como experiências por meio das quais a criança vai apropriar-se e produzir conhecimento.

Assim como Vigotski (*apud Prestes, 2008, p. 2*), que diz que “[...] a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”, entendemos que o brincar na escola tem como função desencadear realizações e vivências, como também fornecer informações acerca do desenvolvimento da criança: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, suas habilidades cognitivas e linguísticas e sua formação moral.

Conforme nos diz Vigotski (*apud Prestes, 2008, p. 2*):

a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. [...] Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência



para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. [...] Do ponto de vista da esfera afetiva, parece-me que a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis. [...] Na criança, os desejos não satisfeitos possuem suas vias específicas de substituição, resignação, [...] 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. [...] a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis,

Apostamos que a percepção do professor a respeito do brincar das crianças indicará como ele contempla e propõe esse brincar em sua prática pedagógica. Isso significa que o professor pode ter uma atitude ativa sobre essa atividade da criança, inclusive uma atitude de observação que lhe permitirá conhecer muito sobre as crianças com quem ele trabalha.

Continuando nossa descrição e análise da rotina do CMEI, o horário de almoço começa por volta das 9h45min da manhã. Os grupos de crianças menores alimentam-se primeiro, seguidos de grupos de crianças maiores. Observamos que, no período das refeições, as professoras procuram exercitar a autonomia das crianças, sugerindo que elas peguem seu alimento, peçam às cozinheiras mais comida, assim como limpem e devolvam seus pratos. Exceto as crianças de 2 anos, todas as outras são incentivadas a essa prática. Após o almoço, é realizada a higiene bucal das crianças, e elas também fazem uso do banheiro.

Às 10h30min as crianças menores, de 2, 3 e 4 anos, vão para o descanso na sala de atividade. Lá são estendidos colchonetes para as que desejam deitar e dormir ou a professora coloca um DVD com algum filme infantil para as crianças que não dormem. As crianças de 5, 6 e 7 anos voltam às suas atividades dirigidas, também em suas salas de atividade. Essas atividades dirigidas em sua maioria estão relacionadas à memorização de letras, palavras e números, registros deles, assim como elaboração e produção de desenhos com base em uma história contada.

Ainda sobre as atividades, pedagógicas e permanentes planejadas para serem desenvolvidas nas salas de atividades, por meio dos projetos pedagógicos. Essas se referem às atividades de linguagem oral e escrita (como contação de história, tentativas de escrita), artes (desenho, pintura, colagem, massa de modelar), jogos

de regras, jogos simbólicos, experiências com uso de diferentes tipos de materiais para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, entre outros. Essas atividades diversificadas estão envolvidas em um projeto pensado, articulado e desenvolvido com a turma ou a escola toda.

Temos tentado pensar e planejar junto com os professores as propostas para as práticas em sala de aula, evitando um espontaneísmo e uma ociosidade de crianças e professores. Entendemos que as experiências em sala de aula, assim como nos outros espaços da escola devem ter um objetivo. Os pequenos precisam de experiências de linguagem, registro gráfico, assim como de brincadeiras e interação. Além disso, os pais cobram o que os filhos fazem na escola, se estão 'aprendendo', se tem tarefa de casa (MARGARIDA, diário de campo, abril de 2012).

Na fala da pedagoga, percebemos uma preocupação em delinear uma intencionalidade para a prática do professor. Mesmo não mencionando sobre a existência de um currículo para a educação infantil, a pedagoga nos dá pistas de que há necessidade de uma organização e estruturação para que as crianças aproveitem e se apropriem mais significativamente dos conhecimentos de que precisam para se constituírem como sujeitos. Mas questionamos até que ponto esse olhar propositivo acerca do papel do professor de educação infantil e suas práticas influenciam sua ação na escola.

Principalmente com as crianças maiores, as próprias crianças e os pais cobram da escola uma proposta e objetivos para serem alcançados durante o ano letivo. Elas querem ler, escrever e interpretar da mesma forma que desejam brincar com os pares. Por isso entendemos que o planejamento das ações pedagógicas é essencial para que as crianças se envolvam nas atividades e se favoreçam dessas experiências. Tentamos planejar situações de aprendizagem lúdicas, passeios, visitas e também desenvolvemos um trabalho mais técnico, mais educativo, abstrato mesmo. Mas sabemos que precisamos ser flexíveis (ANGÉLICA, pedagoga, diário de campo, abril de 2012).

Por volta das 11 horas, as crianças se preparam para ir embora ou são conduzidas para a sala da turma do integral, pois algumas participam desse projeto e outras do Projeto Brincarte; por isso, permaneceram na escola até as 17h.

A rotina da escola nos instiga a pensar como tornar esse espaço-tempo mais rico, potente e inclusivo, desencadeador de práticas educativas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças. Espaço em que os

interesses das crianças possam servir de orientação para experiências lúdicas e práticas pedagógicas que favoreçam a apropriação e a construção do conhecimento pela criança em diferentes situações, individual e coletivamente.

Reafirmamos nossa aposta na brincadeira como elemento importante na proposta curricular na educação infantil, como forma de contemplar os diversos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Para tanto, acreditamos que cabe ao professor planejar e escolher brinquedos e brincadeiras que apresentem desafios à criança; planejar momentos em que elas participem de jogos de regras e que ele, professor, possa estar presente, auxiliando-as na resolução de conflitos cognitivos, sociais e emocionais e, ainda, promover brincadeiras livres em que ele possa observar o comportamento da criança em relação ao grupo e também o seu desenvolvimento. Por meio dessa observação e reflexão, propor intervenções significativas para possíveis aprendizagens por parte da criança.

A mediação pedagógica a que se refere Vigotski é o professor ter, no contexto escolar, o papel explícito de interferir e provocar avanços nos conhecimentos dos alunos que não ocorreriam espontaneamente. Ele tem a possibilidade de criar zonas de desenvolvimento proximal no ensino e, com isso, de estimular uma série de processos internos, bem como trabalhar com funções e processos ainda não desenvolvidos pelos alunos.

As brincadeiras devem tornar-se situações em que a criança possa manifestar sua maneira própria de ver e pensar o mundo, aprender a se relacionar com os outros, transformar seu ponto de vista com outras perspectivas possíveis, pensar sobre o dia a dia e ampliar suas capacidades.

### 6.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL: UM ESPAÇO PARTILHADO E DUAS PRÁTICAS DISTINTAS

No atendimento educacional especializado, na SRM, verificamos também uma rotina de acompanhamento das crianças observadas e encaminhadas para apoio pedagógico. As atividades e práticas realizadas na SRM seguiam a organização temporal da escola e eram negociadas com as professoras das salas de aula comum, para que a criança não seja privada de experiências socioculturais

coletivas. Desse modo, as crianças não eram retiradas das suas salas para a SRM quando participavam de aulas especializadas nem quando era o momento do pátio.

*A priori*, as pedagogas e as professoras de educação especial decidem em quais momentos a criança deve receber esse acompanhamento. É feito um horário semanal de atendimento para a SRM. O Plano de Ação Anual também é uma diretriz do trabalho a ser desenvolvido, pois nele estão contidas ações consideradas importantes para um trabalho pedagógico efetivo.

Encontramos uma sala para a realização do AEE, mas a mesma foi planejada e organizada para atender duas práticas distintas: no fundo localizava-se o atendimento das crianças com deficiência intelectual e TDG e na frente, eram realizadas as práticas da educação bilíngue. A sala era dividida por dois armários de aço grandes e um armário de aço pequeno. No ambiente da frente, bilíngue, estavam dispostas uma mesa redonda grande e duas mesas pequenas para crianças, ambas com as respectivas cadeiras. No ambiente ao fundo da sala, encontramos uma mesa pequena do professor, uma mesa para crianças, duas mesas para computadores, em uma delas estava uma televisão grande, de 40 polegadas, e na outra estava instalado o computador com a impressora. O monitor do computador era médio, o que facilitava o uso com as crianças. Ao fundo também havia duas estantes baixas, com brinquedos e jogos pedagógicos. Também havia uma prateleira em frente à mesa do professor, nela estavam expostas bonecas, bichos de pelúcia, caminhões, carrinhos e livros infantis. Embaixo dessa prateleira, ficavam dois cestos com revistas e livros para recortar.

Bem no meio dos dois ambientes, existia um quadro negro. Neste estavam coladas letras do alfabeto e o correspondente em LIBRAS.

Encontramos, na SRM, duas professoras e um instrutor surdo. A primeira atende à demanda de crianças com deficiência intelectual e TGD; os dois últimos, professora bilíngue e instrutor, acompanham as crianças surdas. O instrutor tem o papel de ensinar LIBRAS às crianças surdas e ouvintes, assim como aos profissionais da escola.

Em nosso estudo, escolhemos analisar as duas frentes de trabalhos realizados pelo AEE, uma vez que pedagogicamente nos pareceu tratar de dois processos diferentes. Arquitetonicamente, como já descrito, a SRM foi dividida ao meio, em cada lado estavam organizados e expostos materiais e objetos utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas. Dispunham de mesas para adultos e crianças, estantes, materiais de papelaria, brinquedos, computador, impressora, televisão. Esses três últimos recursos localizados especificamente no ambiente denominado como Sala da Deficiência Intelectual.

Durante o tempo em que estivemos na escola observando o cotidiano e as práticas curriculares desenvolvidas, entramos em contato e acompanhamos o atendimento das crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na SRM. Apresentamos a seguir a configuração dos atendimentos realizados nos dois ambientes, ou seja, nas duas SRM existentes no CMEI.

### ***As práticas desenvolvidas na SRM para o atendimento de criança com deficiência intelectual e TDG***

Os acompanhamentos na área da deficiência intelectual e TGD ocorriam individualmente pelo menos duas vezes por semana, seguindo o horário da sala de aula. As crianças maiores que recebiam esse apoio também eram agrupadas para um trabalho coletivo na SRM.

Quadro 5 – Horário de atendimento na área de deficiência intelectual e TGD na SRM do CMEI “Arca de Noé”

<b>Horário</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
7 às 8h15min	Lorena	Lorena	Lauro	Rodrigo	Planejamento
8h20min às 9h	Bianca	Lauro	Beatriz	Rodrigo	
9h às 9h20min	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	
9h30min às 9h55min	Marcos	Bianca	Bianca	Lauro	
10h às 10h30min	Ronaldo	Marcos	Apoio no G6A	Apoio no G4B	
10h30min às 11h30min	Renan	Beatriz	Lorena	Apoio no G4B	

Observamos poucos momentos, durante a semana, em que a professora de educação especial se dirige à sala de atividade da criança para acompanhar e auxiliar a professora regente e dar apoio à criança em virtude das manifestações de dificuldades em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Chama-nos a atenção que essa colaboração, formalizada no horário confeccionado pela professora junto com as pedagogas, ocorra uma ou duas vezes na semana e somente na sala de atividades das crianças maiores, de 6 anos.

Compete lembrar que, na prática, esses apoios ocorreram de maneira espontânea, mais em relação à disponibilidade da professora de educação especial do que em relação às demandas das professoras regentes.

Esclarecemos que, em razão do horário estabelecido pela professora de educação especial, Verônica, para o atendimento das crianças com diagnóstico ou queixa de dificuldade intelectual e TGD, dos dias eleitos para a pesquisa na escola, não conseguimos observar igualmente todas as crianças. Os registros das observações apresentam mais dados em relação às crianças acompanhadas nos dias em que a pesquisadora estava na escola, a saber, segunda, quarta e sexta-feira. Os atendimentos nesses dias ocorriam prioritariamente com Lorena, Marcos, Lara, Beatriz e Lauro. As outras crianças foram observadas em suas salas de atividade, em especial quando a pesquisadora necessitava observar Rodrigo, Renan e Ronaldo, mesmo que estes não estivessem recebendo o apoio da professora de educação especial.

Em outros momentos, a professora atendia a um grupo de crianças, por exemplo, Rodrigo, Lauro, Ronaldo e Renan, todos do Grupo 6; ou Lorena e Beatriz, alunas do 1.º ano do ensino fundamental.

Em nossas observações iniciais, assinalamos que as atividades desenvolvidas na SRM com as crianças eram de registro no caderno, atividades xerocadas para copiar, colorir, recortar e colar. Durante os atendimentos, notamos que poucas vezes foram utilizados jogos e brincadeiras pela professora, mesmo a sala possuindo um número substancial de material lúdico, como bolas, carrinhos, bonecas, quebra-cabeça, dominó, jogo da memória e outros.

Em relação ao atendimento pedagógico disponibilizado à criança com deficiência e TGD, constatamos um trabalho menos direcionado, planejado e sistematizado, mas visivelmente voltado para o desenvolvimento intelectual das crianças atendidas. Foram poucas as situações de brincadeiras livres observadas; o brincar fazia parte da dinâmica do atendimento às crianças, mas com ênfase nas aprendizagens formais, com intencionalidade pedagógica definida pelo professor.

A professora nos diz:

Quando cheguei aqui, fiquei meio sem saber o que fazer. Nunca tinha trabalho com educação especial na educação infantil. Então, comecei a organizar como eu fazia lá na EMEF. Montei um caderno para cada criança encaminhada. Busquei atividades relacionadas ao nome e à alfabetização. Uso tintas, lápis de cor, cola colorida, recorte e colagem com revistas. Penso que é importante ajudar na alfabetização das crianças com deficiência e transtorno (VERÔNICA, entrevista, abril de 2012).

Percebemos uma ação educativa por parte da professora na contramão do que nos diz Vigotski. Não nos parece que a professora entende que “a educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se nas potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que [...] estas [...] devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz” (VYGOTSKY, 1989, p. 47).

Para ele, a educação de pessoas com deficiência reside na utilização de recursos técnico-metodológicos especiais que permitam a pessoa compensar<sup>24</sup> (superar) sua limitação criando outras vias que garantam a sua inserção na vida produtiva em plena colaboração com os não deficientes. Acrescenta ainda que a limitação traz consigo a possibilidade contraditória da superação como uma tendência, mas não como uma consequência mecânica direta (VYGOTSKY, 1989).

Às sextas-feiras, eram realizados os planejamentos da professora de educação especial com as pedagogas. Elas se reuniam na SRM para discutir e planejar as práticas para a semana. Em decorrência das demandas escolares, nem todas as sextas-feiras ocorria o planejamento.

---

<sup>24</sup> O conceito de compensação para Vygotsky (1989) refere-se ao processo substitutivo que garante o desenvolvimento, quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas.

O formato dados aos momentos de planejamento nos pareceu facilitar em alguns aspectos, por exemplo, em ter tempo para discussão entre os professores de educação especial as suas necessidades e especificidades, mas, por outro lado, não nos permitiu uma aproximação com os professores das salas de atividade, pois, no dia de planejamento da equipe da sala de recursos multifuncionais, as professoras regentes não tinham disponibilidade para estar com os professores da educação, instrutores e pedagogas. Preocupou-nos o fato de não ser dada importância à interface entre o trabalho desenvolvido na SRM, as práticas das salas de atividade e a escola como um todo.

Percebemos que o contato e a interface com a sala de atividade ocorria por mediação das pedagogas. Elas traziam para o planejamento as propostas feitas e realizadas na sala de aula e, com base nelas, procuravam outros meios e recursos para que as crianças que recebiam o AEE tivessem condições de interagir com os conhecimentos desenvolvidos na sala de aula comum.

A respeito do contato do professor de educação especial com a criança na sala de atividade, observamos, em diferentes momentos, que as pedagogas solicitavam à professora de educação especial que acompanhasse o trabalho da professora regente para, assim, mediar a participação da criança com deficiência e/ou TGD nas atividades propostas. Como nos relembra Kassir (2011), o atendimento educacional especializado se encontra implicitamente disposto como atendimento diferenciado, identificando-se com a educação especial, e deverá estar presente em: [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial (BRASIL, 2001b, art. 8.º).

Entendemos que a solicitação das pedagogas se baseia na leitura sobre as atribuições do AEE e do professor de educação especial que atua na SRM.

[...] gostaria que você observasse a Bianca na sala para compreender a participação dela nas atividades propostas. Também penso ser importante você ir ao pátio para observar como ela [Bianca] brinca e se relaciona com as outras crianças e participa das brincadeiras. E você precisa registrar essas observações para depois pensarmos sobre nossas ações [...] (MARGARIDA para Verônica, Diário de Campo, 4 de maio de 2012).



[...] a professora de Beatriz me disse no PL que ela tem se recusado a fazer as atividades junto com a turma, que chora, se agita toda. Acho que você poderia ir para a sala de aula dela e colaborar com o trabalho da professora regente. Assim também poderá ter mais conhecimento sobre o comportamento e interesse da menina na sala e propor atividades complementares na SRM (ANGÉLICA para Verônica, Diário de Campo, 18 de maio de 2012).

Em síntese, nos planejamentos, restritos aos profissionais que atuavam na SRM e às pedagogas, eram discutidos e avaliados os processos de aprendizagem das crianças, as atividades e os recursos utilizados, bem como eram pensadas novas estratégias para que as crianças acompanhadas pudessem desenvolver novas capacidades.

Possivelmente esse “restrito aos professores de educação especial” seja um dos desafios que a escola precisa enfrentar. Se o AEE tem como uma de suas funções o trabalho colaborativo na escola, junto aos demais professores, para planejar ações e práticas conjuntas, restringir o planejamento leva-nos a pensar que as práticas curriculares do AEE não são complementares, e sim compõem outro currículo, que pode concorrer com o currículo da sala de atividades. A proposta legal para o AEE diz que cabe aos professores de educação especial, que atuam no AEE, planejar “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestadas de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil/SEESP, 2008, parágrafo 1.º, grifo nosso). Não foi um processo vivenciado ao longo da realização da pesquisa no CMEI.

Após os dois primeiros meses de atuação na SRM do CMEI “Arca de Noé” e depois de alguns planejamentos semanais realizados com as pedagogas, estas últimas solicitaram um plano de trabalho pedagógico à professora Verônica, que demonstrou desinteresse e pareceu não dar importância. Comentou com a pesquisadora e com a outra professora bilíngue que não via necessidade de escrever um projeto; segundo ela, isso não adiantaria nada.

A fala de Verônica nos leva a pensar que, na verdade, ela estava dizendo que não tinha intenção de mudar sua prática, então, para que pensar e escrever um projeto? Concordamos que talvez fosse realmente difícil mudar uma prática predomínio de procedimentos de caráter clínico, cujo enfoque está na deficiência e nas capacidades básicas de cuidado, vida de diária e socialização, para uma prática

pedagógica que se ocupa da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual do aluno, assim como oferece oportunidades para o desenvolvimento físico, social, afetivo-emocional. Isso nos remete a discutir a formação dessa professora e como vem determinando as ações desenvolvidas por ela na escola e na SRM.

Mas percebemos que Verônica se sentiu vencida e acabou concordando com as pedagogas. Assim, a professora levou para Angélica e Margarida um projeto sobre o que pretendia desenvolver com as crianças que atendia na SRM. As pedagogas leram junto com a professora o projeto.

Ela diz que é um projeto que a professora de educação especial da tarde, sua irmã, está desenvolvendo. Disse que gostou e pensa em fazer no turno matutino. Angélica se interessa pelo projeto, faz uma leitura rápida e diz “É bem legal Verônica! Mas acho que a gente precisa escrever um para as nossas crianças! Com os objetivos que queremos alcançar com as nossas crianças, entendeu?”. Verônica sorri e diz que sim. Ela não me pareceu satisfeita com a reação de Angélica e passou o restante do tempo de planejamento mais ouvindo do que propondo experiências para enriquecer o projeto (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2012).

Percebemos que, ao mesmo tempo que ela resiste em elaborar o projeto e se justificar dizendo achar desnecessário, Verônica interroga os colegas Rosália e Alírio sobre o que deve constar nesse projeto. À pesquisadora a professora diz que a irmã, professora de educação especial no turno da tarde, na mesma escola e, conseqüentemente, na mesma SRM, já tem um projeto pronto e que deixou usá-lo. Acrescenta que a irmã é boa para pensar e escrever e que ela, Verônica, era boa para pôr em prática, pois tinha habilidades manuais.

Constatamos uma dificuldade da professora em reconhecer e dizer sobre o que não sabe ao certo. Quando a pesquisadora afirma que ela, Verônica, “sabe muita coisa, que basta ela parar, sentar e pensar sobre como trabalha com as crianças”, a professora demonstrou satisfação. E reconheceu que sabia mesmo, mas não era “dada” a escrever, que gostava mesmo era de atividades manuais, como pintura, colagem, criações artísticas.

O projeto a que Verônica se refere diz de um plano de ação para um atendimento individual que a professora de educação especial do turno vespertino realizava. A criança acompanhada tinha 4 anos e um diagnóstico de autismo. Assim, o projeto

tinha como objetivos explorar e desenvolver a linguagem oral, propor brincadeiras para a socialização da criança, assim como atividades de pintura, desenho, recorte e colagem que envolviam cores, letras, números, atividades da vida diária, entre outras.

No encontro com as pedagogas, a leitura do projeto e os questionamentos realizados pareceram incomodar Verônica, mesmo quando uma das pedagogas, Angélica, ressaltava que a professora poderia fazer diferente e melhor para as crianças que acompanhava. Várias vezes a pedagoga questionou Verônica sobre as crianças que ela acompanhava e como ela podia apoiá-las mais, por meio de outras práticas. Ainda que timidamente, Verônica demonstrou conhecimento sobre as práticas e as necessidades das crianças e, pouco a pouco, pensou e elaborou com as pedagogas algumas ações para realizar nos atendimentos na SRM. Ao final desse planejamento, a professora, indo em direção à SRM, admitiu que não tinha sido tão ruim como ela esperava.

Esse desabafo de Verônica nos remeteu a uma outra fala dela sobre sua experiência docente: que nunca tinha sido acompanhada por um pedagogo, que sua prática era sempre solitária, sobretudo em escolas comuns. Isso nos faz pensar por que as práticas colaborativas nas escolas ainda são tímidas e insuficientes para empoderar os professores, a fim de que se lancem em novos desafios.

Entendemos que a resistência de Verônica é um indício de que sua prática ainda se encontra respaldada em modelos já prontos, determinados para as especificidades das deficiências que as crianças apresentam. Ao ser questionada sobre como percebia as crianças que tem acompanhado e quais seus objetivos em relação aos atendimentos, a professora de educação especial se via pressionada a sair de um lugar de conforto e dizer mais sobre o que observava e escutava das crianças, professores e pais.

Esse confronto com as pedagogas e a pesquisadora provocou tanto a resistência inicial como um movimento de busca, de tentar pensar e olhar diferente para as práticas pedagógicas em relação às crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Ao fim da primeira escrita do projeto, feito com Angélica e Margarida, Verônica percebeu que conseguiu se manifestar sobre o seu trabalho. Ela sorriu e disse “Até que não foi tão difícil assim” e novamente justificou suas dificuldades por não ter tido acompanhamento pedagógico em seus trabalhos anteriores, para planejar suas práticas e criar experiências potencializadoras para seus alunos.

O projeto ou a proposta de trabalho pedagógico final recebeu o título de ‘Eu, ele e nós: trabalhando a inclusão’, que será desenvolvido junto às crianças de três a sete anos matriculadas no CMEI e acompanhadas pela professora de educação especial. Tem como objetivo geral desenvolver a coordenação psicomotora das crianças com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Os conteúdos listados no documento produzido pela professora e pelas pedagogas coincidem com os objetivos específicos do projeto, a saber: exploração e aprimoramento da fala, trabalhar limites sociais, socialização, linguagem, organização do pensamento, identidade, literatura, atividades da vida cotidiana, memorização, concentração, compreensão de comandos e coordenação motora fina e grossa. Para trabalhar esses conteúdos e alcançar esses objetivos, propõem utilizar jogos educativos, atividades no caderno, conversa informal, andar sobre a corda, andar nos obstáculos, jogo do caracol, histórias contadas e lidas, reconto. A avaliação ocorrerá por meio de observações, registros das atividades, relatórios semestrais e relatórios especiais solicitados por especialistas (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2012).

A pesquisadora questionou o objetivo sublinhado acima por achar que podia se restringir somente a esse tipo de práticas pedagógicas, assim como ponderou, durante a leitura e reelaboração do projeto, sobre que conteúdos que elas estavam falando e pontuou a necessidade de parar a fim de pensar mais sobre esse planejamento, que apresentava os reflexos dos planejamentos para o ensino fundamental, sequenciado e hierárquico. E, como previsto em lei (BRASIL, 2009, art. 11),

“a proposta pedagógica [na educação infantil] deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental”.

Assim como prevê que, no art. 9.º,

“As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; [...]” (BRASIL, 2009).

Observamos que, em nenhum momento, existe a indicação de práticas voltadas somente para o desenvolvimento das capacidades motoras da criança, como garantia da aquisição da escrita.

Enquanto não identificamos, nessa proposta curricular, uma concepção de educação especial e de deficiência enviesada pela falta e pela incapacidade, como empecilho à aprendizagem e desenvolvimento, encontramos pistas de um olhar para a infância e para a educação infantil como tempo do “vir a ser”, tornar-se aluno. Divisamos um espaço-tempo de vivências e experiências para auxiliar a criança a se tornar aquilo que ela ainda não é.

#### O cotidiano e as práticas pedagógicas da educação bilíngue

O atendimento educacional especializado na SRM para as crianças surdas apresentava uma organização e funcionamento diferente da área da deficiência intelectual. As crianças eram matriculadas no período matutino, mas permaneciam na escola até as 16 horas. No período matutino, elas frequentavam a sala regular e, à tarde, participavam das atividades pedagógicas da SRM. Os horários foram definidos conforme o planejamento dos professores bilíngues e dos instrutores surdos.

Abaixo apresentamos um planejamento do atendimento semanal realizado pela equipe de educação bilíngue no CMEI “Arca de Noé”.

Quadro 6 – Horário de atendimento na área da surdez na SRM do CMEI “Arca de Noé”

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7 - 7h30	Otávio/Lara	Surdos juntos	Otávio/Lara	Apoio 1.º ano	P L A N E J A M
7h30 - 8h30	Mateus	LIBRAS G5	Apoio 1.º ano	LIBRAS G4A	
8h40 - 9h	LIBRAS no G2	Gabriel	Amanda	LIBRAS Integral	
9 - 9h20	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	

9h30- 9h50	LIBRAS/1.º ano	LIBRAS G6B	LIBRAS G3B	LIBRAS G3A	E N T O
9h50 - 10h40	Sabrina/Paulo	Apoio 1.º ano	LIBRAS no G6B/G6A	Apoio no 1.º ano	
10h40 - 11h10	Apoio 1.º ano	Apoio G6B	LIBRAS G4B	Apoio no G4A	
11h30 - 13h	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	
13 - 13h30	Filmes/brincadeiras na SRM	Filmes/brincadeiras na SRM	Filmes/brincadeiras na SRM	Filmes/brincadeiras na SRM	P L A N E J A M E N T O
13h30 - 14h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	
14 - 15h	LIBRAS para crianças surdas	LIBRAS para a escola	LIBRAS	LIBRAS para a escola	
15 - 15h45	Pátio	Pátio	Pátio	Pátio	
15h45 - 16h	Saída	Saída	Saída	Saída	

Em uma semana era feito o acompanhamento somente de alunos surdos e, na outra semana, eram oferecidas atividades na SRM para crianças surdas e ouvintes. Ou seja, a professora bilíngue e o instrutor acompanhavam as crianças surdas em suas salas de aula para apoio à criança e ao professor.

No turno da manhã, a professora bilíngue e o instrutor surdo preparavam algumas oficinas para ensinar LIBRAS às crianças ouvintes do CMEI. Oficinas de contação de história, colagem, jogos por meio dos quais as crianças aprendiam os sinais das situações mais comuns na escola e em casa, como sinais de material escolar, cores, alimentos, meios de transporte, familiares, bichos, entre outros. Observamos que, devido à facilidade que o instrutor surdo tinha com desenho, ele procurava ocupar-se mais com esse tipo de atividade.

À tarde, a professora bilíngue e a instrutora trabalhavam individualmente e em grupo com as crianças, com vídeos, jogos, brincadeiras, contação de histórias, passeios a lugares característicos da cultura capixaba. Além de ensinar LIBRAS, o ensino do Português como língua escrita também era desenvolvido, principalmente com a criança que frequentava o 1.º ano do ensino fundamental, Amanda.

*Eu acredito que o AEE, para os surdos, deve ser para eles aprenderem LIBRAS, mas também acho que eles [surdos] precisam conviver com outras crianças. Eu não vejo problema em ir para a sala da criança surda para apoiá-la. Eu vou, converso com a professora, pergunto se precisa da minha ajuda, mostro o que posso fazer, faço adaptações para a criança e para a sala. Você mesma já me viu várias vezes sentada na sala de Isabela ou de Jade*

*oferecendo ajuda, mostrando adaptações que posso fazer*  
(ROSÁLIA, maio de 2012).

Pareceu-nos pouco o tempo destinado à aquisição da LIBRAS no período vespertino e, assim, questionamos a professora Rosália sobre essa proposta. Ela concordou com a pesquisadora e, segundo ela, as crianças surdas precisavam de mais tempo para aprender LIBRAS com o instrutor surdo, a professora bilíngue e seus pares, surdos. Acrescentou que esse horário já havia sido definido pela outra professora, a professora bilíngue do vespertino, e ela, Rosália, não conseguiu argumentar porque era nova na escola e, quando chegou, a outra professora já desenvolvia a proposta de educação bilíngue.

Durante o segundo e terceiro trimestre de 2012, pela manhã, a professora bilíngue Rosália estava desenvolvendo o Projeto de Contação de História “Chapeuzinho Vermelho”. Ela percorria as salas de aula com a história e o ensino dos sinais dos objetos relacionados com a história. A escola, assim como a professora Rosália, esperava outro instrutor surdo para auxiliar nas práticas bilíngues.

Por conta das manifestações contrárias ao trabalho do instrutor Alírio, entre as quais as narrativas das professoras em relação ao comportamento hostil dele para com as crianças e às recusas do próprio instrutor em acompanhar as crianças surdas na sala de atividade, a escola recorreu à Seme para resolver essa dificuldade encontrada. A responsável pela área da surdez na gerência de educação especial resolveu mandar mais um instrutor surdo para a escola. Desse modo, o instrutor Alírio passou a ficar responsável apenas pelos planejamentos e confecção de material para as aulas e oficinas e adequação dos materiais dos alunos surdos.

À tarde, o projeto desenvolvido era referente ao “Circo”. Na SRM e nas salas de aula comum, as crianças aprendiam LIBRAS por meio de histórias, músicas e personagens do circo.

Com relação ao atendimento às crianças surdas, não observamos brincadeiras, e nos chamou a atenção o direcionamento do atendimento para a aquisição da língua de sinais e pouca articulação dessa aprendizagem com os demais conhecimentos e atividades próprias da educação infantil, como desenhos, jogos matemáticos, leitura e escrita, entre outros. Ainda que os profissionais se dispusessem a colaborar com a

criança em diferentes momentos e espaços, não pareceu claro que havia uma articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na SRM e as práticas das salas de atividades.

Ficou claro para nós a preocupação da professora bilíngue em ensinar LIBRAS para as crianças surdas por meio de interpretação, músicas, gestos, registros gráficos, mas não complementando o trabalho realizado na sala de atividade. A pedagoga Angélica, professora bilíngue no turno vespertino do CMEI, explicitou sua preocupação com que as crianças surdas aprendessem LIBRAS e os conhecimentos desenvolvidos na sala de aula comum. Ela nos dá o exemplo de Amanda, que no contraturno está aprendendo a escrever, já que também sentia necessidade desse tipo de conhecimento para se comunicar e participar junto com os colegas e professores.

Por via do olhar e da escuta, a rotina da escola nos permitiu entrar nas salas de aula de ensino comum e na SRM do atendimento educacional especializado para compreender as ações e práticas produzidas por docentes, assim como também acompanhar as crianças que, pedagogicamente, precisavam de apoio. A convite de Meirieu (2002), somos estimulados a problematizar como têm sido articuladas as práticas pedagógicas no cotidiano da escola, que ora se embrenhavam em uma perspectiva de continuidade e ruptura, ora se configuravam uma articulação entre suspensão e risco. Sobretudo, o autor nos lembra de que devemos exercitar a “pedagogia do compromisso” (MEIRIEU, 2002).

Concordamos com Meirieu (2005), quando ele afirma que é preciso considerar que a escola é o lugar das diferenças e a homogeneidade é arriscada. A sala de aula é um ambiente diversificado e coletivo. É preciso assumir de fato a diversidade ali existente levando em conta as aquisições de uns e de outros. Desse ponto de vista, cabe ao professor reconhecer os procedimentos mais adequados para cada um aprender. Nesse contexto, devemos desenvolver a capacidade de alternar diferentes processos ao longo do tempo, além de organizar tempos de trabalho individuais, por meio dos quais o professor perceberá como cada um trabalha, identificando e compreendendo assim as dificuldades que encontra e as possíveis formas de ajudá-lo.



Sabíamos, de antemão, que as práticas, saberes, fazeres e movimentos que iríamos encontrar nos ajudariam a compreender e delinear melhor a metodologia para este estudo, assim como nos dariam pistas de que forma poderíamos explorar a nossa base teórica para problematizar, tensionar e falar do planejamento de trabalhos mais generosos em relação às propostas e práticas de inclusão da criança com indicativo de educação especial na escola comum, por meio de um currículo articulado entre o atendimento educacional especializado e a sala de aula regular.

#### 6.4 AS PRÁTICAS CURRICULARES INCLUSIVAS NA ESCOLA: A SALA DE ATIVIDADE COMUM E A SRM

Para identificarmos e conhecermos as práticas curriculares inclusivas na e da escola, optamos pelos relatos das observações e as transcrição de videogravações, os quais nos ajudaram a entender como estão organizadas as propostas e as práticas curriculares no CMEI, onde foi realizada a pesquisa. Nossa intenção é compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de atividade comum e na SRM para analisar e problematizar os possíveis encontros, diálogos e cisões entre esses dois espaços, como decorrentes de uma proposta curricular inclusiva na e da escola.

Após a realização das observações em diferentes espaços da escola, sobretudo na SRM, procedemos às transcrições dos episódios gravados. Para sistematizarmos e organizarmos os dados, optamos por classificar os episódios em categorias para, assim, dar início às nossas análises.

Durante os meses de observação contínua do AEE na SRM, notamos que, nos espaços-tempos da unidade escolar, as redes de encontros possuem características singulares. Para discutirmos e entendermos as diferentes configurações das propostas curriculares instituídas e do trabalho pedagógico desenvolvido na escola com vistas à inclusão da criança com deficiência, TGD e AH/SD, selecionamos situações e experiências do cotidiano da escola que entendemos serem significativas e representativas para a problematização e discussão do nosso objetivo de pesquisa. Sobretudo porque percebemos que os recortes eleitos apontam movimento(s) observado(s) na SRM, realizado(s) com base em uma ação

pedagógica entre os professores de educação especial, pedagogas e professoras regentes.

Portanto, a realização e leitura das transcrições possibilitaram-nos identificar e entender a organização do cotidiano observado. Por meio das pistas que se apresentavam em meio a outras, numa rede que ia sendo tecida e ganhando significado, definimos nossos pontos de análise. Encontramos uma incidência forte de situações nas quais as crianças com deficiência e TGD participavam, envolviam a linguagem, o desenvolvimento das capacidades motoras, o brincar, as práticas pedagógicas de leitura e escrita e a interface entre as práticas pedagógicas da sala de atividade e do AEE.

Portanto, destacaremos algumas situações observadas e registradas na SRM, durante o atendimento das crianças com deficiência e TGD e experiências vividas por essas mesmas crianças na sala de aula comum, com a professora regente, os pares e até mesmo a pesquisadora.

Para tanto, após a transcrição das videogravações e organização prévia dos dados, elegemos alguns eixos ou categorias de análise que entendemos como recorrentes e relevantes no processo de investigação, a saber: linguagem, preocupação com o desenvolvimento motor, o brincar *versus* a aquisição da leitura e escrita e o diálogo entre a sala de atividade e o AEE.

#### **6.4.1 A linguagem**

Quando chegamos para as nossas primeiras observações na escola e na SRM, entendemos a necessidade de acompanhar e nos deslocar com os professores de educação especial. Assim, tornamo-nos aquele que vai junto com os movimentos instituídos e inventados no cotidiano da escola.

Todas as manhãs, quando chegávamos à escola, entrávamos na SRM, cumprimentávamos os professores que ali estavam, guardávamos nossos pertences e perguntávamos como seria o trabalho naquele dia. Verônica, a professora de educação especial que atendia às crianças com indicativo de deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, consultava seu horário. No primeiro mês, mais especificamente em março, a professora descia ao refeitório para acompanhar

as professoras regentes na hora do lanche das crianças e, de lá mesmo, identificava a criança que deveria ser atendida naquele horário. Verônica avisava à professora regente e, em seguida, pegava na mão da criança, informando-lhe que iriam subir para a sala da tia Verônica. A única criança que se recusou a acompanhar a professora foi Beatriz. A menina chorava e dizia que não queria ir. Verônica, percebendo a recusa da menina naquele horário da rotina, mudou o horário de atendê-la para que ela a acompanhasse.

Ao chegarem à sala, a professora solicitou que a criança se sentasse à mesa pequena (infantil). A maioria das crianças obedecia sem questionar o que iriam fazer. Depois de pegar o caderno da criança, a professora se sentava e abria na página em que iriam fazer atividade. Algumas vezes, para se situar e situar a criança em relação ao que vinha fazendo, a professora folheava o caderno explicando o que já tinham feito e verificando se a criança sabia e tinha aprendido o que tinha sido ensinado.

Como as atividades eram, nesse início, mais de registro, com pintura, recorte e colagem, observamos que a professora interagia com as crianças somente para dar informações sobre o que deveria ser feito. Outras vezes, repetia novamente a instrução e pegava na mão da criança. Não observamos muita interação verbal entre a professora e a criança. Percebemos que a professora não sentia necessidade de dialogar com as crianças durante o período em que estavam juntas realizando alguma atividade pedagógica.

Em razão das nossas dúvidas acerca das escolhas e das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Verônica na SRM, fizemos, no final da primeira semana de observação, um questionamento à professora sobre essa questão.

*Na sexta-feira, antes do início do planejamento com as pedagogas, pergunto a Verônica se podemos conversar. Ela diz que sim, embora continue fazendo suas arrumações no armário da sala. Perguntei a Verônica sobre o planejamento dela e o plano individual de trabalho do aluno. Ela me respondeu que o planejamento era feito semanalmente, com as pedagogas. E que sabia que tinha que ter um plano individual para cada criança que atendia, mas que ainda não tinha tido tempo para elaborar.*

O planejamento educacional individual da criança indicada para o AEE não foi feito nos momentos de planejamento com as pedagogas nem individualmente pela

professora de educação especial. Mesmo a professora narrando que sabia da necessidade desse planejamento, não conseguiu com as pedagogas, parar, pensar e planejar estratégias pedagógicas que pudessem atender cada aluno em sua demanda específica. O planejamento do trabalho desenvolvido no AEE era feito para o grupo de crianças atendidas, mesmo que a faixa etária e suas condições fossem díspares.

Em relação às práticas desenvolvidas pela professora Verônica,

*[...] Perguntei ainda sobre as atividades didáticas que ela propunha para as crianças, ela me respondeu dizendo que eram atividades de alfabetização, que ela tinha muito material de suas experiências pedagógicas anteriores e trazia para trabalhar com as crianças. Algumas estavam dando certo, outras não. Perguntei se ela já havia conversado com as professoras regentes das salas que as crianças frequentam, ela disse que não, que as pedagogas contavam para ela o que as professoras trabalhavam. À minha sugestão de saber ela mesmo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula comum, através da observação na sala e de uma conversa com as professoras, ela sorriu e não me respondeu (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2012).*

Um dado chamou-nos a atenção sobre pouca exploração da linguagem nos atendimentos de Lorena, Marcos e Renan, crianças que, se não são questionadas e incentivadas a se comunicarem durante o atendimento, permanecerão caladas:

*Marcos, de quatro anos, chegou à SRM às 9h30min. A criança vem de mãos dadas com Verônica. A professora puxa uma das cadeirinhas infantis e manda o menino se sentar. Marcos se senta, mas logo se interessa pelo espelho, que fica de frente para a mesa. A professora pega o caderno e se senta ao lado da criança. Ele não se volta para a professora, e mantém o olhar fixo no espelho. Nem minha presença incomoda ou desvia a atenção do menino. A professora sorri para mim, como se dissesse "Hoje vai ser difícil". Então ela pega no rosto de Marcos e diz: "Olhá pra mim!". A criança olha e esboça um ligeiro sorriso. Então a professora avisa que ele irá fazer uma atividade de recortar e colar pedacinhos de papel no desenho que está pregado no caderno [atividade é relacionada a letra A. tem a letra grafada em caixa alta e abaixo o desenho de um avestruz em tamanho grande para ser colorido ou pintada]. A professora solicita que a criança se levante e pegue no chão, embaixo da prateleira de brinquedos e do lado de um grande caminho vermelho, uma revista para recortar. Marcos se levanta e vai. Chegando ao local, ele olha para o caminho e olha para mim como se dissesse: "Que legal, um caminho!". A professora, vendo que a criança está parada no lugar, avisa para ele andar logo e trazer a revista para a mesa. Marcos obedece. Senta-se na cadeira e coloca a revista sobre a mesa. Verônica, a professora, rasga uma folha*

*inteira do restante da revista e pede que ele pegue a tesoura para cortar a folha em pedacinhos. Marcos parece ficar em dúvida, então a professora coloca a tesoura entre os dedos dele e manda que ele corte. Marcos não consegue e fica parado, ora olhando para a professora, ora procurando o espelho. A professora insiste que ele corte o papel. A criança parece não entender o que é solicitado e continua parada. Então a professora coloca sua mão sobre a do menino e faz movimentos para cortar o papel. A criança parece não saber esses movimentos. Observo que a professora é que faz o movimento. Ela então olha para mim e diz: 'Ele não sabe cortar!!! O que eu faço?' Percebo que Marcos está com olhar atento ao espelho. A professora tenta novamente com que o menino corte o papel e faz uso de sua mão para ajudá-lo. E novamente a professora se dirige a mim e diz: 'Ele não tem força'.*

Entendemos que a criança não compreendeu o que a professora propôs para ser feito, mesmo que ela tenha demonstrado o que desejava. Marcos parecia não atribuir sentido ao que fazia na SRM e, quando demonstrava estar presente naquele espaço, voltava-se para os brinquedos. Mas a professora não percebeu a atenção da criança nem procurou investigar seus interesses. A pouca comunicação da professora Verônica com Marcos pareceu-nos dificultar um vínculo entre ambos. Observamos que ela, não conseguindo que a criança entendesse o que queria que ela fizesse, demonstrou o que era para ser feito por meio da manipulação do corpo da criança, no caso em específico, pegando na mão da criança e mostrando como era para cortar o papel. Pareceu-nos um ato de controle, de ajustar o comportamento da criança ao que era solicitado. Ainda assim, Marcos resistiu aos ensinamentos de Verônica. E, por isso, insistimos que para a criança a atividade não tinha sentido, não era significativa para o menino naquela situação e naquele espaço ludicamente interessante.

Percebendo o desinteresse da criança, propomos a ela um olhar de investigação para sabermos sobre as capacidades da criança. Como a professora percebeu a pesquisadora como alguém que podia ajudar a sair daquela situação desafiadora, ela aceitou a sugestão.

*[...] digo a ela: 'Vamos ver como ele está em termos de coordenação motora fina, peça a ele para rasgar a folha em diferentes tamanhos. Ele nos indicará o que pode fazer'. Ela tira a tesoura da mão da criança e diz para a criança: 'Agora você vai rasgar esse papel! Sabe o que é rasgar? Mostra pra mim como você rasga esse papel'. Marcos ouve, mas parece não entender. A professora, então, mostra como se faz. Mas, novamente ela pega na mão da criança para mostrar como fazer. Outra vez o menino não consegue realizar a*

*tarrafa de rasgar o papel. A professora olha pra criança e para mim e diz: 'O que vou fazer com ele? Ele não dá conta de rasgar papel!'. Eu novamente me dirijo a ela e respondo: 'Pelo menos sabemos que ele precisa de experiências para aprender essa habilidade. E o que será que ele sabe fazer? Você já observou ele em sala de aula?'. Ela me diz que não, que fará isso para saber como atuar com ele. Durante essa conversa entre professora e pesquisadora, Marcos permaneceu sentado, quieto, com o olhar perdido na sala. Pergunto a professora se posso falar com ele. Ela diz que sim e então eu o chamo para perto de onde estou, em uma mesa, encostada no espelho.*

Uma vez claro que a professora compreendeu que a pesquisadora estava na SRM para investigar e atuar de modo colaborativo, observamos um prática de apoio nesse relato. Poderia ter sido formado um momento de tensão quando a pesquisadora questionou o que a professora já sabia sobre a criança, mas Verônica não se sentiu pressionada e relatou que não o havia observado até aquele momento e que concordava que era um meio de saber mais sobre a criança, acompanhando-a na sala de atividade.

*Digo a ele (Marcos): 'Vem Marcos, vamos nos ver no espelho'. Ele vem cabisbaixo. Chegando perto de mim, ele me olha e eu o posiciono na frente do espelho. E pergunto: 'Ah! Esse é o Marcos! E essa é a Larissy!' Ele repete o que digo. Então começo a nomear as partes do corpo: 'Cabeça, olhos, nariz' e ele repete. Nomeio as partes do meu corpo, cabeça, nariz, olhos, boca e digo: "Da Larissy!" e ele tenta repetir meu nome. Nesse instante a professora me diz que já terminou o horário dele e que precisa levá-lo para a sala. Então dou um abraço na criança, que não apresenta resistência e digo: 'Tchau, Marcos'. Ele não responde e dá a mão à professora que já estava do lado dele. Enquanto caminhava para a porta, insisto em dizer: 'Tchau, Marcos' e, nesse momento, ele se vira e diz: 'Tchau!'. A professora olha para mim e sorri (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2012).*

Também nos pareceu que a professora queria entender e aprender como deveria ser a abordagem em relação à criança, concordando prontamente que a pesquisadora intervisse com a criança. Mas a configuração do tempo de atendimento não nos possibilitou explorar com a criança a linguagem. A professora, durante a conversa entre a pesquisadora e Marcos, consultou o relógio e sinalizava que o tempo da criança já havia terminado.

O episódio faz-nos questionar se o tempo cronológico, assim como a atividade iniciada pela professora, atendeu às necessidades que Marcos apresentava, pois, durante quase todo o tempo, na SRM, a criança pareceu alheia à situação ali

instituída e, somente quando a pesquisadora se aproximou e conversou sobre a própria criança, por meio do espelho, ela se interessou e se comunicou com o adulto.

Nos relatos mencionados, observamos que a professora demonstrou dificuldade em explorar mais as capacidades motoras da criança em detrimento da linguagem oral. Na verdade, ela restringiu sua atuação junto à criança, dando-lhe orientações acerca da atividade a ser realizada. Insistiu na atividade manual, deixando de lado a possibilidade de investigar os interesses das crianças, mesmo quando ela demonstrava interesse nos brinquedos e espelho. Insistimos que ali estava uma oportunidade de mediar e ajudar a criança a falar de si, de seus desejos e necessidades por meio dos objetos que chamavam a sua atenção.

Entendemos que, para o trabalho pedagógico de complementar as ações e vivências da sala de aula comum, o AEE necessita definir, como um dos seus objetivos na escola de educação infantil, a promoção do desenvolvimento da linguagem para que, por meio dela, a criança se constitua em sujeito, possa interagir com o conhecimento histórica e culturalmente acumulado ao longo dos tempos e também desenvolver mais recursos para articular seu pensamento e tornar-se parte do seu grupo.

Diferentemente da SRM, na sala comum que Marcos frequenta, a professora faz perguntas à criança, pede sua opinião, convoca-a para as atividades e a coloca nas rodas de conversas, dessa forma, incentiva que ele vá à busca de seus pares nas brincadeiras e nas atividades em grupo.

*Na sala de Marcos, chego na hora da roda de conversa. Érica, professora regente, está sentada, esperando as crianças que faltam para chegar. Cada uma que chega ela pede um abraço. Enquanto as crianças conversam entre elas, sentadas na rodinha, no chão, Marcos está 'solto' na sala, indo ao espelho, procurando um objeto nas prateleiras. Quando Érica consulta o relógio e vê que não deve chegar mais nenhuma criança, ela então diz que eles podiam começar a conversar sobre o que fizeram no fim de semana. Mas ela para e chama por Marcos. Diz: 'Marcos, vem sentar aqui no colo da tia Érica, para ouvirmos os colegas e para você também nos contar sobre o seu final de semana'. Ela olha para a professora e cede ao sorriso dela. Aproxima-se da rodinha e se senta no colo. Permanece ouvindo os colegas e algumas vezes parece repetir uma palavra dita. Na sua vez de falar, Marcos é interpelado por Érica: 'Diga para a gente o que você fez Marcos! Você passeou, ficou em casa, brincou?'*

*Com quem?'. Marcos apenas repete as últimas palavras da professora. Ela, então, comunica aos colegas o que Marcos repetia, uma vez que a criança falava baixinho. Ao final, ela comenta que deveria ter sido legal o final de semana de Marcos, pois ele disse que havia brincado. A criança só se levanta para passear pela sala quando a professora finaliza a conversa no grupo (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2012).*

A prática da rodinha da conversa, como espaço-tempo de oportunizar as interações e as comunicações entre as crianças, foi observada diversas vezes nas turmas de Marcos, Lorena, Beatriz, Renan, Ronaldo, Rodrigo e Lauro. Segundo as professoras regentes, a linguagem e o seu desenvolvimento é um saber necessário para as próximas aprendizagens das crianças, linguísticas, cognitivas ou afetivas. Em seus projetos pedagógicos, esse aspecto do desenvolvimento é trabalhado como conhecimento a ser experienciado e, por isso, recebe destaque e atenção, pois a escola tem como proposta a apropriação e o desenvolvimento da linguagem pela criança para que ela se constitua e participe dos contextos socioculturais de que faz parte.

Mesmo que algumas professoras regentes não fundamentem legal e teoricamente suas práticas e experiências pedagógicas, concordamos com Cerisara (2003), que diz que elas, ao pensarem em práticas curriculares para as crianças pequenas, não ignoram as características mais marcantes da infância, em que prevalecem a afetividade, a subjetividade, a ludicidade e a expressividade. A linguagem é um elemento recorrente nas atividades em sala de aula.

Ainda que uma ou outra professora priorize o conhecimento objetivo, formal e conceitual, elas nos indicam, com suas falas e ações, saber da importância da linguagem no desenvolvimento infantil, tanto no aspecto subjetivo como no intelectual. O planejamento e a contemplação da linguagem nas vivências em sala de aula e fora dela são indicativos de um currículo voltado para a criança que garanta experiências significativas em relação a si e ao contexto em que vivem.

No projeto pedagógico da sala de aula de Marcos, verificamos claramente uma intencionalidade e objetivos pretendidos, ao definirem experiências pedagógicas que estimulem a linguagem, a comunicação e a interação entre as crianças. Nas turmas de crianças de 3 e 4 anos, é desenvolvido, durante todo o ano, a Ciranda do Livro. Cada criança leva para casa um livro no fim de semana. Ao retornarem na segunda-



feira, a professora incentiva as crianças a falar sobre o livro, os personagens, o enredo da história, aquilo de que gostaram e não gostaram. O objetivo, diz Érica,

*É fazer com que a família leia e esteja junto da criança nesse momento, mediando a história, assim como estimular que a criança fale para o grupo o que entendeu da história. No início do ano, todos ficavam tímidos e não queriam falar, agora, em junho, é uma briga e gritaria para poder falar. Eles relatam a história, recontam, trocas os finais, algumas vezes sugerem outros personagens... São muito criativos e mostram que estão aprendendo a se comunicar (ÉRICA, junho de 2012).*

Outro exemplo de uma proposta pedagógica voltada para a linguagem é apresentada por Jade, professora do 1.º ano do ensino fundamental.

*Aqui, na sala, temos a Rodinha da Novidade. Toda segunda-feira, eu sento com as crianças e pergunto sobre as novidades do final de semana. Procuo estimulá-las a falar o que aconteceu com elas no fim de semana, o que fizeram, onde foram, com quem estiveram, de que brincaram. Eu vejo como um momento para socialização, exposição de ideias, de falarem o que pensam e sentem. Pergunto para cada criança. As mais tímidas eu procuro incentivar a fala, como Beatriz e Lorena. Se falam baixinho, chego perto para ouvir e digo para o restante da sala. Se falam pouco, levanto hipóteses sobre o que fizeram. Elas gostam. Amanda toda semana tem muita coisa pra contar. E ela se comunica bem com os colegas. O que eu não sei de LIBRAS os colegas me ensinam. Depois que todos falam, procuramos registrar com desenho o que foi dito e depois com tentativas de escrita. Formação de frases. Eles se empenham para fazer frases grandes. Com Lorena e Beatriz a escrita ainda é um pouco deficitária. Eu e a estagiária mediamos essa escrita, mas, no final da atividade, todos produziram. Ah! temos também a Mala Mágica, que é uma pasta com livro que vai para casa de uma criança no final de semana e na segunda-feira. Discutimos o que foi lido, quem leu, a interpretação da leitura, o que os colegas acharam. Eles se envolvem bastante com a leitura (JADE, agosto de 2012).*

Jade, a professora da sala de atividades de Lorena e Beatriz, mostra-nos que compreende que as crianças consistem nas relações e que é preciso o professor intervir nas relações sociais provocando, argumentando, trazendo o outro para o encontro. A professora, assim como Vigotski e Bakhtin, entende que nos constituímos nas relações sociais que estabelecemos. E faz uso da linguagem nesse processo, pois parece perceber que tem sentido e significado para o sujeito, também pode ter sentido e encontrar significado na fala do outro.

Em relação ao AEE para Lorena, não observamos a mesma postura da professora (Verônica) de educação especial nos atendimentos. A insistência em atividades de

registro, escrita e alfabetização ainda era maior do que com Marcos. Lorena estava no 1.º ano do ensino fundamental, e a professora disse que, no mínimo, ela precisava aprender a reconhecer as letras do alfabeto (como se isso fosse o suficiente a respeito de aprendizagem para a criança). Mas, em diferentes observações, percebemos que a menina não reconhecia as letras, a não ser a letra inicial do seu nome.

*Lorena chegou à sala pelas mãos da professora Verônica. A professora mandou a menina se sentar e avisou que elas iam continuar a atividade do caderno. Lorena não respondeu nada para a professora. Também não quis interagir comigo visualmente, manteve os olhos abaixados enquanto a professora estava pegando o caderno. A professora, então, volta para a mesa e se senta na cadeira em frente à Lorena. A criança continua de cabeça baixa. Verônica mostra as atividades que Lorena já havia feito no caderno e explica que ela iria colorir o animal que estava desenhado na folha, colocada no caderno. Lorena não disse nada. A professora se levantou, pegou uma latinha com vários lápis de cor dentro e aproximou da menina. Disse: 'Agora você vai colorir bem bonita esse desenho. Que animal é mesmo esse?' Lorena não responde. A professora insiste mais uma vez e como a menina não responde, ela desiste de ouvir Lorena e avisa que ela pode começar a colorir. Lorena passa quase 15 minutos colorindo em silêncio. Enquanto isso a professora aproveita para fazer anotações em seu caderno. Algumas vezes para, observa Lorena e manda que ela seja mais rápida (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2012).*

Entendemos que as práticas de alfabetização, como cópia no caderno, preenchimentos de lacunas, interpretação de pequenos textos e ditados, são comuns e necessárias para a aprendizagem infantil. Mas apostamos que, na sala de atividade, por meio da interação com o professor e seus pares, as crianças se envolviam mais nas situações de leitura e escrita. Lorena parece se encaixar bem no que Luria (2006) afirma ser a grande dificuldade em trabalhar com o desenvolvimento da escrita na infância: não se atenta para a necessidade de a criança precisar primeiro representar simbolicamente seu meio, para depois fazer uso da escrita como meio de recuperação simbólica da cultura. Para Luria, assim como para Vigotski, a alfabetização “[...] envolve a assimilação dos mecanismos da escrita simbólica culturalmente elaborada e o uso de expedientes simbólicos para exemplificar e apressar o ato de recordação [...]” e fazem referência a atividades lúdicas, por exemplo, o desenho e o faz de conta como os recursos com os quais as crianças aprendem e experimentam suas representações.

Para Lorena, na SRM essa aprendizagem parece difícil e angustiante. Ela não faz uso de outros meio para compreender o mundo e elaborar seus conhecimentos sobre ele e também se angustia por se tornar o foco da atenção da professora, que se volta totalmente para a menina, pressionando-a e provocando reações de desagrado e fuga na criança.

Assim, insistimos que a professora de educação especial, colaborando com a professora regente, na sala de atividade poderia obter melhores resultados em seu trabalho. A criança em ambiente comum, partilhando com seus pares, ideias, representações, impressões, desejos e dúvidas, possivelmente se sentiria mais confiante para se comunicar e se expressar. Então, teríamos não só a ampliação da linguagem oral de Lorena mas também o desenvolvimento da escrita e leitura.

Percebemos e concordamos com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, quando ela postula que, para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, experiências que envolvam a linguagem, o brincar e as interações sociais precisam estar presentes na proposta curricular da sala de atividade e nas práticas complementares da SRM. Mediante essa possibilidade de se inserir e se tornar sujeito, a criança pode vivenciar novas situações em que suas diversas capacidades sejam beneficiadas.

O episódio da pouca interação de Lorena com a professora Verônica, na SRM, faz-nos compreender que precisamos atentar-nos para as prescrições atribuídas aos sujeitos da educação especial em relação às suas condições. Embora a literatura científica na área do desenvolvimento e aprendizagem traga a linguagem como uma característica determinante do desenvolvimento humano típico, a ausência dessa linguagem, ou a sua manifestação diferenciada, não deve pressupor que ela não precise ser explorada com as crianças com deficiência ou TGD. Ao contrário, ela deve ser um elemento a ser considerado como potencializador de diferentes capacidades humanas, desde linguísticas, sociais, cognitivas e afetivas.

Concordamos com Meirieu (2005) quando nos diz para fazer um esforço de “ignorância da história do outro”, pois assim nos despiremos dos determinismos culturais e científicos para nos lançar na busca por novas oportunidades de refletir e inventar experiências pedagógicas que ampliem a participação ativa dos alunos.

Questionamo-nos sobre o risco e o peso que as “histórias e históricos” das crianças com deficiência e TGD têm no planejamento pedagógico das ações e experiências curriculares desenvolvidas nos AEE. De forma que estão sendo pensadas e planejadas essas práticas? O ponto de partida é a deficiência, a incapacidade ou a necessidade de explorar as capacidades existentes concomitantemente ao desenvolvimento de outras capacidades?

Percebemos que, nos relatos e nas análises acima, encontramos argumentos que nos dizem que ainda o diagnóstico da criança com deficiência e TGD é determinante do tipo de trabalho pedagógico que deve ser oferecido a ela. O trabalho pedagógico na escola e na SRM para a criança público-alvo da educação especial ainda vem sendo deixado de lado, ou vem sendo discutido apenas pelo professor de educação especial, que é visto como o responsável pelo aluno da SRM, como também na escola.

Cabe-nos refletir e problematizar duas situações comuns na educação especial: de um lado, deparamo-nos com o entendimento de que, se é uma criança com síndrome de Down ou espectro de autismo, ela apresenta dificuldades no desenvolvimento da linguagem, e não há por que investir em práticas pedagógicas que favoreçam as relações dialógicas, e, assim, interações parecem ficar em segundo plano; de outro, existem práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para o processo de socialização como única possibilidade e função da escola com as crianças com esse tipo de agravo em seu desenvolvimento.

Pensamos que devemos agir como nos instiga Vigotski e Meirieu, isto é, crer na educabilidade de qualquer criança. Educabilidade que envolve pensar em um trabalho pedagógico que desafie criança e professor a ultrapassar os limites impostos e determinados cultural e cientificamente, ser inventivo a ponto de criar com as crianças novas formas de manifestações e apropriações do conhecimento.

[...] ‘Toda criança, todo homem é educável’ [...] e a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão [...] [...] ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano [...] (MEIRIEU, 2005, p. 43).

Durante minha permanência no espaço da escola, tive a possibilidade de participar das redes de encontros que a escola desencadeou e observar a transformação de algumas práticas. A apatia, mutismo e resistência de Marcos e Lorena levaram a professora Verônica a questionar com as pedagogas e comigo sobre novas possibilidades de trabalho com essas crianças. Ao relatar que não observava mudança nas crianças mediante o que vinha desenvolvendo na SRM, ela é tomada de coragem, tensiona o seu fazer e se disponibiliza a ouvir as nossas percepções sobre o trabalho pedagógico que vem realizando.

*Eu pergunto se era assim que ela, Verônica, trabalhava com as crianças maiores na EMEF e na Apae e ela me diz que sim. Então, peço que ela veja semelhanças entre as crianças dessas três instituições. Ela diz que são todas deficientes. Tensiono perguntando se ela acha que deve partir da deficiência para trabalhar com as crianças. Ela me diz que sempre trabalhou a partir do que a criança podia fazer dentro da sua deficiência. Pergunto se ela não acha que esse olhar limita as possibilidades da criança. Ela diz que sim e fala rindo: 'Acima de tudo são crianças, né? Podem tudo, ou pelo menos devem tentar'. Digo: 'Acho que isso é um bom começo para a gente pensar em como realizar um trabalho instigante e motivador com essas crianças, dando-lhes oportunidade de novas experiências'. Ela sorri e diz: "É, vamos tentar" (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2011).*

Cabe à escola e suas diferentes frentes de trabalho, como a educação especial, as aulas especializadas de artes, música, motricidade, articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Essa interface e a colaboração entre saberes e fazeres dos professores podem constituir o que estamos denominando de currículo ou propostas curriculares inclusivas (OLIVEIRA, 2010).

#### **6.4.2 A preocupação com a coordenação motora grossa e fina da criança**

Com base em nossas observações e também na leitura dos projetos elaborados por professores e pedagogas do CMEI, percebemos uma preocupação recorrente com o desenvolvimento psicomotor das crianças, seja na sala de aula regular, seja na SRM. Ouvimos das pedagogas, assim como da professora de educação especial Verônica, uma preocupação com a coordenação motora da criança, sobretudo para a apropriação da escrita.

A preocupação excessiva com o exercício da motricidade, sobretudo fina, leva-nos a questionar: por que ainda a escola e seus profissionais não conseguiram romper com essa ideia de aprendizagem da leitura e escrita apenas por meio do exercício motor? Essa perspectiva de atendimento educacional nos remete ao currículo proposto pelos pioneiros da educação especial, segundo o qual era necessário o treino dos sentidos e movimentos dos sujeitos com deficiência. Contra esse movimento, retomamos os escritos de Vigotski, quando ele em *Defectologia* nos fala que, na educação da criança com deficiência, é necessária a variação qualitativa do próprio conteúdo do ensino.

Para o autor, os pressupostos da escola de educação especial assentavam-se em uma proposta reduzida, em relação à da escola comum, limitando e cerceando o desenvolvimento e pondo em dúvida a possibilidade de ensino posterior e adaptação. Isso parece acontecer com o AEE no CMEI para crianças com deficiência e TGD. Uma proposta reduzida para uma criança percebida como incapaz.

Para além dessa percepção de currículo no modelo tradicional de educação especial, nosso questionamento se dá também em razão de entendermos que a aquisição da leitura e escrita passa por processos mais bem elaborados, nada exclusivamente mecânico. Mello (2005) lembra-nos que Vigotski nos advertiu que a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores do comportamento infantil denominado de pré-história da linguagem escrita. É com o auxílio do desenho, da escrita no ar, do faz de conta, ou seja, de atividades de expressão, que a criança vai elaborando e aprimorando suas formas de desejo e representação, entre as quais a gráfica.

Desse modo, retomaremos a função social da escrita, que é a de instrumento cultural que permite a comunicação e o registro do conhecimento.

Nos projetos elaborados, os objetivos definidos para as crianças, durante o ano letivo, envolviam atividades motoras que favorecessem o desenvolvimento psicomotor das crianças, muitas dessas atividades voltadas para a coordenação motora grossa e fina. Não observamos atividades que envolvessem o corpo,

imagem corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, entre outras capacidades psicomotoras características no/do desenvolvimento infantil.

Incomodou-nos a preocupação excessiva com a escrita e, por tabela, com a coordenação motora, mas esta se ampliou quando, nas salas de atividades de criança pequenas de 2 e 3 anos, constatamos que as professoras propunham e privilegiavam atividades de registro, em folhas xerocopiadas, que envolviam pontilhados, tracejados, limite de espaço e outras. Mesmo sabendo do esforço que exigia das crianças para a realização dessas atividades, a professora cumpria o que lhe era determinado.

*Aqui, na sala, eu trabalho com a psicomotricidade deles. Procuo dar papel para desenhar, pintura, alinhavo. Eles já tentam escrever a primeira letra do nome. Mas eles não ficam muito tempo sentados para fazer a atividade, não!!! São agitados. Tenho que ser rápida (HORTÊNCIA, professora do Grupo 3, maio de 2012).*

Na SRM, essa demanda também foi constatada. As tarefas também se voltavam para esse tipo de capacidade motora, como pontilhados, recorte e colagem, massinha e desenhos para colorir.

*As pedagogas pediram para trabalhar com eles a psicomotricidade. Eles precisam terminar esse ano pelo menos sabendo escrever o próprio nome. Preciso ensinar a escrita do nome, mas antes vejo que tenho que trabalhar a coordenação motora grossa e fina. O Marcos, por exemplo, como vai escrever o próprio nome se não sabe pegar na tesoura? Dou a tesoura para ele recortar e ele nem consegue firmá-la em sua mão. Beatriz também não consegue, e agora você imagina, ela está no 1.º ano e tem dificuldade de coordenação motora (VERÔNICA, março de 2012)*

Observando que o olhar estava reduzido à coordenação motora, questionamos Verônica sobre o que ela sabia a respeito do desenvolvimento psicomotor. Ela não soube responder e pediu-nos ajuda.

*Larissy: Vou trazer para você alguns materiais que tenho sobre psicomotricidade, Verônica. Você pode ler e, depois, discutimos como trazer para sua prática.*

*Verônica: Será que vou encontrar atividades diferentes para trabalhar com Marcos e Lorena. Preciso de coisas novas. Senão, como eles vão conseguir ler e escrever.*

*Larissy: O material que vou trazer para você vai nos ajudar a entender que o desenvolvimento motor envolve diferentes aspectos,*

*como autoimagem, corpo, orientação espacial. Daí juntas podemos pensar em experiências que contemplem esses elementos, que por consequência, irão ajudar a criança a se apropriar da escrita.*

*Verônica: Preciso de coisas práticas.*

*Larissy: Mas precisamos entender o desenvolvimento para pensarmos em práticas.*

*Verônica: Vou ler o seu material. Depois conversaremos.*

Observamos que a sinalização de que a professora precisava entender o que estava envolvido no processo de aquisição da leitura e escrita, para além da coordenação motora, foi feita. A professora entendeu a proposição, mesmo já se antecipando em dizer que precisava de coisas práticas, ou seja, de material pronto para trabalhar. Essa percepção de que havia uma dificuldade em buscar mais conhecimento sobre o assunto se confirmou nas várias vezes que a pesquisadora abordou a professora perguntando sobre o material emprestado e sobre quando poderiam discutir o assunto. A professora Verônica justificava que não tinha conseguido arrumar tempo para ler o material. Assim, a prática do exercício de coordenação motora repetitivo continuou sob a denominação de atividades psicomotoras.

Dois pontos nesses relatos das práticas nos chamam a atenção: a primeira refere-se ao pouco conhecimento sobre o que vem a ser desenvolvimento psicomotor, seja para crianças que frequentam a sala de atividade comum, seja para as crianças que recebem atendimento educacional especializado. O pouco conhecimento teórico sobre esse aspecto do desenvolvimento infantil origina práticas pedagógicas empobrecidas, pouco interessantes e desafiadoras para as crianças. Entender o desenvolvimento infantil requer saber e entender as necessidades que movem a criança para explorar o mundo, a forma como se dá essa exploração e como essa exploração pode favorecer e potencializar suas construções e fazê-la superar os desafios internos e externos que surgem. Por meio de observações, fica evidente que o desenvolvimento psicomotor da criança na escola de educação infantil parece ser sinônimo de aquisição ou prontidão para a escrita.

Ainda é comum o pensamento de que, se a criança consegue pegar no lápis, consegue traçar formas e realizar movimentos num dado espaço circunscrito. Ela



tem capacidade para aprender a escrever, ignorando que a escrita é muito mais que ser capaz de movimentos elaborados e finos com as mãos e dedos e que envolve significado, postura, relação com o próprio corpo, autoconhecimento. Refere-se a um ato mental.

Entendemos que a necessidade de exploração do espaço por meio do próprio corpo e do movimento é natural em crianças pequenas. Essa exploração e experimentação é que possibilitam que elas comecem a regular e transformar seu comportamento em função de suas necessidades e das demandas do meio. Elas podem acontecer em situações de jogos coletivos, brincadeiras, em espaço planejado e organizado para que as crianças se expressem com o corpo e, por meio do movimento, seus desejos, sentimentos e capacidades sejam incentivados a superar seus medos.

A outra pista, na verdade, é um reflexo da primeira. Se os adultos que estão diretamente envolvidos com as crianças desconhecem as características do desenvolvimento infantil, conseqüentemente desconhecem meios para transformar experiências cotidianas em situações de produção de conhecimento, de aprendizagem. E essas experiências poderiam auxiliar na transformação de uma atividade humana, natural, em uma atividade mais bem elaborada, mais próxima das demandas socioculturais que cercam a criança.

Entendemos que, além de copiar, passar por cima do tracejado, fazer bolinhas e colar no desenho indicado, a criança necessita de atividades planejadas e organizadas que despertem o seu interesse, sobretudo se ocorrerem contextualizadas com o cotidiano social dessa criança e da sala de aula.

Como já nos referimos antes, limitar as possibilidades de experiências das crianças para explorar uma habilidade tomada como essencial para o desenvolvimento da escrita despotencializa o desenvolvimento integral da criança.

Compreendemos que é papel do pesquisador provocar uma discussão entre os professores sobre como promover diferentes oportunidades e situações lúdicas em que a criança seja desafiada a utilizar suas capacidades psicomotoras para alcançar um objetivo ou resolver um conflito. Mas a criação desses espaços-tempos de

discussão era negociada com as pedagogas que, em diversas ocasiões, encontravam dificuldades institucionais em inserir o tema nas reuniões que envolviam todos os professores da escola. A resistência dos professores em ficar além do horário de aula, assim como vir em outro horário para a formação, foi um dos obstáculos encontrados para a ampliação do trabalho colaborativo da pesquisa.

Tínhamos a intenção de que instalar uma discussão fundamentada teoricamente pudesse auxiliar os professores no entendimento de que uma prática pautada na criança, em seu desenvolvimento, com intencionalidade pedagógica bem definida, certamente ajudaria a criança a significar melhor o que estava fazendo e, assim, veria outras possibilidades de replicar aquela capacidade e conhecimento desenvolvidos na escrita e/ou em outras experiências que ampliem e aprofundem o que ela já sabe e aquilo que deseja aprender.

No AEE, em relação à educação bilíngue,<sup>25</sup> observamos maior clareza do elemento linguagem na proposta curricular da SRM. Como o ensino da LIBRAS e do Português é a complementação necessária para a criança estar inserida na escola e nos demais espaços sociais, esse ensino é promovido diariamente, com diferentes tipos de experiências, as quais propicia à criança interagir e aprender a LIBRAS para atribuir significado a objetos, pessoas e situações.

*A função do AEE para as crianças surdas é ensinar a línguas de sinais e o português. Através desta linguagem é que aprendem o conteúdo que é dado em sala de aula. Na educação infantil, a criança surda aprende que um objeto tem um sinal e uma grafia. O sinal ela aprende com o instrutor surdo e a grafia, em português, ela aprende comigo, a professora bilíngue e também com a professora regente. É maravilhoso ver a criança descobrir que as coisas têm sinal e grafia, mesmo que entenda que a grafia seja mais difícil. O importante é a comunicação que é estabelecida (ANGÉLICA, março de 2012).*

Tanto na SRM como na sala de aula comum, as crianças são incentivadas e encorajadas a se comunicarem e a interagir com os pares, o professor e o conhecimento por meio da LIBRAS. Como língua natural da comunidade surda, é

---

<sup>25</sup> A educação bilíngue no município de Vitória foi implantada em 2008. Consiste, basicamente, no respeito à singularidade linguística do aluno com surdez em seu processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ele aprende a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma língua visual e espacial, como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

por meio dela que as crianças se expressam acerca de suas percepções, vivências e construções.

*Hoje é dia de ir acompanhar Amanda em sua sala, colaborando com o trabalho da professora. Amanda não faz leitura labial e, mesmo a professora e colegas se esforçando para ajudá-la, precisamos dar apoio para que ela compreenda, aprenda e se expresse através da LIBRAS. Na sala de aula, usamos a LIBRAS para interpretar para ela o que é proposto como atividade. À tarde, na SRM, retomamos algumas dessas atividades para que ela possa tirar dúvida. Mas o foco no contraturno é a aprendizagem da LIBRAS. Venha um dia à tarde para você observar que o trabalho pedagógico à tarde é diferente. É para as crianças surdas aprenderem LIBRAS. No turno da manhã, elas aprendem os outros conhecimentos, comum a todos (ROSÁLIA, abril de 2011).*

Desde o início da observação na escola, percebemos uma clareza da função do AEE para as crianças surdas e também ouvintes, uma proposta apresentada pela pedagoga Angélica, que, em 2011, era a professora bilíngue do turno vespertino. Uma clareza e uma proposta curricular definida: ensinar a LIBRAS para que a criança possa aprender por meio de sua primeira língua.

*Assim que cheguei à SRM, Angélica se dispôs a me contar o que acontecia naquele local 'em relação à surdez', disse ela. Ela começou a falar de sua experiência no ano anterior, o projeto que começou com as crianças surdas, as oficinas realizadas com as crianças ouvintes... Então me perguntou se eu queria ver as fotos dos projetos. O registro estava organizado em slides, expunha os objetivos, a metodologia, as fotos... Angélica falou com tanto entusiasmo sobre as atividades que realizou e as que estavam tendo continuidade nesse ano. Falou que, para que seu trabalho funcionasse, era importante ter um bom entrosamento com o instrutor surdo, partilhando ideias e respeitando pontos de vista. Também ressaltou como as oficinas de LIBRAS para a comunidade escolar têm auxiliado o professor regente em sala de aula e até em situações coletivas na escola. Ela me diz que acredita que toda a escola precisa se envolver com a educação especial, numa proposta colaborativa, não é cada um ficar na sua sala, fazendo o "seu" trabalho (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2012).*

Observamos também que existia uma continuidade do trabalho desenvolvido no ano anterior. Após uma análise e problematização por parte da professora bilíngue, instrutor surdo e pedagogas em relação à experiência de 2011 na educação bilíngue, eles optaram por dar continuidade ao trabalho com alguns ajustes, mas privilegiando o ensino da LIBRAS para as crianças surdas no contraturno e mantendo um trabalho colaborativo nas salas comuns que as crianças frequentam,

assim como a realização das oficinas da LIBRAS para todas as crianças, professores e demais funcionários da escola.

*Por exemplo, com Amanda, ela, no turno, precisa receber apoio pedagógico de Rosália e Alírio para que participe das atividades em sala de aula, principalmente porque está em processo de alfabetização. Alírio tem que ir para a sala ensinar LIBRAS para a criança e Rosália interpretar para ele. Se ele não está presente, Rosália tem que ir interpretar para Amanda. Como ela poderia aprender na sala de aula, se não entende o que a professora está dizendo e explicando. No contraturno, comigo ela tem apoio a partir do que foi trabalhado na sala e aprende com a instrutora surda da tarde, LIBRAS. E compreendo que quem tem que ensinar LIBRAS para as crianças surdas são os instrutores surdos. Eles sabem a linguagem da sua comunidade com mais propriedade que nós, professores bilíngues (ANGÉLICA, pedagoga matutino e professora bilíngue no contraturno, abril de 2011).*

#### **6.4.3 O brincar versus a aquisição da leitura e escrita**

Outro aspecto no cotidiano da escola que nos chamou a atenção, por meio da leitura dos projetos, das observações participantes ou das conversas informais com os professores, foi a predominância e a importância atribuída às atividades de leitura e escrita enquanto o brincar fica relegado ao tempo que sobrar.

Nos projetos pedagógicos das salas de atividades, constatamos uma intencionalidade pedagógica clara: a preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental. As pistas encontradas são de atividades cuja finalidade é treinar e desenvolver na criança as habilidades motoras finas e o reconhecimento de letras e palavras.

Em nossas observações, constatamos que as brincadeiras ora são livres, desprovidas de observação e mediação do professor e com objetivo de ocupar o tempo das crianças, ora são direcionadas para fins pedagógicos, como memorização e introdução de um novo conhecimento/conteúdo. Pareceu-nos não existir uma compreensão sobre o papel do brincar na educação de crianças pequenas.

Compreendemos que a ampliação do ensino fundamental intensifica a necessidade de repensar uma nova organização curricular e pedagógica para a educação infantil. A Lei 12.796/13 altera a Lei 11.114/05 (BRASIL, 2005), que previa “[...] o ensino

fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, [teria] por objetivo a formação básica do cidadão”. Assim, a nova lei hoje institui que seja oferecida “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade[...]”. Se, por um lado, obriga a oferta de vagas para as crianças que precisam frequentar a escola por motivos socioeconômicos, por outro podemos inferir que a obrigatoriedade da entrada da criança mais cedo na escola de educação infantil se deve ao fato de ter mais tempo de prepará-la para o ensino fundamental.

Mesmo anteriormente à Lei 12.796/13, a mudança na duração do ensino fundamental, de oito anos para nove anos, provocou diferentes discussões e dúvidas nas escolas e centros de pesquisa. Mas as questões fundamentais são as seguintes: como a escola de educação infantil se deve reorganizar para se adequar à legislação, sobretudo em relação às práticas pedagógicas? O que fazer com as crianças de 5 anos que ingressariam no ano seguinte na escola de ensino fundamental? Que conteúdos desenvolver? Como organizar o tempo? A evidente antecipação da saída da criança da educação infantil traz a pergunta a que todos, professores, pais e escola, tentaram e ainda tentam responder: o que era esperado que a criança soubesse para ingressar no primeiro ano? Se as respostas e as discussões não surgiram, as práticas tradicionais de alfabetização passaram a ocorrer com crianças ainda menores.

Na escola onde realizamos a pesquisa, chamou-nos a atenção o fato de que essas dúvidas e, em alguns momentos, desconhecimento, refletem nas práticas pedagógicas do Grupo 3, em que crianças de 2 e 3 anos ainda não conseguem manusear correta e habilmente objetos grandes, quanto mais lápis de colorir, giz de cera ou pincéis.

Mesmo que algumas dessas atividades venham acompanhadas de brincadeiras, jogos e músicas, entendemos que esse recurso lúdico perde o sentido e significado quando sua finalidade é tão somente alcançar um resultado pedagógico.

*Quando cheguei à sala de Bianca, as crianças estavam alegres e bem ansiosas. Perguntei a Rivana o que iria acontecer e ela me respondeu que a professora Hortência ia contar uma história com fantoche. Sorri e perguntei se elas sempre ficavam entusiasmadas assim. Rivana me disse que sim, mas que esse entusiasmo passava*

*quando a professora pedia para as crianças colorirem o desenho do personagem da história, obedecendo cores e limites de espaço. Ela me disse para eu observar. Realmente, durante a história, as crianças ficaram atentas, comentavam e repetiam algumas palavras. Depois que a história acabou, a maioria queria brincar com o fantoche, mas a professora disse que não podia e logo o guardou no armário. Quando Hortência pediu que eles se sentassem novamente no chão para colorirem o desenho que estava no papel, poucos tiveram interesse. A professora chamou, insistentemente, cada criança. Bianca foi uma das crianças que foi brincar no outro lado da sala com uma boneca sem roupa. Quando chamada pela professora, ignorou completamente. Hortência, um pouco frustrada, recolheu o desenho que alguns tentaram colorir com giz de cera e disse: Bom, tentei...!!! (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2012).*

Parece-nos haver um distanciamento entre o que as crianças desejam e o que a escola acredita que elas precisam. Entendemos aqui desejo da criança como fonte de motivação própria para a idade e desenvolvimento delas. Não estamos dizendo que a criança por si só sabe o que é melhor para ela e que o adulto não deve mediar as experiências infantis. Compreendemos que o adulto, por sua experiência e conhecimento, deve, sim, atuar junto à criança, proporcionando situações ricas e desafiadoras em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, deve-se valer de sua observação e conhecimentos para reconhecer que a criança também dá indicativos de suas necessidades e interesses, por meio dos quais as aprendizagens poderão se tornar mais significativas.

Sabemos que a apropriação do brincar como meio de alcançar um objetivo pedagógico vem sendo questionada há mais de duas décadas por pesquisadores e professores. Concordamos com aqueles que compreendem o brincar como uma forma de apreender realidade, que se configura em aprendizagem e desenvolvimento, que insere em si sentido e significado importantes para o desenvolvimento do psiquismo infantil.

Compartilhamos com Vigotski (1998) a ideia de que a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito. Ao desconstruir a percepção tradicional de que o brincar é atividade natural de satisfação de instintos infantis, o autor apresenta-o como uma atividade em que tanto os significados social e historicamente produzidos são construídos quanto novos podem ali emergir. Sobretudo porque o referido autor compreende que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades

caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas.

Quando Vigotski (1998, 2007) discutiu a gênese e o desenvolvimento do psiquismo humano, ele nos auxiliou no entendimento de que a brincadeira na infância cumpre um papel mediador da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Deu destaque ao processo de significação que é elaborado por meio da atividade em contextos sociais específicos, por exemplo, o brincar.

Vigotski ainda nos alertou sobre a compreensão de que o que é interiorizado não é a realidade em si mesma, mas o que esta significa tanto para os sujeitos em relação ao seu grupo quanto para cada um em particular. Esse movimento de interiorização transformadora das significações não se dá de maneira passiva nem direta, pois o sujeito reelabora imprimindo sentidos privados ao significado compartilhado na cultura. Compreendemos que no processo envolvendo a internalização a criança se apropria do signo em sua função de significação, observando e ficando atenta para seu duplo referencial semântico: um formado pelos sistemas construídos ao longo da história social e cultural dos povos e o outro formado pela experiência pessoal e social, à qual ele recorre em cada ação ou verbalização do sujeito.

Na brincadeira de contação de história da professora Hortência, cada criança atribuía um significado à história contada, e possivelmente um grupo de crianças compartilhava uma mesma percepção. Isso poderia ser explorado pela professora para mediar as apropriações que as crianças naquele momento estavam fazendo: apropriações subjetivas, emocionais, sociais, intelectuais, tão importantes quanto as manifestações motoras insistentemente desejadas.

Outro episódio registrado também confirma essa tendência curricular e pedagógica de preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental, agora na SRM. Em uma sala com diferentes recursos lúdicos – bolas, bonecas, carrinhos, jogos – apenas as crianças parecem ver esses materiais. A professora parece ignorar o porquê de eles estarem ali disponíveis naquele espaço, conforme transcrição a seguir.

*Estou na sala aguardando a professora chegar com Marcos. Sentada em uma cadeira pequena, próxima à mesa, consigo capturar com a filmadora todos os movimentos que a criança e a professora fizerem. Verônica entra na sala de mãos dadas com Marcos. O menino anda mais atrás. Assim que se aproxima da mesa infantil, Verônica solta a mão de Marcos e pede a ele que se sente. Ele me olha [Larissy], olha para a estante no lado oposto ao espelho, fica parado alguns segundos examinando os brinquedos ali dispostos. Percebo que seu olhar se fixa no caminhão que está no chão. É um caminhão grande, vermelho, sem a carroceria, mas que atrai os olhares de todas as crianças que ali chegam. Marcos olha para o caminhão, para mim e para Verônica. A professora não percebe essa hesitação da criança, uma vez que está de costas para ele. Mas, ao olhar para a mesa e constatar que o menino ainda não se sentou, ela logo lhe diz para sentar, porque eles tinham trabalho para fazer. Marcos sai de seu estado de paralisia e senta-se na cadeira em frente à pesquisadora. Enquanto a professora não se dirige para a mesa com o material que ela está organizando na estante. Marcos, furtivamente, busca o caminhão com os olhos. Verônica se aproxima da mesa, senta-se ao lado de Marcos e diz que ele vai tentar copiar o próprio nome no caderno. Ela pega um pedaço de papel com nome do menino escrito, coloca na frente do caderno e **diz que ele precisa, pelo menos, aprender a escrever o próprio nome.** Marcos não me parece entender. Vira a cabeça em busca do caminhão. A professora não percebe o interesse da criança. Estende o lápis para Marcos, ele não consegue segurá-lo adequadamente, e ela, então o ajuda segurando em sua mão. E assim ela faz com ele a escrita do nome da criança. Repete cada letra que copia, mas Marcos não repete com ela. A criança não interage com a professora e não demonstra interesse pelo que está sendo feito. Ao terminar essa escrita, **a professora diz que o horário de Marcos terminou e que irá levá-lo para a sala.** A criança se levanta ao ser chamado e sai ainda olhando para o caminhão que está embaixo da estante. Eu desliguei a filmadora triste pensando nas possibilidades de interação que aquele caminhão poderia proporcionar. Quando a professora volta, pergunto a ela se notou o interesse de Marcos pelo caminhão, ela me disse que não, e que, se depender das crianças, elas vão ali só para brincar. (DIÁRIO DE CAMPO, Transcrição da videogravação na SRM, abril de 2012)*

Parece-nos que a tendência à antecipação dos conteúdos do ensino fundamental guia a prática da professora Verônica. Sua percepção sobre o papel do AEE de corrigir o aluno para que ele aprenda soma-se à sua outra percepção de que a educação infantil é um momento de preparação para o ensino fundamental, para ensinar a criança a ler e a escrever, mesmo que ela não tenha vivenciado situações significativas que a façam buscar outros conhecimentos para além daqueles que envolvem a brincadeira, as artes, a música e o movimento.

O tempo definido para o atendimento na SRM também nos chama a atenção. Interrogamos a professora Verônica, mas ela não soube nos dizer, apenas afirmou



que já estava definido pela escola, pelas pedagogas e pela professora anterior a ela, na SRM. Chama a atenção porque a referência de atendimento levando em consideração o tempo cronológico definido pela escola, a partir do entendimento, por vezes subjetivo da equipe escolar, de que naquele período ou recorte de horas uma criança é capaz de realizar determinada atividade. Incomoda-nos pensar em uma sala homogênea e, por consequência, crianças iguais com as mesmas características e interesses.

Em outro episódio de videogravação, novamente percebemos a irrelevância dada ao brincar na SRM, mesmo quando a criança insiste que deseja brincar e a intenção clara de transformar a brincadeira da criança em algo didático que sirva para a aprendizagem de conteúdos.

*[...] Bianca chega à SRM e vai direto para a prateleira de brinquedos. Ela pega o saco com peças de Lego. Balbucia algo para si mesmo. Não consigo compreender. Senta-se no chão, mas imediatamente a professora Verônica diz para ela guardar, porque, primeiro ela iria fazer uma atividade. A criança permanece sentada no chão, não diz nada e, então, a professora pega sua mão, tira o saco de perto da menina e a conduz à mesa. Bianca se senta e fica calada olhando para a professora. Verônica mostra a folha xerocopiada para a menina. Pergunta para Bianca o que está desenhado ali. Bianca não responde, então Verônica diz que é uma ovelhinha. Abaixo do desenho tem a palavra OVELHA e acima, a letra O. A menina presta atenção, mas não diz anda. A professora explica que 'ovelha' começa com O. Continua dizendo que Bianca deverá colar bolinha de papel no desenho. Para isso, a menina terá que rasgar o papel crepom branco que a professora colocou em cima da mesa e depois colar na folha de atividade. Bianca começa a se levantar, mas Verônica a segura pela mão diz, que antes de brincar, ela deve fazer a atividade. Diz que ela poderá brincar se fizer a atividade. Bianca fica parada. A professora rasga um pedaço pequeno de papel e dá para a menina, ela fica olhando o papel e depois o coloca de novo na mesa. Verônica explica o que Bianca deve fazer. A menina coloca o papel no centro da palma da mão, mas não consegue fazer bolinhas. A professora insiste. A criança tenta de novo e depois de amassar o papel, coloca-o no desenho. A professora passa cola no espaço reservado para colagem e diz para a menina colar. Bianca gosta de ter cola nos dedos. A professora continua insistindo com Bianca para ela fazer as bolinhas e colar na folha, mas depois de várias tentativas, aproximadamente uns dez minutos, a professora desiste e diz que ela pode pegar o saco com o brinquedo. Aproveito e me aproximo de Bianca. Pergunto as cores das peças. Ela me responde: 'amarelo', 'vermelho', 'azul', 'verde'. Digo a ela que gosto de vermelho e peço que me dê uma peça. Ela me olha, busca uma peça vermelha e me entrega. Volta para mexer no saco. A professora entra na brincadeira e pede uma peça amarela. Bianca olha para mim*

*primeiro. Digo a ela que a professora Verônica gosta de amarelo e por isso quer uma peça amarela. A menina enfia a mão no saco de brinquedos e pega uma peça amarela. Em seguida, Bianca vai retirando as peças e falando as cores. Coloca as peças na mesa, espalhando-as. Digo que poderíamos juntá-las, por cor. Ela parece não entender e eu, então, aproximo duas peças vermelhas e as separo das demais. Bianca pareceu não gostar da minha ação. Recolhe as peças e coloca-as no saco. A professora Verônica percebe esse movimento da criança e diz que já está na hora dela ir para a sala de aula. A criança não reluta. Coloca o saco no lugar de costume e sai da sala de mãos dadas com a professora Verônica. Enquanto a professora leva Bianca para sua sala, fico pensando e me perguntando: porque no cotidiano da SRM é tão difícil explorar a brincadeira, se no projeto pedagógico do AEE estão definidas que as atividades desenvolvidas com as crianças devem ocorrer de forma lúdica? (DIÁRIO DE CAMPO, Transcrição de atendimento na SRM, agosto de 2012)*

Mesmo que a sala de atividade não tenha sido o alvo da investigação sobre as práticas curriculares para a inclusão da criança com deficiência e TGD, nosso questionamento durante o relato da transcrição reforça nossa compreensão e aposta que, na educação infantil, a inclusão começa na sala de atividade, na interação com o professor, os pares e as práticas propostas. Ao professor de educação especial cabe intermediar e ajudar na transposição das barreiras que dificultam a criança com deficiência e/ou TGD a se apropriar o próprio conhecimento e construí-lo.

Concordamos com Vigotski quando ele explica que o propósito da brincadeira para a criança é desenvolvimento da imaginação e a possibilidade de transnomação do objeto por outro. A criança pode, por meio de experiências lúdicas, transformar e produzir novos significados. Conforme destaca Vygotsky (2007, p. 114) "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê". Para a criança pequena, que recebe estimulação, observamos que ela rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Também observamos que, na brincadeira, a motivação e o desejo inicial, próprio da criança pequena, transformam-se. Sabemos que o adiamento da realização das necessidades específicas, dos impulsos específicos e urgentes, importantes para o desenvolvimento da criança, conduz diretamente à brincadeira. É por meio da brincadeira que a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação de

seus desejos não realizáveis. Para Vigotski (2007), a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis. Isto é, a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando envolve a esfera afetiva.

Esse rompimento pode oferecer pistas de um salto no desenvolvimento intelectual, linguístico, motor, social e emocional. As crianças passam a usar objetos para representar coisas diferentes do que realmente são: pedrinhas, utensílios domésticos, pedaços de madeira, entre outros que assumem outros significados. Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas com os objetos convencionalmente podem ser liberados. As crianças realizam processos de pensamento de ordem superior, como na simbolização, que adquire um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas mesmas.

Devemos questionar a predominância de práticas pedagógicas formais na escola de educação infantil, sobretudo quando essas envolvem tentativas de escrita, por vezes descontextualizadas. A nossa constatação por meio das observações da pouca preocupação e interesse por parte tanto das professoras de educação especial quanto das pedagogas em relação ao desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial provoca-nos a insistir na necessidade de reconhecer e compreender as singularidades e demandas do desenvolvimento infantil, para que, por meio delas, possamos orientar o planejamento e a organização das práticas curriculares nesse nível de ensino.

A tomada de consciência acerca do desenvolvimento e da aprendizagem infantil de que as construções e aquisições infantis ocorrem nas relações que elas estabelecem com o seu meio, permitirá que o professor compreenda o brincar como elemento/prática relevante no currículo da educação da infância, mediador da relação da criança com o mundo social e sua cultura.

Insistimos na reflexão acerca do currículo e das práticas pedagógicas como nos alerta Sacristán:

Planejar o currículo para seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições do ensino no contexto escolar ou fora dele. A função mais imediata que os professores devem realizar é a de planejar ou prever a prática do ensino. (SACRISTAN, 2000, p. 282)

Essa tarefa de reconhecimento, compreensão e implementação de um currículo lúdico não é uma tarefa fácil e solitária. Ela deve ser compartilhada com todos os profissionais da escola numa perspectiva de trabalho transdisciplinar e também com a família. Esta última deve ser orientada para não cobrar da escola um papel que ela precisa reconstruir.

Mesmo após alguns encontros de formação durante os planejamentos dos professores do atendimento educacional, pedagogas e pesquisadora, quando foram discutidas questões referentes à proposta curricular da educação infantil, os objetivos do atendimento educacional para cada criança encaminhada à SRM, o uso de jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas, a professora Verônica não conseguiu desvencilhar-se de atividades de registro da escrita. No comportamento não verbal dela, compreendemos que ela resistia ao que era falado e colocava empecilhos ao que era proposto.

Esse comportamento de resistência a uma prática mais flexível, mais próxima à realidade da criança, fazia-nos pensar que era difícil para a Verônica se desvencilhar de seus modelos vivenciados e práticos de uma educação tradicional.

Notamos que, mesmo para as crianças menores, Bianca e Marcos, as atividades de registro planejadas eram as mesmas oferecidas às maiores. Todavia, Bianca e Marcos não acompanharam as atividades, porque não se interessaram pela história nem pela folha de registro. As crianças maiores faziam as atividades propostas, exceto Beatriz, que não compreendia e tampouco respondia às propostas da professora.

*Durante a semana toda, a professora Verônica contou a história dos Três Porquinhos para as crianças que acompanha. [A história era simples, sem muitos detalhes e também não instigou e questionou as crianças sobre o que estavam ouvindo]. Após contar a história, Verônica dava para cada criança uma folha com atividade de registro. A primeira foi com a letra P de porquinhos. As crianças deveriam colorir o desenho dos personagens da história e em seguida, copiar a letra P. A segunda folha trabalhada era referente*

*ao numeral 3. Era pedido que a criança contasse a quantidade de porquinhos e depois, escrevesse o número três no espaço reservado. Na quarta-feira, Verônica me disse que já havia preparado todas as atividades que iria fazer com as crianças a partir da história: trabalhar a letra L, a palavra LOBO, colagem de material para representar as casas construídas pelos porquinhos. E, por fim, disse que iria fazer com eles uma mural grande com os personagens. Esses personagens desenhados em papel pardo e as crianças iriam colar serragem colorida para preencher os espaços. Eu disse a Verônica que, por meio da história, ela poderia ouvir as crianças sobre o que elas pensaram da história, que outras histórias elas teriam para contar, o que achavam dos personagens, de quem mais gostavam, de quem menos gostavam. A professora ignorou minha fala.(DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2012).*

Não concordamos literalmente com a implantação de um modelo de currículo único e com práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas, por entendermos que esse processo engessa e descaracteriza os movimentos da escola. Concordamos com Meirieu (2002, p. 274) em “[...] criar as condições para que o outro se eduque, saber-se impotente sobre a liberdade do outro para recobrar um poder sobre os dispositivos que lhe permitem afirmar-se”. Também declaramos nossa preocupação com práticas pedagógicas que se subordinam às práticas orientadas para o ensino fundamental. Compreendemos que esses modelos e essas propostas e práticas de antecipação da escolarização formal desconsideram o contexto das instituições de educação infantil em suas especificidades, sobretudo uma organização didático-pedagógica que não valoriza e legitima o papel do brincar nessa etapa do desenvolvimento infantil.

A utilização de tarefas de cunho alfabetizador, realizadas de forma mecânica com as crianças desde muito pequenas, associadas à imposição de rotinas que não respeitam as necessidades delas, dificulta o desenvolvimento pleno de outras capacidades. Além disso, como nos alerta Correa (2010), essas práticas que estão sendo instituídas para fazer com que a criança adquira a leitura e a escrita não têm apresentado resultados satisfatórios, sobretudo com a criança com indicação à educação especial, que requer um plano de desenvolvimento que contemple outras capacidades, além das cognitivas, como autonomia, tomada de decisão, resolução de problemas, entre outras.

Como nos lembra Vigotski (2010, p. 168), “[...] a ênfase principal da educação é recair precisamente sobre as atitudes. [...] é de suma importância organizar o

material de tal forma que ele corresponda também ao funcionamento rítmico da nossa atitude [...]”. Ou seja, as práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem devem estar em estreita relação com as demandas do sujeito e que o conhecimento não esteja “[...] à margem da vida e em discrepância com ela” (VIGOTSKI, 2010, p. 170).

Insistimos que a escola e os professores devem questionar: “[...] como fazer da sala de aula um lugar de invenção, de imaginação e de encontros, um lugar distanciado das mortíferas transmissões miméticas, sem, com isso, perder-se na divagação?” (MEIRIEU, 2002, p. 145). Para isso, há que se pensar em maneiras de ensinar o professor a questionar suas percepções e práticas pedagógicas, seja em formação em contexto, seja no espaço da escola onde as necessidades e experiências são vividas e solicitam resoluções. O tempo-espaço para tal deve ser resgatado em um processo de autogestão do tempo de formação do professor, para que ele se torne partícipe e colaborador da própria formação.

Essa proposta de retomar os espaços de formação precisa questionar e problematizar algumas percepções e práticas. A primeira refere-se aos modelos tradicionais de educação que ainda sobrevivem em meio a tantas transformações. Entendemos que eles não são mais suficientes para atender uma demanda de educação que tem como alvo central a construção do conhecimento por aquele que aprende, não tendo mais espaço na prática educativa a transmissão de saberes pelos professores.

Concordamos com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) que essa formação deva tornar-se um processo que envolve múltiplas etapas e que culmina em situação de desenvolvimento profissional, pessoal e organizacional. A tendência recente de um desenvolvimento profissional participado e centrado nos contextos de trabalho sucede de movimentos que reagem à ineficácia da formação oferecida em centros de formação distantes das escolas, pautando um trabalho que atenda às necessidades e problemas dos educadores, reagindo contrariamente à introdução de profissionais estranhos à dinâmica da escola.

Essa concepção de desenvolvimento profissional refere-se ao educador como um agente dinâmico, cultural, social e curricular, considerado como capaz de tomar

decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

No tópico sobre a ação colaborativa na escola, retomaremos a discussão iniciada.

#### 6.4 O DIÁLOGO COM O CURRÍCULO NA SALA DE ATIVIDADE E NA SRM

No processo de constituição da pesquisa, observamos e questionamos acerca do currículo praticado<sup>26</sup> na SRM e nas salas de aula comum. Encontramos indícios de uma tentativa de diálogo entre as práticas curriculares, sobretudo com a mediação das pedagogas.

Ao iniciarmos a pesquisa, questionamos a professora Verônica sobre a existência de uma proposta curricular e pedagógica complementar, do AEE, ao trabalho desenvolvido pelo professor regente na sala de atividade.

*No atendimento educacional especializado na educação infantil não dá para dar conteúdo, como na EMEF, onde você adapta atividades, provas etc., mas tem algumas coisas que você pode dar como socialização, alfabetização e formação do caráter da criança. Mas o primordial é o diálogo, tem que conversar muito. Tem que fazer pergunta, instigar ele a perguntar, fazer com que ele se direcione para algum lugar, que ele siga regras, comandos. A gente vai fazendo o que pode. Pergunto se cada aluno tem um plano de trabalho individual e a professora responde: 'O aluno da educação especial deve ter, mas que ainda não tive tempo de fazer para nenhum deles. Olha, tenho tentado trabalhar a partir do que eu fazia no ensino fundamental, trabalhar a leitura e a escrita, o raciocínio lógico matemático, a coordenação motora fina' (VERÔNICA, entrevista, março de 2012).*

Desse diálogo com a professora Verônica, deparamo-nos com uma contradição forte. Se ela nos diz da necessidade de diálogo com a criança, de perguntar a ela [criança] sobre as situações vivenciadas, como observamos e constatamos uma prática silenciosa, de pouca interação e de poucos diálogos? Essa lacuna entre o dizer e o fazer nos expõe uma fragilidade entre o que eu sei o que deve ser feito e o que eu consigo, quero e tenho disponibilidade para fazer. Duas possibilidades

---

<sup>26</sup> Currículo praticado na perspectiva crítica de Young (2000), Goodson (1995) e Sacristán (2000) refere-se a uma contraposição ao currículo escrito, formal. Consideram que o que é vivido na escola, enquanto cultura, também faz parte do currículo escolar.

emergiram dessa percepção em relação a Verônica: que ela só desenvolvia outras/diferentes ações se ela assim o queria ou que ela não sabia realmente o que devia fazer.

Em nossas observações, verificamos que, nos primeiros meses do ano letivo, Verônica trabalhou as atividades que havia colado no caderno das crianças. Atividades de escrita do nome, da primeira letra do nome, das vogais, de colorir, pintar, recortar e colar.

*Segundo a professora, essas atividades (as que estão coladas no caderno das crianças que frequentam a SRM), ela organizou por conta própria, porque, até o início de março ainda não tinha tido planejamento com as pedagogas. Perguntei se as atividades e os conhecimentos que ela trabalha na SRM com as crianças tem relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula comum, ela diz que não sabe, pois não conversou com as professoras e as pedagogas também ainda não haviam passado para ela o que precisa ser trabalhado. Perguntei novamente se ela observou as crianças em sala de aula para compreender o comportamento da criança no grupo, suas capacidades, limites. Ela me responde que não. Afirma que não acha que precisa. Volto a perguntar como ela define o que trabalhar, se ela não sabe muito sobre a criança. Ela me responde que trabalha os mesmos conhecimentos com todas as crianças, independente da faixa etária, pois todos precisam aprender, pelo menos, escrever o próprio nome (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2012).*

Novamente nos causa surpresa a narrativa da professora Verônica: primeiro refere-se ao fato de ela realizar sua prática pedagógica no AEE sem conhecer nem compreender as características dessa etapa da educação; segundo, à falta de diálogo com as professoras das salas de atividade e com as pedagogas; e terceiro, ao fato de ela pensar e acreditar que para as crianças que acompanha o importante é aprender a escrita do nome.

Entendemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE, na SRM, devem estar em concordância com as necessidades e características desse nível de ensino. Na educação infantil, as especificidades do desenvolvimento norteiam os fazeres do professor. Ao compreender os desejos, necessidades e capacidades das crianças com quem atua, esse professor planeja, organiza e propõe experiências que atendam às características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.



Quando verificamos na transcrição que “[...] *trabalha os mesmos conhecimentos com todas as crianças, independente da faixa etária, pois todos precisam aprender, pelo menos, escrever o próprio nome*”, entendemos que há um desconhecimento e até desprezo pelas peculiaridades desse período do desenvolvimento, o que implica situações de aprendizagem pouco envolventes para as crianças, com as quais elas vão interagir momentaneamente e não dispensarão atenção, concentração e motivação para construir conhecimento e solucionar problemas.

Deduzimos que, ao propor atividades repetitivas e mecânicas, a professora Verônica dificulta que a criança se interesse pelo que é proposto. Folhas, registros de escrita, recorte e colagem perdem o caráter lúdico quando usados para chegar a um resultado, e não como processo de construção, reflexão, compreensão e significação de uma determinada experiência.

Uma preocupação constante que identificamos nas práticas pedagógicas na educação infantil e também nas práticas pedagógicas da educação especial é com a questão da atenção e memorização dos conhecimentos disponibilizados. Concordamos com Vigotski (1998) quando ele nos chama a atenção sobre o fato de as ciências psicológicas e a pedagogia terem limitado o desenvolvimento na infância ao desenvolvimento da atenção, da memorização e do pensamento. Mas o autor nos lembra que o desenvolvimento da memória infantil não é um processo mecânico, de repetição; ao contrário, ele envolve o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a linguagem, a percepção, a criatividade. Vigotski (2010) defende que cabe ao professor mais estudos sobre esses processos psicológicos para, dessa forma, planejar e propor experiências que favoreçam o desenvolvimento desses processos psicológicos na infância.

Vale ainda lembrar que Vigotski foi um combatente das práticas realizadas nos currículos das escolas de educação especial. Ele apontava que os conhecimentos ensinados conduziam à miséria e que a estrutura do trabalho era preparada de uma forma artificial por fazer uma ruptura do contato com o ambiente normal, adaptando artificialmente o mundo da criança ao defeito, assim a escola educava para antissociabilidade (VYGOTSKY, 1989).

Nossas observações levaram-nos a reconhecer que a ausência de um planejamento para o trabalho pedagógico desenvolvido na SRM deriva da falta de comunicação entre a professora de educação especial e as professoras regentes, na escola em que as crianças estão matriculadas, e também da ausência de dados de observação da criança com indicação à educação especial em suas interações na escola. Quando a professora não conhece a criança e não sabe de suas preferências e interesses, também ignora as propostas de ensino-aprendizagem da sala de aula comum. O trabalho realizado na SRM fica descontextualizado, pode até mesmo não ter relação nenhuma com o que é/foi objetivado e planejado para aquela faixa etária.

*Aqui, na SRM eu dou atividades com revista, colagem, pintura, escrita do nome, vogais. Não sei o que a professora faz na sala de aula dele, não. Até porque a lei diz que o AEE não é reforço. Então, aqui, eu trabalho o que acho importante ele aprender. Eu acho que é importante esses meninos terem coordenação motora e serem alfabetizados. Claro que alguns nem isso vão conseguir. Marcos e Beatriz, por exemplo, não sei o que vai acontecer com eles. Eles não dão conta nem de recortar. Marcos parece estar longe, em outro lugar, parece que não ouve ninguém (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2012).*

Novamente nos chama a atenção o desconhecimento da professora em relação às necessidades das crianças, de acordo com seu momento de desenvolvimento e o descrédito dela na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Marcos e Beatriz têm idades diferentes, possuem características individuais e socioculturais diferentes e interagem com grupos diferentes. Nada mais justo que pensar situações e experiências que envolvam seus interesses, suas histórias de vida e suas construções e apropriações. Mas a professora parece entender que o comprometimento que eles apresentam é a característica mais importante, ao pensar e planejar o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Para essa situação e outras semelhantes, Vigotski nos recomendaria promover experiências que, por caminhos diversos e diversificados, invistam em metas gerais indispensáveis ao desenvolvimento cultural da criança, inserindo-a em diferentes espaços culturais da vida cotidiana. Para ele, a tarefa da escola e do professor é guiar-se em direção ao que é comum e à eliminação de tudo o que acentua a deficiência e o atraso. As observações e análises levam-nos a pensar que a professora definia sua prática com base na deficiência.

Percebemos que ainda persiste a ideia de que o papel da educação especial é preparar o aluno, público-alvo dessa modalidade de ensino, para a vida em sociedade, sociedade composta por sujeitos letrados. Isso faz com que a professora desenvolva uma prática pedagógica restrita à aprendizagem da leitura e da escrita e de comportamentos socialmente desejados.

Entendemos que essas capacidades legitimam a inserção e a participação desses sujeitos na sociedade, mas não somente elas devem ser desenvolvidas na escola. As outras formas de conhecimento também precisam ser contempladas, como artes, música, relações sociais, afetivas, entre outras.

Nossa percepção acerca das práticas observadas na SRM leva-nos a entender que, ainda que o aluno não saiba tomar decisões, resolver problemas, ser autônomo e expor seu pensamento, se ele souber escrever seu nome, identificar letras e formar palavras, a educação especial cumpriu seu papel.

Apostamos que Marcos, Beatriz, Lorena e as demais crianças poderiam beneficiar-se mais do atendimento educacional especializado, se um canal de comunicação possibilitasse fluir ideias, crenças, percepções, práticas, todos em favor da inclusão escolar da criança com deficiência e TGD na escola comum. A fala da professora Érica aponta que as possibilidades existem, mas necessitam ser compartilhadas e exploradas.

*Na sala de aula de Marcos, pergunto para professora Érica o que ela vem trabalhando com a turma e como é a participação de Marcos. Ela me responde que trabalha com eles a linguagem oral, através de rodas de conversa, histórias, músicas, questiona suas ideias e produções. Ela diz que dá muito valor ao que eles têm para contar, dizer. Também oferece atividades em grupo e individuais que envolvem a criatividade e a imaginação. Oferece massa de modelar, papel, giz de cera, canetinha e deixa que eles registrem o que desejam, depois pede que eles falem sobre seus registros. Mas também trabalho com o registro, com a letra do nome, com números. Marcos participa pouco ainda. Senta por alguns instantes na roda de conversa e logo levanta. Busca um brinquedo e fica um tempão mexendo no brinquedo. Sabe que ele fala pouquíssimo. Eu procuro chamá-lo para as atividades, para a interação no grupo, nem sempre ele vem. Observo que eles gostam de ver os coleguinhas conversando e brincando, de longe. Daí eu o chamo, e ele sai de perto, volta para seu mundinho. Ele é uma surpresa, chegou aqui em fevereiro não querendo ficar na sala e chorando quando a mãe ia embora, mas hoje entra e nem se importa com a saída da mãe.*

*Algumas vezes me agarra pelas pernas e me abraça. Descobri que ele é apaixonado pelo Macquen, aquele desenho animado dos carrinhos. Ele me pediu para deixar ele tirar a mochila do cabide para ficar passando a mão no desenho. Ele me surpreendeu. No pátio, ele fica mais sozinho, vai lá, no balanço, empurra e volta. Senta na areia, mexe um pouco e depois sai do pátio. Fica vagando pelo pátio. Na casinha, a mesma coisa: entra na casinha, passeia, volta, fica perto de mim ou da estagiária, sobe no escorregador, olha pelo buraco do muro e assim vai. O tempo todo. Eu queria saber mais sobre ele. A mãe diz que ele não tem nada, é pirraça, mas eu vejo e sinto que tem. Acho que com ele deve ter um trabalho mais especializado, que complemente o que eu faço aqui, que me ajude a ajudá-lo aqui, na sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2012).*

A fala da professora da sala de Marcos confirma-nos a força da inclusão escolar por meio da sala de atividade e da SRM. Essa professora mostra clareza em relação às atribuições do AEE.

Retornei à escola depois dos 15 dias de recesso escolar e de uma semana a mais que tirei por motivos pessoais. Cheguei à sala de Marcos, e Érica veio logo ao meu encontro sorrindo.

*Querida te contar, Marcos destravou o falador. Agora pede as coisas, repete o que falamos para ele e agora tem brincado junto com um coleguinha. Os dois ficam sentados um tempão conversando. Esses dias parei perto deles e tentei escutar, mas não entendi nada. Mas fiquei surpresa dele se sentar e querer brincar com outra criança. O coleguinha agora o chama para brincar sempre. Eles estabeleceram uma amizade. Mas tem uma coisa ruim, ele resolveu fugir da sala. Se ele não quer brincar no pátio de areia ou no pátio da casinha, ele foge para outros lugares. A estagiária já o encontrou duas vezes lá no andar de cima, mexendo nos livros. Quando não é lá, ele fica observando as atividades que ficam expostas no corredor. Posso estar errada, mas entendo que ele esteja dizendo que entende o que acontece aqui e que prefere outras coisas. Por um lado é bom, a gente sabe que ele entende as coisas ao seu redor, mas, por outro, é ruim, ele quer fazer o que quer e não se importa com as regras e a rotina da escola (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2012)*

Admitimos nossa alegria com o entusiasmo da professora Érica e suas reflexões sobre o desenvolvimento de Marcos. Entendemos que nossa aproximação com a professora na sala de atividade e nos horários de pátio, bem como nossas conversas sobre Marcos, seu desenvolvimento e as práticas que a Érica desenvolve em sala mudaram a percepção da professora sobre a criança e seu papel em relação a Marcos. Percebemos que as observações e a atenção que a professora começou a dispensar sobre a criança lhe forneceram pistas sobre como está o

desenvolvimento e a aprendizagem de Marcos. Ela ressalta quanto a criança tem se expressado oralmente, interagido no grupo e se manifestado em relação ao cotidiano da escola.

Outro episódio que nos mostra quanto a sala de atividade e sua dinâmica têm a nos dizer sobre a criança sujeito da educação especial é relatado pela pedagoga Angélica:

*Você perdeu, Larissy!!! Você e a professora Verônica [Angélica relata que Verônica faltou no dia do acontecimento que ela relata]. Vocês precisavam ver Beatriz no dia que o pessoal da Secretaria de Trânsito esteve na escola. Aquela menina que se recusa a participar das atividades em sala de aula, que demonstra preguiça e falta de motivação, ela ouviu e ficou atenta ao teatro. Depois, na hora das perguntas para os guardas de trânsito, ela foi uma das crianças que levantou a mão, pois queria fazer perguntas. Na verdade, ela não fez perguntas, ela explicou com as palavras dela o que eles haviam dramatizado. Foi sensacional! Ela se expressou corretamente, articulou seu pensamento e, depois, fez um desenho interessante sobre o tema. A professora disse que essas surpresas ajudam a entender como a criança 'funciona', o que ela gosta, o que não gosta. Sabemos que ela não identifica todas as letras, escreve o nome por meio da ficha e de forma espelhada, mas, em compensação, ela tem demonstrado saber tomar de decisões, organiza seu pensamento, descreve fatos, sabe juízos de valor, relaciona-se com seus pares. Essas conquistas de Beatriz nos fazem pensar que estamos no caminho certo, nossos objetivos em relação ao processo ensino-aprendizagem dela, estão sendo alcançados. Não podemos restringir à alfabetização (DIÁRIO DE CAMPO, setembro de 2012)*

Aludimos que Angélica se referia à alfabetização como um processo mecânico da leitura e da escrita, da decodificação de letras e exercício, repetitivo da escrita. Percebemos que, assim como nós, Angélica demonstra concordar com Luria (2006) sobre a aquisição da escrita [e acrescentamos a leitura]: é preciso considerar as relações da criança com as coisas a seu redor. A escrita [e a leitura], enquanto linguagem, “[...] pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2006, p. 144-145). Acrescentamos, com base na obra de Vigotski (1989), que nossa compreensão do desenvolvimento da leitura e da escrita se estrutura no entendimento de que esse processo está subordinado às funções mentais superiores, desenvolvidas por meio das condições socioculturais em que estão inseridos os sujeitos e ocorrem os fenômenos a serem significados.

No episódio anterior, Angélica nos diz que a prática pedagógica para o desenvolvimento da leitura e da escrita com Beatriz e sua turma precisa ser repensada levando em consideração o contexto social e a realidade que as crianças trazem como significativas para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

No caso de Beatriz, necessidade de interagir mais com os colegas, de descobrir e estabelecer relações entre os objetos, signos, situações e o conhecimento sistematizado que a professora apresenta na sala de atividade. Lembra-nos Luria (1988) que a criança, em seu processo de desenvolvimento da escrita, utiliza diferentes registros gráficos como técnica e forma de significar o mundo, para posteriormente substituir essas formas pela escrita. Para o autor (1988, p. 181):

No começo, a criança relaciona-se com coisas escritas sem compreender o significado da escrita; [...] escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, mas um processo autocontido, que envolve a imitação de uma atividade do adulto, mas que não possui, em si mesmo, significado funcional. [...] a criança registra qualquer ideia com exatamente os mesmos rabiscos. Mais tarde — e vimos como isso se desenvolve — começa a diferenciação: o símbolo adquire um significado funcional e começa graficamente a refletir o conteúdo que a criança deve anotar.

Angélica, em sua narrativa, aponta a potência que a sala de atividade revela no desenvolvimento de Beatriz. Pensamos que o olhar da pedagoga traz implícita a percepção de que estamos deixando passar oportunidades para criar novas possibilidades de aprendizagem para a criança. Quando a pedagoga diz que a professora de educação especial que acompanha Beatriz na SRM perdeu a oportunidade de observar e mediar situações de aprendizagem junto à menina, ela, pedagoga, entendeu que a criança, naquela situação, deu muitas pistas das suas apropriações e construções, as quais são imprescindíveis na elaboração e articulação da proposta pedagógica da SRM com as práticas promovidas em sala de aula.

Mas essa fala da pedagoga Angélica também sinaliza que ela poderia mediar, de outras formas, o diálogo entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de atividade e a SRM. Poderia propor diálogos semanais para ambas as professoras discutirem suas práticas e percepções acerca das crianças encaminhadas para o AEE, pois, quando questionamos a professora da sala de atividade de Beatriz, essa

nos disse que não sabia o que Beatriz fazia na SRM. Avisa que o que sabe sobre Beatriz e Lorena são informações passadas por Angélica.

Inquieta-nos saber por que Angélica consegue reconhecer o trabalho individual de cada professor, mas não viabiliza/institui um encontro entre as professoras, ainda mais quando nos referimos às crianças que a professora Verônica tem dificuldade em acompanhar e, em suas salas de atividade, as professoras têm conseguido envolver práticas curriculares inclusivas. A dinâmica da escola e as atribuições do pedagogo dificultam a aproximação com a professora Verônica para orientar e cooperar com seus planejamentos.

*Durante a observação na sala de aula de Beatriz, Lorena e Amanda, eu pergunto à professora Jade se ela sabe o que a professora de educação especial trabalha com Lorena e Beatriz na SRM. Ela me responde que não, que a professora nunca a procurou para pedir informações, sugestões e nem trouxe informações sobre o que as crianças fazem com ela na SRM. Ela diz que até que gostaria de saber da professora o que ela tem proposto com as crianças. A pedagoga fala, no planejamento, o que o AEE tem como objetivo com as crianças, mas da professora ela diz que não ouviu nada. E continua dizendo que tenta ajudar as meninas individualmente na sala. Diz que vai à carteira de cada uma, explica, mostra o que e como devem fazer a atividade, pede que a estagiária acompanhe: 'Eu pego no pé delas dentro da sala para elas participarem das atividades. Não admito preguiça. Faço um brigueiro com Beatriz quando ela não quer fazer a atividade e começa chorar'. (DIÁRIO DE CAMPO, agosto de 2012).*

As narrativas dos professores de educação especial, assim como as dos professores das salas de atividades e pedagogas, falam-nos de práticas curriculares e pedagógicas cujo potencial pode ser explorado mediante um olhar mais cuidadoso de todos. Olhar que possibilite encontros, partilhas e cooperação, uma vez que cada profissional parece saber o que pode e deve ser oferecido à criança sujeito da educação especial em seu processo de ensino-aprendizagem. E aquele que parece não saber pode participar desses encontros para ouvir/aprender e minimizar suas angústias em relação ao trabalho a ser realizado.

Reafirmamos que a construção de uma proposta curricular e pedagógica na escola deve levar em conta o contexto para que se possam entender os pontos de vista dos sujeitos e colocá-los em perspectiva de análise, sejam professores, alunos e pedagogos, sejam famílias. Nossa intenção é que entendamos que o currículo na

escola e para a escola, sobretudo na perspectiva da educação inclusiva, precisa ser entendido como uma “polifonia”, como nos diria Bakhtin (1981), na qual diferentes vozes dialogam em um ir e vir de identidades, tempos, práticas, dizeres, saberes e fazeres.

O documento *Saberes e Práticas da Inclusão* adverte-nos que a educação inclusiva

[...] é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, [...]. Trata-se, então, de um projeto político-pedagógico com ações integradas de atenção, cuidado e educação, [...] que atendam às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância (MEC, SEESP, 2006, v.1, p. 16).

Assim, admitimos que o diálogo entre a sala de atividade e a SRM, ou seja, entre professores regentes e professores de educação especial, mediado pelos pedagogos, possibilita um momento de problematização, questionamentos, exposição de ideias e negociação das propostas e práticas curriculares instituídas, para que estas ultrapassem apenas a seleção de conhecimentos determinados que compõe um padrão hierarquizado de educação. Como nos lembra Sacristán (2001, p. 83),

[...] é necessária uma estrutura curricular diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais e alunos, [...] para fazer da escola um projeto aberto, no qual caiba uma cultura que seja um espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos.

Não somos totalmente contrários à elaboração de um currículo para a educação infantil, conforme já mencionamos. Pensamos na necessidade de discutir, problematizar e repensar esse currículo para a educação das crianças pequenas considerando suas necessidades e demandas de aprendizagem e desenvolvimento. Entendemos essa etapa da educação como diferente do ensino fundamental; portanto, reiteramos nossa preocupação com as intenções pedagógicas de preparação da criança pequena para o ensino fundamental, restringindo o currículo e as práticas pedagógicas da educação infantil às capacidades intelectuais, sobretudo a leitura e escrita.



Reforçamos que, além da linguagem gráfica e oral, como diz Oliveira (2010, p.4), devemos “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas [...]”. Práticas que envolvam jogos, oficinas, hábitos e rotinas, hora da música, atividades de linguagem, corpo e movimento e contemplem também atividades com um tempo determinado para registro, levantamento de hipóteses, sínteses, entre outras (CARMEM, 2002).

Portanto, apostamos em uma proposta de trabalho colaborativo entre todos os envolvidos com a proposta de uma escola inclusiva, pois entendemos que as situações desafiadoras compartilhadas mobilizarão interações, diálogos, busca de novos conhecimentos e transformação nos modos de trabalhos individual e coletivo, na organização e adequação do espaço físico e no tempo didático.

## 7 OS ENCONTROS COLABORATIVOS: UM PASSO DE CADA VEZ

*“– Vou ficar sentado aqui até amanhã, ou talvez até depois de amanhã – comentou o Lacaio”.  
Alice no país das Maravilhas – Lewis Carroll*

Nossa pesquisa-colaboração na escola tem início quando, ao negociarmos nosso estudo no CMEI “Arco de Noé”, sinalizamos que, além de compreendermos as práticas curriculares desenvolvidas nas salas de atividades e no AEE, tínhamos como objetivo colaborar com as professoras de educação especial, com as professoras das salas de atividades e com as pedagogas em seus fazeres no cotidiano da escola, junto às crianças consideradas público-alvo da educação especial e demais crianças. -

Apoiamo-nos em Pimenta (2005) para esclarecer à comunidade escolar que nosso objetivo não era o de avaliar professores e ações, mas ajudá-los a mobilizar seus saberes para novas tomadas de decisões na escola e na sala de aula, bem como repensar a situação e prática docente na relação com os alunos para responder à diversidade de questões com as quais lidam no cotidiano escolar.

Ao longo de 2012, observamos e participamos dos planejamentos dos professores de educação especial com as pedagogas do turno vespertino do CMEI “Arca de Noé”. Conforme ficou combinado com as pedagogas Angélica e Margarida, poderíamos utilizar os planejamentos para também estudar e refletir sobre as práticas pedagógicas pensadas e vividas na SRM. Como a escola se organiza para uma formação continuada com todos os professores trimestralmente, foi cedida à pesquisadora a formação do último trimestre, cujo conteúdo solicitado por professores e pedagogas envolve as propostas curriculares para a educação infantil. Todavia, esse encontro de formação com todos os profissionais da escola não aconteceu por motivos de calendário e demanda de outras naturezas na escola.

Apresentaremos, neste capítulo recortes dos planejamentos-formação e das práticas colaboradas realizadas com os professores de educação especial, professores das salas de atividades e pedagogos e finalmente discutiremos as dificuldades encontradas na realização da formação continuada com toda a escola de educação infantil.

O objetivo de realizar uma pesquisa-ação foi sendo gradativamente alcançado durante nossa participação na rotina do CMEI. Deparamo-nos com a resistência de determinados professores, assim como nos entusiasmos com a disponibilidade e envolvimento de outros profissionais que viram na pesquisadora alguém disposto a colaborar, cooperar e partilhar ideias, conhecimentos e práticas.

Não foi fácil trazer temas e situações cotidianas para a discussão no grupo. Observamos que esse tempo de planejamento-formação apresentou diferentes facetas e nos fez compreender e atuar de diferentes modos. Uma professora reagiu com relutância a esse espaço-tempo semanalmente, justificando que nunca havia tido planejamento antes e que não precisava ser toda semana, poderia ser mensalmente. Outra professora percebia esse momento como uma avaliação de sua prática. O instrutor parecia alheio às discussões e problematizações.

Por isso, procuramos apoiar-nos nas palavras de Barbier (2007, p.18), quando ele nos fala do papel do pesquisador:

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

Asseguramos que, durante alguns encontros com professores de educação especial e pedagogos, tivemos momentos em que o grupo não se interessou pela discussão do texto proposto, conversas paralelas atravessaram o diálogo e os comportamentos não verbais dos professores diziam de suas dificuldades em estar ali, naquele momento de reflexão. Dificuldades sinalizadas pela pesquisadora e até mesmo por outros participantes desses encontros.

Independentemente dos movimentos de resistências, acreditamos ter conseguido, conforme diria Pimenta (2005, p. 523), inaugurar uma “cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os [...] professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais [...]”.

## 7.1 COM AS PROFESSORES DAS SALAS DE ATIVIDADES

Embora não tenhamos conseguido um encontro com todos os professores reunidos, regentes, especialistas e da educação especial, assim como dos auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), conseguimos aproximar-nos de alguns professores, auxiliares e estagiários que tinham crianças com deficiência e/ou TGD em suas salas.

Esses encontros, mesmo que tenham sido breves, foram potentes para entender e discutir como se sentiam e como lidavam com a questão da inclusão, da criança com deficiência e TGD, do atendimento educacional especializado e da SRM.

O contato e o diálogo com esses personagens ocorreram durante toda a pesquisa, em situações de passeios, pátio, horários de lanches e almoço. Nesses momentos, conseguimos estabelecer uma conversação que nos possibilitou questionar e compreender um pouco as percepções e práticas pedagógicas realizadas pelas professoras.

Para esses momentos não utilizamos um instrumento sistematizado para obter informações sobre o tema com as professoras. Pensamos em acompanhá-las em atividades no pátio da casinha, no pátio de areia, nos horários de lanche e almoço e nos passeios fora da escola. Percebemos nessas conversas uma riqueza de dados e conhecimentos que ficariam “perdidos” se, na condição de pesquisadora, não acompanhássemos os movimentos produzidos pelos sujeitos e pela prática.

Tão somente iniciávamos conversas que diziam respeito às crianças que estavam matriculadas na sala de atividade e na SRM. As professoras, auxiliares e estagiárias contavam-nos como as crianças se comportavam em sala, o que sabiam ou não sabiam sobre sua condição, o que esperavam das crianças, do atendimento educacional especializado e das pedagogas. Até mesmo as professoras, auxiliares e estagiárias entendiam como produtivas nossas conversas. A narrativa de Rivana (ADI da sala de Bianca) aponta-nos essa percepção

*É bom conversar com alguém que acha que nós, auxiliares, temos alguma coisa para dizer. Nem sempre é assim na escola. A gente que fica na sala com a professora e também cuida da higiene das crianças, percebemos coisas que as professoras não percebem. Por*

*exemplo, a Bianca é uma menina muito inteligente, quando os pais disseram que ela tinha autismo, fiquei me perguntando por que. Pois comigo ela interage, faz birra e entende tudo que fazemos na sala. Ela não é daquelas crianças mudas, que ficam só no canto da sala, ela interage quando quer, briga, brinca. Às vezes vejo que ela é manhosa [...] ninguém nunca me perguntou isso e acho que é importante os pais dela saberem como ela é aqui... com os adultos e as crianças. Mas você foi a única que nos perguntou sobre ela (Rivana, em conversa com a pesquisadora no refeitório).*

A narrativa da auxiliar sinaliza-nos duas situações: a primeira, uma queixa sobre a invisibilidade a que são submetidos os ADIs; a segunda, sobre a percepção e conhecimento que possui sobre as condições da criança com TGD matriculada na sala de atividade em que atua.

Rivana revela pistas importantes para pensar e planejar as práticas tanto na sala de atividade como na SRM. Fala de uma criança que, embora apresente um diagnóstico de autismo de alta funcionalidade, interage com seus pares e adultos, manifesta seus desejos, acompanha a rotina da sala e entende o contexto em que está inserida. Esse fato pode ser observado por nós, quando a menina se negou a acompanhar a professora de educação especial, pois sabia que, na sala de atividade, seria realizada uma contação de história.

A percepção da auxiliar mostra-nos que ela compreende as necessidades da criança em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Mesmo sem fundamentação teórica explícita, Rivana nos fala da importância do meio social, da mediação dos pares no desenvolvimento da criança. Entende que a rotina da escola possui elementos culturais e sociais relevantes para o processo de apropriação do conhecimento, sobretudo em relação à afetividade, socialização e linguagem. Mas considera que essa rotina ainda precisa sofrer transformações.

A narrativa de Rivana sobre seu entendimento do papel do meio no desenvolvimento da criança com deficiência remete-nos a Vigotski (1997), quando este aponta que o processo de interação da criança com o meio é que produz situações que conduzem a criança ao caminho da compensação, pois ela depende de sua vida social coletiva, bem como do caráter coletivo de sua conduta para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensador.

Quando constatamos a riqueza das considerações de Rivana acerca do processo de ensino-aprendizagem de Bianca, uma pergunta nos envolve: por que, com tantos conhecimentos e percepções sobre Bianca, Rivana é ignorada por seus pares e pela escola? Por que não participa dos planejamentos com a professora responsável pela sala de atividade junto com a pedagoga? Por que não é ouvida pela professora de educação especial sobre o que sabe e pensa sobre Bianca? São perguntas fortes, mas necessárias, quando, nesse momento, a escola procura construir e desenvolver uma prática inclusiva. Essa invisibilidade nos fala da falta de mais canais de comunicação, de relações dialógicas na escola. Entendemos, por esse e outros episódios, o quanto as ações colaborativas dentro da escola poderiam potencializar as práticas pedagógicas para as crianças com deficiência e TDG, assim como para todas as crianças.

Outro recorte que consideramos como interessante em nossa investigação diz respeito à conversa estabelecida pela pesquisadora e pela professora da sala de atividade de Marcos durante um passeio com a turma do Integral ao Parque Moscoso, no centro da cidade.

Antes mesmo de sairmos da escola, Érica, professora de Marcos, perguntou à pesquisadora se ela iria ao passeio. Quando confirmamos nossa ida, ela comentou que seria bom poder conversar com a pesquisadora. Acrescentou, de maneira sutil, que achava que também quem deveria estar ali era a professora do atendimento educacional especializado. Ela, Érica, entendia que aquele momento era importante para acompanhar e ver Marcos em outros espaços.

Já no parque, enquanto as crianças brincavam no pátio de areia, Érica iniciava uma conversa, apontando para Marcos, que estava parado observando um chafariz.

*Eu vejo ele [Marcos] na sala de aula, no pátio, nos passeios e percebo que ele precisa de muita atenção, envolvimento e um trabalho intensivo. Um dia ele está bem, falante, participativo; noutra, está calado, ausente e até agressivo. Eu sei pouco sobre a condição dele, tenho aprendido com você [Larissy], com nossas conversas, mas acho que podia ser feito mais por ele. Eu até podia fazer mais, reconheço isso, mas tenho mais 23 crianças na sala. Tenho que atender a todas. Quando você chega, se aproxima dele e de mim, fico mais tranquila e arrisco algumas coisas. Você viu que na sala até consigo sentar com ele quando vejo que você pode me auxiliar. Também gosto quando você me dá sugestões e me diz que estou indo bem.*

Questionamos Érica sobre o que ela achava que tinha mudado em sua relação com Marcos.

*Eu acho que você, quando chegou na minha sala e se aproximou do Marcos, me fez vê-lo de outra maneira. Não mais como aquele menino que está ausente, que foge da sala e que não consegue fazer o que as outras crianças fazem. Me fez ver que ele tem direito de estar ali e que eu preciso fazer alguma coisa para que ela possa aprender. Hoje eu vejo que eu chamo o nome dele para as atividades umas 10 vezes mais do que chamava. Até me sinto incomodada se ela não quer participar. Sinto que eu não fiz o bastante para ele se interessar. Hoje parece que eu preciso fazer melhor e mais por Marcos. E interessante é que ele demonstra que sabe que estou de olho nele. Quando chamo ele para uma atividade, ele me olha, chega devagarinho e não mais se recusa a fazer. Pode até não dar conta, mas fica ao meu lado, ou sentado no seu lugar, como que “fazendo”.*

Continuamos a problematizar e insistimos por meio da questão: “Por que você acha que eu fiz você mudar?”

*Porque você fala de um menino que pode aprender e de uma professora, no caso eu, que pode ensinar. Na verdade, você veio me mostrar que eu tenho muito que oferecer a ele. E acho que acreditei em você. Quando eu estava contando história com as demais crianças e Marcos se sentou no meu colo. Olhei para você e parecia que você estava me dizendo para deixar ele contar. E eu deixei ele pegar o livro, e ele foi nomeando alguns objetos e eu fui produzindo uma história naquele instante com Marcos. Antes eu não teria essa ideia ou coragem, para falar a verdade. Depois você veio e me disse que eu tinha sido sensacional. Em outro momento eu não teria acreditado, mas naquele momento eu acreditei.*

Pensamos que Érica nos fala de sua necessidade de apoio e reconhecimento. Quando o outro está por perto, sobretudo outro que não tem a função de avaliar, e sim de cooperar, os obstáculos tornam-se menos e mais reais. Na verdade, várias vezes observamos as ações de Érica na sala de atividade, ações que incluíam Marcos, mas que não eram compreendidas pela professora como merecedoras de mais atenção e planejamento. O que fizemos foi tentar mostrar que o que estava sendo feito era interessante e, ao mesmo tempo, apoiar a professora em outras possibilidades. Ainda na conversa com Érica constatamos um sentimento de solidão em relação à ação docente.

Ainda nesse passeio, Érica falava dessa solidão referindo-se à Verônica, professora de educação especial:

*Eu penso que esse deveria ser esse o papel da professora de educação especial. Conversar comigo, me apoiar, me trazer ideias. Acredito que, na sala de aula, Marcos tem condições de se desenvolver mais do que na SRM, pois ele passa mais tempo aqui do que lá.*

A narrativa de Érica revela, ainda, que entende que o trabalho da professora de educação, do AEE e das atividades na SRM, deveriam complementar a prática pedagógica da sala de atividade, e não substituí-lo ou concorrer com ele no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Como postula a homologada Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, o AEE deve ser “[...] um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos”. Acrescentamos que esse atendimento deve ser iniciado com base na demanda da sala de atividade, para que sejam desenvolvidos e oferecidos recursos para superar as barreiras à aprendizagem que atravessam o cotidiano da criança com deficiência e TGD.

Pergunto a Érica por que ela não leva essa sua demanda para a pedagoga e até mesmo converse com a professora da SRM. Ela diz :

*[...] deixa pra lá. Eu penso que eles deveriam buscar minha ajuda para fazerem o trabalho com a criança. Eu não posso sair da minha sala, deixar 24 crianças sozinhas ou com a estagiária para ir atrás delas para perguntar sobre Marcos. Acho que deveria ser o contrário. Bom, se elas não se importam... Faço o que posso.*

*A pesquisadora insiste: Mas você conversa comigo, tem me pedido ajuda... por que não faz isso com as outras?*

*Érica: Com você é diferente, você veio, chegou, se ofereceu. Não me pede para sair da sala, na verdade, você entra na minha sala e me ajuda.*

A mesma Érica que se diz mudada com a presença da pesquisadora e que demonstra clareza nas atribuições referentes ao seu papel na sala de atividade e às atribuições do AEE, na SRM e na escola, também demonstra dificuldade nas relações interpessoais, mesmo que disso dependa a melhoria do trabalho oferecido a Marcos.

Mesmo sabendo das necessidades de Marcos e de como um trabalho de apoio poderia ajudar a criança, parece-nos que Érica tem dificuldade de se envolver com outros personagens da escola. Ela parece ter definido seu papel, não se



disponibiliza a sair do seu espaço para buscar auxílio para ampliar o trabalho que desenvolve com Marcos. A pergunta que surge é: por que parece tão difícil para os profissionais trocarem experiências, percepções, medos e, assim, se ajudarem?

Esse fato aponta outra tensão que encontramos nas escolas: as relações interpessoais, as quais interferem no planejamento e realização de um trabalho integrado, interdisciplinar e colaborativo. Entendemos que daí surge a necessidade de pensar mais, nas escolas e fora delas, estratégias para melhorar e potencializar os momentos pedagógicos, como diria Merieu (1995).

O autor (1995) assinala que o verdadeiro momento pedagógico ocorre sempre que o professor reconhece a sua impotência educativa. A partir dessa impotência e paralisia, devemos buscar instituir o diálogo e, assim, propor e construir experiências que possam motivar o outro. Merieu (1995, p. 289) ainda argumenta:

[...] apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, “fazer-se a si mesmo”.

Em outro encontro, conversamos com a professora Isabela, responsável pela sala de atividade do Grupo 4, em que estão matriculados Lara e Otávio. A professora estava sempre insistindo com a pesquisadora que o atendimento educacional especializado podia fazer mais pelas crianças surdas que estavam em sua sala. Durante um horário de pátio de areia, ela pediu que me sentasse ao seu lado e, apontando para Otávio e Lara, disse:

*Olha, se Rosália e Alírio pudessem ficar mais na minha sala, tenho certeza que Otávio e Lara iriam aprender mais, poderiam participar mais das atividades. Percebo que essas crianças ainda se sentem perdidas porque não sabem bem a LIBRAS. E acho que as atividades são momentos bons para ensinar a LIBRAS. Mas eu acabo frustrada porque eles [professora bilíngue e instrutor surdo] vêm para a sala em horários muito específicos. Quando eu mais preciso deles, eles não estão, estão atendendo outras demandas. Eu não domino LIBRAS, faço o que posso. Mas sei que não é o suficiente (ISABELA, setembro de 2012).*

Isabela é uma das professoras que recorre constantemente à pedagoga para pedir ajuda com relação à adaptação das práticas pedagógicas para as crianças surdas. A pedagoga ouve a demanda da professora, faz sugestões e busca apoio da professora bilíngue e do instrutor. Pela via das falas da professora, parece que ela deseja que um dos profissionais da SRM permaneça na sala de aula comum, como mediador das práticas ali desenvolvidas.

Compreendemos que Isabela entende que a criança pequena surda necessita de um acompanhamento mais direto para aprender a LIBRAS e para interagir na sala de atividade. Ela nos dá pistas, assim como questiona a pedagoga sobre o trabalho que a professora bilíngue e o instrutor surdo poderiam ajudá-la a desenvolver na sala de atividade. Esse fato aponta que a professora se sente responsável com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças surdas, não o atribuindo somente ao AEE, mas também sinaliza que sabe que, para que esse processo possa ser significativo para as crianças, deve haver um trabalho de colaboração entre professor regente e professor bilíngue e instrutor. Isabela mostra-nos que sabe o seu papel na sala de atividade e reconhece que se sente impotente em determinadas situações, porém ela sabe também quais as contribuições do AEE para que ela desenvolva um trabalho relevante com as crianças surdas:

*Sei que existem outras crianças surdas na escola. Sei que Amanda precisa muito da atenção de Rosália [a professora bilíngue] e de Alírio [o instrutor surdo] por causa da alfabetização, mas minhas crianças também precisam. Eles querem entender o que acontece à sua volta, nomear, dar significado, mas penso que deva ser através da LIBRAS. Eu falo, mostro o objeto, ou faço a ação, mas sei que tem um correspondente em LIBRAS. Se a LIBRAS é a primeira língua dos surdos, então tem que aprender pela LIBRAS. Às vezes me sinto impotente por não conseguir fazer mais. Vejo você aqui, observando, interagindo, estudando e fico feliz em saber que alguém está se preocupando (ISABELA, setembro de 2012).*

Interrogamo-nos por que, assim como Érica, Isabela também nos traz, em suas narrativas, uma angústia comum entre professores regentes acerca da inclusão de crianças com deficiência e TGD. Elas demonstram ter clareza das atribuições do papel do professor de educação especial e a função da SRM, quando questionam e interpelam as pedagogas e a pesquisadora sobre o que tem sido feito. Entendemos que essa compreensão explicitada pelas professoras precisa ser compartilhada com os

demais profissionais da escola, acima de tudo com os professores de educação especial, para que, juntos, possam refletir sobre as demandas, possibilidades, barreiras e desafios que atravessam o cotidiano escolar, em sua tentativa de gestão de um trabalho pedagógico inclusivo.

Entendemos que a queixa de Isabela sobre a permanência do professor bilíngue e do instrutor surdo na sala de aula se refere a uma organização da escola. Esta, para atender a um número elevado de crianças surdas matriculadas em diferentes grupos da educação infantil, planejou e estruturou uma rotina que não privilegia muito o estar na sala de aula comum. A demanda da escola para a aprendizagem de LIBRAS faz com que os profissionais atendam mais à escola como todo, com oficinas para as diferentes turmas. Assim, o trabalho colaborativo em sala se restringe a alguns momentos durante a semana.

Por conta dessas falas, percebemos que há a necessidade de um esclarecimento sobre como será realizado o trabalho do AEE. A informação na/pela escola possibilita que se criem canais e redes de comunicação para uma prática mais colaborativa. As práticas colaborativas dos professores de educação especial e dos professores regentes estão previstas na proposta do atendimento educacional especializado, “[...] *como apoio educacional, significa os atendimentos complementares e suplementares que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro da sala de aula, como ajuda ao professor relacionado às estratégias adotadas [...]*” (BRASIL, 2008).

Nossa investigação e descobertas apontam a existência de alguns abismos conceituais e práticos sobre o papel do AEE e da SRM. Entendemos que, para ultrapassar essa barreira, é preciso discutir com os sujeitos envolvidos nesse processo de inclusão, profissionais da escola, profissionais de áreas afins e família, o papel e a função do espaço escolar, o AEE, a SRM e as atribuições do professor de educação especial junto à criança com deficiência e TGD, à escola e à família. Julgamos que essa explanação poderá diminuir as angústias, as contradições, os medos e auxiliar na superação dos desafios de hoje transformarmos a educação e, conseqüentemente, a escola em um espaço de inclusão.

## 7.2 COM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS PEDAGOGAS

Constatamos que tivemos aproximadamente 20 momentos de planejamento e três de planejamento-formação com a equipe da educação especial e pedagogas. Esses encontros ocorriam às sextas-feiras, no horário de funcionamento do turno vespertino. Nesse dia, as professoras de educação especial, o instrutor surdo, as pedagogas e a pesquisadora reuniam-se na SRM. O objetivo dos encontros era discutir o planejamento semanal das práticas pedagógicas da SRM, problematizar as observações e registros dos acompanhamentos realizados, dialogar sobre o papel e os desafios do AEE, da SRM na escola de educação infantil e refletir sobre as propostas curriculares que essa modalidade de ensino desenvolvia na escola, em colaboração com as práticas pedagógicas da sala de aula comum.

*Nos três primeiros encontros de planejamento me concentrei em exercitar a escuta. Precisávamos criar um desenho do que era realizado naquele espaço, por que era dessa e não de outra forma, que crenças e conhecimentos permeavam as práticas dos professores e pedagogos, assim por diante. Em momentos que pediam minha opinião, eu tentava devolver o que havia sido dito pelos professores, como uma forma de fazê-los ouvir o que eu estava ouvindo. Observei que, por conta dessa prática, os próprios professores e pedagogos iam começando a esclarecer mais sobre suas falas, levantando novas hipóteses e procurando algumas soluções para suas dúvidas. Ao final, ouvia da pedagoga que eu estava com aquela cara de quem estava entendendo tudo, e que tinha muitas coisas para falar (DIÁRIO DE CAMPO, março de 2012).*

O planejamento, para os professores, parecia ser um momento em que preferiam conversar informalmente, ou utilizavam-no para produzir seus materiais didáticos da SRM, assim como outras ocupações que tinham. Mas a presença da pesquisadora e das pedagogas tirava os professores de suas atividades individuais e os colocava na roda de conversa para que contribuíssem e compartilhassem suas práticas e experiências.

Mesmo detectando sinais de resistência em deixar de lado as atividades individuais, não nos pareceu difícil estabelecer um espaço de colaboração, em que os professores e pedagogos reconheciam a participação da pesquisadora como elemento importante na reflexão sobre o planejamento das práticas pedagógicas. Como aquele que vem de fora, que olha com outros olhos e traz outros sentidos.

No quarto planejamento, as pistas quanto à resistência de ter um tempo para estudo, discussão e reflexão/planejamento se fizeram mais significativas. Ficou explícito quando pedimos que, no final do encontro, os professores trouxessem algumas questões que consideravam importantes tanto para si mesmos quanto para o grupo. A professora Verônica deixa clara sua falta de entendimento sobre aquele momento de planejamento e atribui essa função de pensar, planejar e elaborar práticas à pedagoga. Ela nos diz:

*Acho desnecessário fazer planejamento toda semana, tinha que ser uma vez no mês ou por quinzena. Não temos tanta coisa assim para planejar. Eu preparo minhas atividades, a pedagoga avalia se está bom e eu faço com as crianças. Nunca tive planejamento, em nenhuma escola que trabalhei. Na escola em que trabalho à tarde, a minha pedagoga é ótima, ela dá tudo pronto. Até digita para a gente. Aqui vejo que, no planejamento, ficamos discutindo sobre o aluno. Não entendo para que isso.*

Ao se sentir incomodada com a fala da professora Verônica, que demonstra não perceber e entender o papel do planejamento para o AEE e a SRM, a pesquisadora perguntou:

*Penso que essa discussão seja justamente para se conhecer e compreender melhor esse aluno que precisa de atendimento educacional especializado. Como ele é, como é na escola, em casa, como está na SRM, o que gosta, o que não gosta. Conhecer o aluno é essencial para pensar uma proposta de trabalho para ele. Você me disse que cada aluno tem que ter um plano de trabalho individual. Como é pensado e organizado esse plano?*

Verônica respondeu à pesquisadora:

*Para te falar a verdade, ainda não fiz os planos dos meus alunos. Mas acho que todos precisam desenvolver a psicomotricidade, a alfabetização, saber cores, números e por aí. Sei que, na educação infantil, é um pouco diferente, mas algumas atividades que tenho, que trabalhei na EMEF, servem para as crianças daqui também.*

Percebemos que a professora não se sentiu intimidada; na verdade, percebemos na fala da professora a necessidade de expor seu conhecimento sobre o que ela sabe e faz como professora de educação especial. A pesquisadora insiste em um diálogo com a professora Verônica, tentando reunir pistas de como ela pensa e lança mão de dispositivos que provoquem, na professora, um momento de reflexão.

*Pesquisadora: Mas você me disse que, por exemplo, Marcos e Beatriz são um desafio para você. Você não sabe o que ensinar a*

*eles, o que fazer para que eles aprendam. Penso que por aí você vai começar a achar seu caminho. Se você não os conhece, precisa conhecer, saber mais sobre sua história de vida, familiar, escolar, entender o que eles gostam, o que lhes interessam, o que sabem fazer e o que ainda apresentam dificuldades. Tentando responder essas perguntas, você já terá muito material para começar o trabalho com eles.*

*Verônica: Eu sei disso, mas tenho dificuldade de escrever. Sei que preciso colocar isso no papel. Fazer um plano de trabalho.*

*Pesquisadora: Como eu já havia dito nos outros encontros, podemos discutir juntas algumas das suas dúvidas, posso trazer leituras que achar interessantes e apropriadas para sua prática.*

*Verônica: Isso será bom. Mas não me dê muita coisa para ler e fazer não. Não tenho tempo. Gosto mesmo é da prática. De fazer material, coisas que envolvam artes, habilidades manuais. Lá em casa é assim, minha irmã gosta de ler, estudar, e eu gosto de mexer com coisas práticas (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2012).*

Nesse relato, não houve a participação das pedagogas. Também não ocorreu a interação da professora bilíngue nem do instrutor surdo na conversa. Ambos observaram o diálogo entre a pesquisadora, mas permaneceram indiferentes com o que a pesquisadora e a professora Verônica disseram.

O relato anterior faz-nos pensar sobre a profissionalidade do professor. Um professor que se transforme em um agente dinâmico, cultural, social e curricular, considerando-se capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Sabemos que as discussões acerca da profissionalização assinalam para a natureza complexa da profissão docente e para a obrigação de compreendê-la com as características próprias, por meio da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar. Entendemos que envolve a subjetividade do professor, seu contexto sociocultural e suas experiências escolares. Elementos que interferem diretamente na consolidação da profissionalização no espaço da escola e da sala de aula, seja pela postura e conduta ética desse profissional, seja pelos seus saberes e fazeres no cotidiano escolar.

Concordamos com Sacristán (1991, p. 65), quando ele propõe que a expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. No caso do relato de campo mencionado na página anterior, observamos algumas pistas da profissionalidade da professora Verônica, que diz de seu trabalho de ensinar, dos valores e pretensões que pretende alcançar e desenvolver, assim como dos conhecimentos e capacidades que ela julga necessários à sua prática pedagógica.

Por meio da observação, foi-nos possível compreender que a profissionalidade da professora influencia sobremaneira seus movimentos na escola e na SRM. Movimentos de afastamento do grupo de professores, de desinteresse pelas propostas da escola, pelos encontros dialógicos proporcionados, práticas de repetição e treinamento de capacidades motoras desconectadas das propostas curriculares da escola.

Concordamos com autores como Manzini (1999) e Goffredo (1992), que nos alertam sobre o fato de que a educação inclusiva esbarra em limites e dificuldades, sobretudo em função da falta de formação de professores para atenderem às crianças com deficiência, TGD e AH/SD, assim como falta de infraestrutura adequada e condições materiais que melhorariam as condições do trabalho pedagógico desses professores. Acrescentamos que, para fortalecermos e desenvolvermos uma educação realmente inclusiva, devemos apostar na retomada, no nosso caso por via dos planejamentos-formação, da dimensão pessoal e subjetiva, frequentemente desconsiderada nos espaços escolares e nos programas de formação.

Compreendemos a necessidade de falar dos desafios enfrentados, mas consideramos importante trazer para a discussão as possibilidades observadas na prática do professor. Para isso, precisamos distanciar-nos das ênfases em competências teóricas, técnicas e operacionais, para nos aproximarmos de uma integração de modos de agir e pensar, provocando um saber que inclui não só a relevância de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização da subjetividade do docente, suas intenções, seus valores individuais e grupais, sua

compreensão da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis no contexto do fazer cotidiano, na instituição escolar.

Por meio das observações e das conversas com a professora Verônica, notamos que sua profissionalização resulta das condições sociais e institucionais colocadas à sua prática docente e também, das formas de compreender, vivenciar e fazer a sua docência, individual e coletivamente, em contextos escolares e não escolares. Ou seja, indagamos se apenas o fato de ter trabalhado 16 anos em uma instituição de educação especial com adolescentes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento resultou na percepção e prática educacional corretiva que a professora tem hoje. Ou se não estamos desconsiderando elementos de sua subjetividade, de seu meio sociocultural, como determinantes também dessa sua postura docente.

No relato abaixo, quando Verônica se posiciona contrariamente à legislação atual sobre o AEE, ela, ao explicar por que pensa diferente, nos dá pistas de uma crença pessoal na impossibilidade de escolarização de alunos com deficiência na escola comum. Ela diz: “[...] (esse) aluno que não têm condições de ir para uma escola normal e nem consegue aprender como os alunos normais [...]”. Nesse momento intervenho para acrescentar à discussão uma necessidade teórica que percebemos fazer falta para que as propostas e práticas se transformem. Insistimos que existe uma necessidade de reaver a teoria sobre desenvolvimento para pensar as práticas. Proponho a leitura de alguns textos que versam sobre o assunto. As professoras não manifestaram interesse.

Insistimos com as professoras sobre o que nos diz Vigotski, em *Defectologia*, em relação à educação de pessoas com deficiência. O autor nos fala de uma ciência moderna que

“[...] está lutando agora pela tese básica em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, qual seja: a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo” (Vygotski, 1989, p. 03).

Acrescentamos que a perspectiva histórico-cultural sobre a criança com deficiência, na qual se apoiam os estudos de Vigotski, dá ênfase aos aspectos qualitativos do



desenvolvimento, entendendo que essa criança apresenta um processo qualitativamente distinto, peculiar.

Assinalamos que, para Vygotski (1989), qualquer tipo de deficiência física, sensorial ou mental transforma a relação do homem com o mundo e determina as relações com as pessoas. Para ele, a limitação orgânica se mostra como uma “anormalidade social da conduta”. Apesar disso, não é a diferença biológica o principal fator que implica desenvolvimento restrito ou não desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois esta é entendida sob os diferentes modos e juízos de valor de acordo com as especificidades de cada sociedade. O impedimento que pode se apresentar é essencialmente de ordem social, ou seja, depende de como dada sociedade concebe a pessoa sob tal condição.

Mesmo após essa breve e entusiasmada exposição teórica, obtivemos como resposta “depois você traz para a gente ver”. Tal fato novamente nos leva a pensar o que realmente interessa às professoras: se estão preocupadas com suas práticas; que significado tem a profissão de professor de educação especial. Não podemos precisar uma resposta porque acreditamos que haja uma teia de fatos e acontecimentos que as levam a esse comportamento.

Em outro dia de planejamento-formação, notamos que a aproximação e o interesse dos professores por aquele tempo de reflexão se dá de forma tímida.

*Chego à sala de SRM e Verônica e Rosália me avisam que as pedagogas hoje não poderão planejar com o grupo. Elas então me dizem que podemos aproveitar o tempo para discutirmos o texto que eu havia trazido para eles sobre Política de Educação especial no Brasil<sup>27</sup> e, depois, cada uma poderia ir preparar seus materiais e relatórios. Pedi a Rosália que interpretasse para Alírio, porque o conteúdo do texto era importante para sua formação. Ela concordou e ele também. Começamos falando da autora do texto, de como ela tem se empenhado em investigar a temática de políticas públicas na educação especial e de como o texto dela nos esclarece muito sobre alguns marcos legais na história da educação especial no Brasil. Verônica diz que não sabia muito sobre algumas leis que, na Apae, o trabalho é mais técnico. Nas formações eram passadas metodologias para o atendimento dos alunos. Rosália também diz que não tinha muito conhecimento, pois fez História e faz pouco tempo que atua na educação especial. Afirma que tem acompanhado as políticas para a*

---

<sup>27</sup> PRIETO, Rosângela Gavioli. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. p. 15-27.

*educação de surdos. Pergunto qual marco histórico e legal mais repercutiu sobre a prática deles. Elas respondem que acham que todos, mas que a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, é a que mais provoca mudanças da educação especial. Elas dizem que o aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação passa a ir obrigatoriamente para a escola regular, diminuindo o número de matrículas nas escolas especializadas e aumentando nas escolas regulares. E, assim, diz eles, as Secretarias de Educação, escolas e professores precisam se preparar para incluir esse aluno. Verônica diz que discorda um pouco da lei, pois, para ela tem aluno que não têm condições de ir para uma escola normal e nem consegue aprender como os alunos normais. Questiono o que ela acha que eles não conseguem aprender e ela me diz que alguns nem se alfabetizam, com 18 anos não sabem nada. Ela afirma que na, Apae, pelo menos eles aprendem trabalhos manuais. Mas acrescenta que também sabe que tem alunos que aprendem, que vão para a escola normal e aprendem, mais devagar, mas aprendem. Diz que a lei deveria considerar os casos. Questiono o que eles pensam sobre a educabilidade do sujeito da educação especial. Rosália afirma que, com a surdez, todos aprendem. Precisam aprender a LIBRAS e junto com ela o Português. A partir daí eles, os alunos surdos, vão longe. Rosália aponta para Alírio e diz: 'Ele é um exemplo: terminando faculdade, professor...'. Verônica fica calada e diz que já respondeu sobre isso. Eu, então, afirmo que precisamos parar para pensar o que é que achamos que os alunos devem aprender, por quê, como e quando. Assim estaremos buscando respostas para questões mais abrangentes, como também mais específicas, como o que as crianças da educação infantil, sujeitos da educação especial, devem aprender. Rosália concordou comigo e disse que podíamos ler sobre aprendizagem, desenvolvimento e currículo. Verônica não manifestou interesse. Alírio também não se manifestou. Terminamos nossa discussão e fomos para o lanche (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2012).*

Por vezes as narrativas da professora Verônica faz-nos pensar que ela não demonstra possibilidade de mudar seu olhar e transformar sua prática. Suas negativas, silêncios e, algumas vezes, indiferença nos deixam desestimulados. Mas em outros momentos, acreditamos que suas solicitações, ainda que poucas, falam de uma professora que luta contra suas percepções e crenças, buscando outras formas de ver a educação da criança com deficiência e, por conseguinte, sua prática pedagógica.

No outro planejamento-formação, deparamo-nos com a professora Verônica, que luta e busca discretamente outras formas de fazer educação. Nesse dia, discutimos um texto sobre autismo atendendo a um pedido de Verônica, que disse:

*[...] preciso saber o que tem de novo sobre o autismo. Trabalhei com adolescentes e adultos autistas, mas crianças pequenas não. Sei*

*que devem ter acontecido alguns avanços nas pesquisas. Na Apae o que aprendemos era mais clínicos, tipo: sintomas, características, essas coisas. Acho que preciso saber o que eles podem aprender pedagogicamente, porque esse é meu papel aqui. Ensinar a eles os conteúdos (DIÁRIO DE CAMPO, abril de 2012).*

Atribuir uma causa a essa mudança de comportamento da professora Verônica pareceu-nos precipitado. Pensávamos naquele momento que ela podia estar se sentindo provocada a mostrar que era capaz de contribuir com nossos encontros, e reagia com movimentos de aproximação e questionamentos. Também nos ocorreu que ela estava se percebendo “pressionada” diante das pedagogas e da professora bilíngue, que concordavam e participavam dos encontros, vislumbrando transformações em suas práticas. Mesmo sem identificar a real causa dessa solicitação, prontamente procuramos atender à demanda da professora Verônica. Os sinais de mudança que a professora nos dá impulsionam-nos a retomar a formação-reflexão buscando ainda mais possibilidades de trocas e colaborações.

Para isso, procuramos um texto sobre autismo que pudesse nortear nossa discussão. Como no planejamento do nosso primeiro planejamento-formação, tiramos cópia para cada professor e pedagogo e também encaminhamos por *e-mail* o texto<sup>28</sup> *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*, de Ami Klinne, e outros dois textos: *A formação de professores e a educação de autistas*, de Sílvia Ester Orrú, e *Autismo: um olhar pedagógico para a inclusão*, de Eugênio Cunha, para leitura complementar. Sugerimos que fizéssemos uma leitura prévia do texto, por isso ele foi entregue e encaminhado uma semana antes do nosso encontro.

Como em outros encontros de planejamento-formação, as pedagogas Angélica e Margarida não participaram. Questionamos com elas a participação, mas justificaram que era o horário que tinham para resolver as pendências da escola, como conversa com pais, planejamento de passeios, entre outros. Compreendemos que o cotidiano escolar tem uma dinâmica bastante intensa, mas também entendemos que as atribuições das pedagogas precisam ser contempladas na supervisão, orientação e planejamento pedagógico com os professores.

---

<sup>28</sup> *Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral*, de Ami Klinn, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>.) e outros dois textos, *A formação de professores e a educação de autistas*, de Sílvia E. Orrú (<http://www.rioei.org/deloslectores/391Orru.pdf>.) e *Autismo: um olhar pedagógico para a inclusão*, de Eugênio Cunha (<http://www.eugeniocunha.com/index.php?caminho=artigo.php&id=111>>).

Essa ausência das pedagogas provocou-nos. Pensamos que a presença da pesquisadora poderia estar significando para elas um profissional que pudesse fazer o papel de mediador no planejamento e elaboração das práticas junto aos professores da educação especial, embora o esclarecimento sobre a participação da pesquisadora já tivesse sido feito.

Assim, nesse encontro estavam presentes a pesquisadora, a professora Verônica e a professora Rosália. O instrutor Alírio também não participou, porque estava produzindo um material para sua oficina de LIBRAS com as crianças. Sugerimos e insistimos para que ele participasse, mas ele pediu licença para ir para o outro lado da sala.

*Começamos o encontro às 7h15min e fui primeiro lembrando às professoras que o tema daquele encontro havia partido do interesse delas em saber mais sobre psicose infantil e autismo. Verônica disse, de imediato, que não poderemos demorar muito porque ela precisava montar algumas atividades. [...] Perguntamos às professoras as impressões que tiveram sobre o texto. Verônica foi logo dizendo que não havia lido o texto todo, [...]. Já Rosália disse que havia lido e que achou muito interessante, que não sabia muito sobre o tema, já que se concentrava na leitura sobre surdez. [...] Coloquei para as professoras que minha proposta é que todas lesem o texto em casa e que nosso encontro sirva para discutirmos nossas percepções, dúvidas, ideias. Depois de dizer isso, pergunto a Verônica se o texto lhe suscitou novas maneiras de pensar o trabalho com as crianças com características de autismo, com as quais trabalha na SRM. Ela me diz que sim, mas que foi bom também voltar a entender melhor esse transtorno. A professora relatou que viu muito de Marcos nas características que o texto traz sobre o tema: a dificuldade da criança nas interações sociais, os prejuízos que esse comprometimento acarreta no seu desenvolvimento da linguagem e intelectual. Ressaltei também que a pouca interação e desinteresse da criança têm a ver com dificuldades no desenvolvimento da atenção. [...] Verônica comentou que, com Marcos, esse comportamento é constante. O menino não fala, parece alheio, pergunto a ele, peço para repetir palavras, mas são raras as vezes que ele responde. A professora afirmou que percebe uma ausência de Marcos nas atividades, nas brincadeiras em sala de aula e em situações que exigem dele participação ativa. Com Bianca e Renan esse comportamento é menor. Bianca não brinca muito, mas, quando é chamada para fazer atividade, ela vai e faz. A mesma coisa com Renan. Mas preciso ficar chamando os dois o tempo todo, para eles prestarem atenção no que estão fazendo. A professora disse que é um mistério pensar como ultrapassar essas barreiras que essas crianças trazem. Digo que penso que precisamos nos valer da observação, das leituras e dos trabalhos colaborativos para planejar e organizar práticas pedagógicas em que crianças, como Marcos, Bianca e Renan possam participar. Deveríamos pensar em situações*

*em que a criança pudesse encontrar uma forma de comunicação com os pares e os adultos, como, por exemplo, com fantoches, histórias, brinquedos, mas situações em que o adulto ou os pares pudessem mediar o que estava sendo proposto. Verônica concorda comigo e diz que o brincar parece um caminho para se trabalhar com as crianças. Rosália complementa dizendo que pode desenvolver projetos em se trabalhe essas capacidades que as crianças já possuem e auxiliem no desenvolvimento de outras [...]. Verônica relata alguns casos que acompanhou na Apae.*

*[...] comento também o quanto o texto de Silvia Orrú nos traz possibilidades acerca do trabalho pedagógico com sujeitos com TGD. Relato que a autora aborda, em seu texto, a proposta de Reuven Feuerstein sobre aprendizagem mediatizada. Insisto que esse texto poderá auxiliar na compreensão de como é possível um trabalho pedagógico com crianças com autismos, que, por muito tempo, viveram às margens dos processos de escolarização. Ainda ressalto que a Silvia faz referência à importância da formação dos professores para atuar nessa proposta de aprendizagem mediatizada. Pergunto o que elas pensam sobre Vigotski e Feuerstein valorizarem o contexto histórico e social do ser humano, de onde são fornecidos os instrumentos e os símbolos que estão entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, proporcionando o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que lhe darão auxílio em sua ação sobre sua realidade, processando-se através desse aprendizado o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, pensamento, linguagem e emoção. Verônica me diz que precisa entender melhor sobre isso. Precisa identificar isso na sua prática para poder melhorar o que tem feito. Aproveito para dizer que isso pode ser feito a partir da leitura e da reflexão sobre sua ação, ação esta que precisa ser registrada e documentada. Acrescento que esse movimento permitirá olhar com mais clareza e cuidado para as propostas curriculares da SRM, tanto em relação ao plano de trabalho individual com o aluno como em concordância e colaboração com a sala de aula regular. As professoras pedem para encerrar e dizem que vão ler os outros textos encaminhados. Sugiro que também possam ler o livro organizado por Cláudio Baptista, *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção* e que, no nosso próximo encontro, podemos discutir a questão da educação inclusiva na educação infantil pela via do currículo da SRM e da escola como um todo (DIÁRIO DE CAMPO, junho de 2012)*

Nesse segundo encontro, observamos um esforço das professoras em participar e se envolver na discussão. Retomam a justificativa da preocupação acerca do pouco tempo para xerocopiar materiais e montar atividades, especialmente a professora Verônica. Ter material para que as crianças registrem sua aprendizagem ainda parece ser um indicativo de estar trabalhando, de estar sendo produtivo.

Observamos que a formação continuada na escola ainda é relegada para segundo plano, dando a entender que não é importante estudar, refletir, tampouco avaliar o

trabalho que está sendo desenvolvido e pensar novas possibilidades para esse trabalho. Na fala de uma das professoras, constatamos pouco tempo para leitura e o desejo de que o texto fosse apresentado e exposto pela pesquisadora. Reforça o descaso com a formação continuada do professor na escola, sobretudo quando somada com algumas falas das mesmas professoras acerca das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação durante o ano letivo.

*Penso que essas formações são um desperdício de tempo. A gente vai para esses encontros ou para ouvir reclamação e bronca ou para ouvir aquilo que já estamos cansadas de saber. Acho que eles precisam falar de prática, de como fazer e não só de leis e teorias. Não me ajuda em nada essas teorias. Teoria eu pego e leio nos livros, quero ouvir falar de como posso fazer, sugestões do que fazer. Teve uma vez que trouxeram uma pessoa aqui em Vitória, ela falou uma manhã inteira sobre teoria e, à tarde, pediu que a gente levasse nossas experiências para ela discutir. Eu quero ouvir coisa nova, coisa que eu não fiz. Apresentar o que a gente faz pra quê? Pra dizer se está certo ou errado? Quero saber o que é certo e o que dá certo fazer (ROSÁLIA, junho de 2012)*

Nesse diálogo, observamos que Rosália, que por diversas vezes sinalizou a importância de um espaço de discussão sobre teorias e práticas no cotidiano da escola, posiciona-se em relação às formações oferecidas pela Seme. Refere-se a essas formações como tendo pouca utilidade para transformar suas práticas. Abaixo, Verônica complementa a fala de Rosália ainda sobre as formações mensais promovidas pela Gerência de Educação Especial do município de Vitória:

*Se você quer saber, essas formações não ajudam em nada. Vou porque tenho que ir, senão cortam o ponto. Mas saio mais cedo. Gostaria que eles falassem de coisas interessantes para nosso trabalho. Novas metodologias, novos materiais, tipo oficinas. Ensinar a fazer materiais para trabalhar com os alunos com deficiência. O que eu utilizo aqui no CMEI aprendi na Apae, lá a gente tinha curso para fazer materiais (VERÔNICA, junho de 2012).*

Essas narrativas das professoras apontam duas questões: elas ou estão preocupadas com o fazer, com a materialidade do trabalho docente, sem se preocuparem em entender o porquê desse *fazer*, deixando de lado a possibilidade de conhecer e compreender mais sobre o trabalho na educação especial, as teorias e conhecimentos que norteiam as diferentes práticas existentes; ou sinalizam que as formações desenvolvidas na e fora da escola, por meio da Secretaria de Educação, não aborda temas e urgências que possibilitem aos professores se posicionarem em

relação ao assunto ou estabelecerem relações com as práticas que desenvolvem nas escolas onde atuam.

A primeira hipótese faz-nos entender que esses professores se percebem na posição apenas de ensinar, diz-nos de um desejo de ensinar mais do que aprender. Como nos lembra Alarcão, a prática docente reflexiva tem como desafio superar a ideia de que ensinar é uma simples ocupação (ALARCÃO, 2003).

Nóvoa (1992, p. 25) nos alerta:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

E em concordância com o autor, pensamos sobre os desenhos dados às formações realizadas por Secretarias de Educação. Desenhos que refletem ainda as poucas discussões sobre as políticas públicas no município acerca do papel da formação continuada. Nóvoa (1992) ajuda-nos a entender o desânimo das professoras quanto às formações continuadas promovidas por órgãos municipais. Compartilhamos com ele a ideia de que

[...] práticas de formação contínua, organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (p. 27).

Nóvoa (1992, p. 25) aposta em formações em que “[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”, assim como criar espaço para o compartilhamento de dúvidas e questionamentos. Acrescenta que “[...] a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (Nóvoa, 1992).

O autor insiste que as formações devem tomar como referência as dimensões coletivas, contribuindo, assim, para a emancipação profissional e para a

concretização de uma profissão que precisa ser autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992).

Ao mesmo tempo que encontramos indicativos de uma fragilidade na formação continuada por via de órgãos municipais, também reconhecemos um movimento de paralisia na escola, ora porque há movimentos de escape por parte das pedagogas, ora porque os professores estão desacreditados nesse tipo de apoio. Contudo, descobrimos pistas de uma tentativa de um movimento de sair de uma zona de conforto, quando os sujeitos da pesquisa possibilitam um trabalho colaborativo, quando se dispõem a ouvir e dialogar e, sobretudo, quando partilham seus conhecimentos, dúvidas, questionamentos e valores com a pesquisadora e colegas de trabalho.

Apostamos, nesta pesquisa, nos “[...] saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual” (NÓVOA, 1992, p. 27). Conciliar, na discussão reflexiva do trabalho, docente, saberes, valores e experiências parece-nos um caminho possível na implementação de uma prática pedagógica mais inclusiva.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Mas não desejamos atribuir culpa ou responsabilizar um ou outro sujeito nesse processo frágil de implantação da formação continuada. Sabemos que uma mudança individual depende de uma transformação institucional. A formação de professores deve ter uma conexão estreita com outras esferas e áreas de intervenção, e não ser uma espécie de condição prévia da mudança. Nóvoa (1992, p. 28) ainda nos adverte que “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

Compreendemos que a escola, em um processo colaborativo, precisa discutir e avaliar as mudanças a que Nóvoa se refere. Durante a realização da pesquisa no CMEI “Arca de Noé”, tivemos dificuldades em acompanhar as decisões tomadas



pela escola, sobretudo em relação às propostas de formação continuada envolvendo todos os professores. Os horários em que essas reuniões ocorriam, assim como as decisões negociadas nos corredores da escola, impediram entender esse processo decisório, que sempre atendia à demanda particular dos professores em detrimento das necessidades de reflexão do trabalho docente e pedagógico oferecido pela escola.

Os encontros e horários de formação determinados no calendário escolar e implantados pela Secretaria de Educação não foram cumpridos como proposto desde o início do ano letivo, ora por atividades extraescolares desenvolvidas, ora por coincidência com dias de recesso e ponto facultativo. Também a escola não contava com a disponibilidade dos professores na escola, em outro momento, para participar da formação continuada e do planejamento do trabalho pedagógico da escola, colaborando com seus encontros.

No terceiro e último planejamento-formação com os professores da educação especial do CMEI, discutimos o texto *Educação inclusiva na educação infantil*, um artigo<sup>29</sup> de Relma Urel C. Carneiro. Foi um encontro rápido porque as pedagogas, embora quisessem participar, não podiam ficar muito tempo, pois tinham se comprometido em conversar com alguns pais.

Percebemos que o tempo destinado ao planejamento muitas vezes é utilizado para reuniões de pais, resolução de problemas de gestão escolar. Constatamos que o espaço-tempo de formação-reflexão ocorre se não existirem demandas consideradas importantes para serem atendidas, como produção de material entre outras. O pouco compromisso e envolvimento das pedagogas e das professoras de educação especial no planejamento indicou-nos que esse espaço-tempo ainda precisa ser discutido e problematizado com toda a equipe da escola, como necessário para pensar e transformar a escola e suas ações.

Em relação ao terceiro encontro, começamos nossa discussão pelo resumo do texto. Retomamos com as professoras que o objetivo era desencadear uma reflexão sobre a educação inclusiva na educação infantil, considerando a educação inclusiva como

---

<sup>29</sup>CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

um modelo educacional referendado por políticas públicas, no entanto ainda distante da realidade escolar. Além disso, a autora problematiza, entre outros aspectos, a necessidade de repensar a prática pedagógica como elemento fundamental de inclusão escolar na educação infantil. Para Carneiro, a prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer, considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais.

A professora Rosália iniciou dizendo que é um texto que se aproxima da realidade em que vivem:

*Eu entendo que a autora chama a atenção para a necessidade de se pensar, discutir e organizar a inclusão na educação infantil. Não é apenas no plano legal fazer a inclusão, mas sim no dia a dia da escola, nas práticas. O que pode ser feito para que o aluno aprenda, participe, que aquilo que ele vive na escola, na sala de aula faça sentido para ele? Eu vejo isso com as crianças surdas. A sala de aula hoje, para Otávio e Lara, começa a fazer sentido, ter um significado, porque eles estão começando a aprender, através da LIBRAS, um conjunto de informações e conhecimentos que são comuns aos colegas ouvintes. Quando a professora Isabela canta ou faz uma atividade, eles começam a participar, porque tem na sala a professora que tenta se comunicar em LIBRAS, ou tem eu ou o instrutor para mediar, ou até mesmo os colegas. A LIBRAS é uma comunicação, uma expressão daquilo que está acontecendo. Mas a gente só consegue isso com um mínimo de organização, planejamento, caso contrário, continuaríamos com práticas excludentes, das quais eles não iriam participar porque não fazem sentido (ROSÁLIA, setembro, 2012).*

Observamos nesse relato que a professora Rosália, que acredita na formação continuada oferecida pela Seme, aqui entende que essa inclusão das crianças surdas na escola comum só é possível com apoio e colaboração de todos os envolvidos. Ela nos fala de uma escola inclusiva por meio da criação de canais de diálogo e reflexão, mas estes com ocorrência na escola, com o foco voltado para as crianças que acompanham. Novamente observamos que existe a percepção da necessidade de formação-planejamento para a realização de um trabalho pedagógico inclusivo, mas uma formação que se assente no vivido na escola, mediante as possibilidades e desafios daquele contexto.

A manifestação de Rosália pareceu interessar ao grupo. A pedagoga Margarida também deu sua contribuição dizendo:

*Concordo com Rosália. Se não planejarmos o que iremos fazer com e para as crianças, ficamos andando em círculos. Não avançamos. A cada encontro para planejamento, temos novas ideias, novas percepções, outros olhares. O planejamento e a organização das práticas pedagógicas não nos garantem 100% de acerto, mas nos ajuda a pensar e caminhar mais atentos, mais alertas às necessidades e capacidades das crianças. Vejo que, a cada planejamento, aprendemos mais sobre uma determinada criança, o que ela não conseguia anteriormente e agora ela já consegue, o que ainda precisa ser explorado para que ela se desenvolva. Otávio é um exemplo e Marcos outro. São crianças que se transformam a olhos vistos. São saltos, alguns retrocessos, mas nosso planejamento nos ajuda a entender todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento deles (MARGARIDA, setembro, 2012).*

A narrativa de Margarida traz-nos um dado importante que pouco tinha sido pouco discutido pelo grupo: a necessidade de uma organização e sistematização da prática pedagógica na escola, não somente no AEE. Ela fala de avançar com as crianças, de não andar em círculos e nos remete aos conteúdos que precisam ser escolhidos e trabalhados na sala de atividade e na SRM, para que as crianças não paralitem sua aprendizagem e desenvolvimento. Margarida nos fala de um currículo para educação infantil que é construído e reconstruído, de maneira flexível, nos planejamentos, nos diálogos, por meio das reflexões, porque, assim como os planejamentos são momentos de produção e reinvenção de conhecimentos e práticas, o cotidiano da sala de atividade e da SRM também provoca reinvenções, novos arranjos curriculares e pedagógicos para dar conta das diferentes necessidades e condições que apresentam as crianças.

Concordamos com Sacristán (1999) quando ele nos diz que o currículo é o cruzamento de práticas diferentes que envolvem sujeitos diferentes e desencadeiam a necessidade de produção de outros significados. A pedagoga Margarida nos incita a avançar e ir além de uma compreensão de prática como produto de uma ação individualizada, rompendo com essa perspectiva e dando ao conceito uma categoria de espaço e tempo mais amplo, pois as práticas curriculares na educação infantil devem originar-se do atravessamento de diferentes olhares, perspectivas e do trabalho colaborador entre os sujeitos que se juntam para compor o roteiro dessa prática social, o currículo.

A fala de Angélica complementa essa percepção de que é preciso pensar no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas e na definição dos conhecimentos. Ela retoma o papel do planejamento curricular para o AEE:

*Olha, eu penso que não só as crianças da educação especial ganham com o planejamento, a escola ganha, eu tenho aprendido muito. Cada caso que discutimos, cada proposta e ideia que trazemos e colocamos no papel, cada relato de sala de aula e da SRM me fazem perceber que a inclusão é possível. Sei que ainda estamos engatinhando, temos muito o que ler, estudar, debater e fazer, mas eu acredito que saímos do ponto de partida. Estamos andando. Quando comecei esse ano como pedagoga, tive medo de não dar conta. Minha experiência em EMEF é diferente. Mas fiz aquilo e tento fazer aquilo que acredito, aliar a minha experiência como pedagoga de EMEF, de professora alfabetizadora e professora de educação especial. Procuro ouvir os professores, discutir com eles suas ideias e percepções, vou em busca de informação e formação, como estou fazendo agora com o ONEESP. Também me coloco no lugar das professoras regentes e dou sugestões, como faço aqui com a Verônica. Sentamos e discutimos juntos os acompanhamentos que ela faz. Não é fácil, eu sei. Principalmente se a gente não tem essa prática, de planejar junto, partilhar ideias e dificuldades, mas aos poucos fomos nos ajustando. Eu vejo que demos bons passos à frente. E acredito que podemos dar mais passos em direção à inclusão, com a parceria de toda a escola e da família. Falo por mim, como professora bilíngue, quando os pais aderiram ao trabalho, as experiências foram ficando cada vez melhores (ANGÉLICA, setembro de 2012).*

Retomamos o texto e acrescentamos que todas as falas convergem para a necessidade de a escola e seus sujeitos repensarem suas propostas e seu projeto pedagógico. Insistimos que a discussão teve ter como foco algumas questões: o que é aprender? Como se aprende? O que se deve aprender? Quem sabe o que o outro precisa e pode aprender? Como ensinar? Onde se deve ensinar? Dessa forma, ultrapassa os modelos tradicionais de aprendizagem que têm como princípio básico a memorização.

Para além de uma escola acessível arquitetonicamente, com professores de educação especial, uma escola inclusiva precisa ter um currículo inclusivo. Um currículo que seja um conjunto de práticas que valorizem as características do desenvolvimento infantil, que levem em consideração os espaços e os tempos, as linguagens das crianças, isto é, uma prática pedagógica direcionada e intencional

que possibilite a construção de “[...] uma história de interação com esses alunos de modo que se percebam indivíduos capazes de aprender” (CARNEIRO, 2012, p. 88).

Sobre essas transformações nas práticas pedagógicas, concordamos com Sacristán (1995, p. 77) quando ele nos diz que “as mudanças educativas não são repentinas nem lineares [...]. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo ‘em andamento’. A inovação não é mais do que uma correção da trajetória”.

O autor convida-nos a pensar em uma prática pedagógica inclusiva que deverá se formar pela conexão do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua profissionalização e da disponibilidade e desejo em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas condições individuais.

Voltemos a um trecho do artigo:

No momento em que ele recebe em sua turma um aluno com necessidades específicas, torna-se necessário que seu planejamento seja flexível a ponto de oportunizar modificações efetivas sem, contudo, minimizar sua qualidade. Essa flexibilização curricular deve englobar toda a prática pedagógica do professor. O planejamento de suas atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos alunos. Em caso de alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um. É importante que a educação infantil se perceba imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização (CARNEIRO, 2012, p. 90).

Ressaltamos que, nesse trecho, existem pontos importantes a serem considerados, principalmente em relação à adequação curricular como forma de criar condições de acesso ao currículo da sala de atividade. Assim, afirmamos que gostaríamos de saber a opinião de todos. Angélica disse:

*[...] a palavra-chave nesse trecho é flexibilização, mas sem perder a qualidade. Penso que precisamos alterar nossas metodologias, trazer e propor projetos diferentes, mas oferecendo para todas as crianças as mesmas oportunidades e os mesmos conhecimentos. Não é porque a criança não ouve, não fala, tem dificuldade de se relacionar com os outros, que aquele conhecimento ou aquele*

*atividade deve ser tirado dele ou dela. Amanda não fala e não ouve, mas mesmo assim entende as histórias em sala de aula, aprende sobre trânsito, natureza etc. Ela precisa que a professora, junto com a professora bilíngue e o instrutor, adequem o material escrito a ela e façam a mediação por meio da LIBRAS na sala de aula. Isso é flexibilização (ANGÉLICA, setembro de 2012).*

É interessante percebermos que a pedagoga Angélica traz, em sua fala, um entendimento do AEE como complementar ao trabalho da sala de atividade. Encontramos, em andamento no CMEI, uma proposta curricular da educação bilíngue que prevê o ensino da língua de sinais, na sala de aula com a participação das todas as crianças, surdas e ouvintes, e na SRM, como apropriação e significação do mundo por meio da LIBRAS. A organização espaço-temporal do trabalho desenvolvido pela professora bilíngue e pelo instrutor surdo, ainda que com algumas fragilidades em relação ao tempo cronológico e à ausência de mais profissionais para atender à demanda da escola, diz-nos de uma compreensão da ação complementar que tem o AEE em escolas comuns. Oferece possibilidades de um atendimento educacional especializado no contraturno para a apropriação da LIBRAS com os pares surdos e de um trabalho colaborativo na sala de atividade das crianças surdas, apoiando e discutindo com a professora regente como transformações as práticas existentes mediante a colaboração da educação bilíngue.

Lembramos que compreendemos adequação curricular como a necessidade de modificação de um ou mais de seus elementos básicos (o quê, como e quando ensinar) no desenho do currículo escolar, para possibilitar práticas pedagógicas individualizadas e/ou coletivas no contexto da sala de atividade comum e na SRM, para os alunos com deficiência, TGD e AH/SD. Uma modificação que não implica suprimir conhecimentos, e sim encontrar alternativas possíveis para que a criança com deficiência, TGD e AH/SD possa acessá-los e, assim, produzir significados. Como diria Vieira (2011, p. 283), “é preciso compreender o atendimento educacional especializado como parte do currículo, não como um apêndice”.

Concordamos com Correia (1997) em que as adequações curriculares são alterações ou transformações que os professores e a escola fazem nas propostas curriculares, a fim de promover as condições necessárias ao ensino na diversidade. Elas podem ocorrer tanto nos elementos básicos do currículo quanto nos que a este

tornem possível o acesso. Assim, essas adequações curriculares estão voltadas à compreensão dos diferentes ritmos e formas de aprender, tornando-se uma ferramenta importante para pensar e propor um ensino responsivo às crianças com indicativos de educação especial para que tenham acesso à proposta educacional oferecida.

Depois de todos terem concordado com Angélica, perguntamos então a Verônica se, com o acompanhamento das crianças com deficiência intelectual, ocorre o mesmo.

*Verônica: Bem, eu não adapto para a sala de aula da criança. Adapto atividades que desenvolvo com eles aqui, na SRM. Não interfiro na sala de aula. Nem tenho contato com o que a professora faz. A pedagoga, Angélica, é que me diz o que a professora está trabalhando. Mas aqui, na SRM, eu procuro trabalhar atividades, jogos que envolvam a linguagem, a escrita, a Matemática (VERÔNICA, setembro de 2012).*

Questionamos sobre os conhecimentos que são trabalhados na educação infantil. Quais eixos de conhecimentos são desenvolvidos?

*Verônica: Conteúdos que eu sei que são importantes para as crianças, até elas chegarem ao ensino fundamental. Aquelas crianças que não conseguem nada, como por exemplo, o Marcos, eu procuro trabalhar com imagens, objetos, comandos. Mas com os outros, eu trabalho as atividades de escrita, leitura, matemática dentro do projeto. Fiz o projeto dos Três Porquinhos e trabalhamos a Matemática, a escrita, e a leitura é claro. Fiz a contação da história, fizemos colagem. Também desenvolvi um projeto de reconto de um livro. Depois que eu li o livro para eles, eles foram recontando, eu anotava e, depois, eles foram digitar suas falas no computador. Eles adoraram. Mas também trabalhei com eles atividades com a escrita de palavras, numerais. Acho que isso é flexibilizar também (VERÔNICA, setembro de 2012).*

Observamos que a percepção da professora Verônica sobre a adequação de uma proposta curricular para crianças com indicação à educação especial se restringe à SRM. Ela nos faz entender que desenvolve uma prática na SRM, no AEE, mas que essa não dialoga com a prática pedagógica da sala de atividade. Ou seja, entendemos que a professora não vê seu trabalho como complementar ao trabalho desenvolvido pela professora regente. Ela nos diz que seu trabalho ocorre por meio de suas percepções, experiências e demandas trazidas pelas pedagogas sobre o que o aluno precisa para ser escolarizado. Na fala da professora detectamos uma contradição, pois ora ela parece compreender as demandas da criança na educação

infantil, especialmente quando expõe que utiliza jogos, histórias, desenho, ora ela se prende à concepção de uma educação infantil preparatória para o ensino fundamental, para a qual é necessário o desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio matemático.

O relato da professora Verônica provoca-nos a pensar que ela estaria (talvez não somente ela) interpretando e compreendendo que o AEE e a SRM devesse ter currículos distintos do da escola comum. Incomoda-nos que muitos professores de educação especial estejam buscando nos documentos oficiais essa interpretação. Estaria, ela Verônica, entendendo que o planejamento individual da criança, sujeito da educação especial, por si só é um currículo e não precisa fazer interface com a sala de atividade comum? Uma prática pedagógica solitária e às margens do cotidiano da escola.

Entendemos que a experiência profissional e os conhecimentos construídos ao longo de sua carreira devem permitir que o professor extrapole e transforme as práticas pedagógicas corretivas, muitas vezes desenvolvidas na SRM. Apostamos que esse professor de educação especial possui elementos potentes capazes de transformar não só os seus fazeres, mas também suas concepções para além da SRM e do AEE.

Interessa-nos pensar e retomar com a professora estratégias que a apoiem a fazer a interface com os conhecimentos e as propostas pedagógicas das salas de atividade das crianças que ela atende; pois constatamos uma prática inclusiva solitária embora não seja essa a proposta da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2007, p. 16).

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.



Como já mencionado, chamou-nos a atenção, na fala da professora, o fato de ela não ter, como referência para seu trabalho, as propostas curriculares da escola, construídas com base nos conhecimentos discutidos e escolhidos pela comunidade escolar, por meio de pesquisas, teorias e documentos legais municipais e federais em relação à educação infantil. Percebemos, na narrativa da professora, indícios de prática pedagógica de ensino fundamental, uma aprendizagem voltada para a leitura, escrita e raciocínio matemático, com momentos de muita memorização. Não identificamos um trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia, das capacidades sociais e emocionais da criança, assim como elementos que impulsionem, por meio de desafios, a criança a se envolver intelectual e emocionalmente nas práticas apresentadas.

Sobre a instauração e manutenção de um tempo para planejamento coletivo com as professoras regentes, a pedagoga Angélica tentou justificar essa questão, dizendo:

*Ainda não conseguimos viabilizar um momento conjunto de planejamento entre professores de educação especial e professores de sala de aula regular. Acontece de maneira assistemática, em encontros informais. Nas formações continuadas, esses encontros poderiam ser mais sistematizados, mas ainda temos problemas com a falta de tempo. A dinâmica da escola é muito corrida. Temos trinta minutos todos os dias. As formações previstas são feitas de acordo com o calendário da escola. E tentamos colocar o máximo de teoria. Mas nem sempre conseguimos. Esse poderia ser um tempo de estudo, reflexão e um pensar colaborativo, que aproximasse professores e suas práticas (ANGÉLICA, setembro, 2012).*

Para nós, o sucesso de uma proposta educativa inclusiva depende do desenvolvimento de relações colaborativas na escola. Uma proposta de trabalho colaborativo que envolva compromisso dos professores que vão trabalhar juntos, sobretudo os professores de educação especial. Concordamos com Carneiro (2012, p. 91) quando ela diz: “[...] A educação especial, que sempre teve um caráter substitutivo, passa a ter um caráter complementar no modelo de educação inclusiva”.

A autora ainda ressalta:

O desafio posto é criar modelos de colaboração em que o professor comum, com sua experiência na tarefa de ensinar e no manejo da classe, e o professor especializado, com experiência nas especificidades relacionadas às deficiências, unam esses saberes em prol do desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos (CARNEIRO, 2012, p. 92).

Apesar de termos trazido para a pesquisa a análise de alguns episódios considerados oportunos, a formação foi além dos encontros formalizados como horários de planejamento, em situações que retomavam, sem nenhuma sistematização, temas abordados e discutidos por nós por meio dos textos.

Com o término de nossos encontros e após as análises das narrativas das professoras, das pedagogas, assim da nossa intervenção-colaboração nesse processo de reflexão sobre a prática e a proposta de uma educação inclusiva, concordamos que esse tema ainda deveria ter sido retomado e discutido com todos os professores da escola, uma vez que percebemos que a inclusão envolve todos os sujeitos, professores, pedagogos, gestores e equipe administrativa da escola, além da família.

As diferentes falas-narrativas apontam-nos possibilidades de empoderar a escola, professores regentes, professores de educação especial e pedagogos para o desenvolvimento de novas estratégias para a superação das dificuldades encontradas no contexto escolar. Nossas análises apontam desafios da ordem do individual, do coletivo, do público; envolvem gestão, práticas e currículos, acima de tudo, envolve disponibilidade em estar junto, em colaborar por meio de experiências e conhecimentos na reflexão e tomadas de decisões.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Chegou a hora – disse a Morsa – de falar sobre muitas coisas”.*

*“Aonde fica a saída?”, Perguntou Alice ao gato que ria.*

*“Depende”, respondeu o gato.*

*“De quê?”, replicou Alice;*

*“Depende de para onde você quer ir”.*

*Alice no país das Maravilhas – Lewis Carroll*

Ao iniciarmos nossas considerações, esperamos que o leitor, ao percorrer este texto, tenha ido além da escrita aqui registrada. Entendemos que, ao realizar a leitura das experiências aqui socializadas, assim como das compreensões e análises desenvolvidas, o leitor também produz conhecimento porque ele vai além: critica, problematiza e soma suas percepções e ideias às relatadas aqui. Como o *Gato Chez*, em *Alice*, a saída depende de cada um de nós; no nosso caso, as interpretações e análises dependem da história de cada um e dos seus projetos futuros.

O desafio da escrita desta pesquisa consistiu em mobilizar e incentivar o outro – o que lê e o que se vê – como parte do texto, a mergulhar ainda mais nos conhecimentos e práticas referentes à educação especial na educação infantil. Essa foi nossa percepção enquanto estávamos imersos na pesquisa, na ação de captar, entender, colaborar e rever nossas crenças, conhecimentos, conceitos e preconceitos para possibilitar uma investigação mais sensível que culminasse em uma escrita delicada do que foi vivido, partilhado e registrado.

Como mencionado no início deste texto, nosso ponto de partida foi entender que, como produto das transformações que vivemos, necessitamos pensar e refletir sobre nosso papel na sociedade e na constituição dela. Procuramos na pesquisa, tanto na escola onde nos inserimos como na escrita, trazer nossa aposta de que a educação, a escola e o currículo podem tornar-se cada vez mais eficientes e potentes no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, acompanhando as transformações do homem, assim como as entendendo como partes do processo histórico-cultural.

Nosso primeiro desafio foi nos fundamentarmos na abordagem histórico-cultural, principalmente nos escritos de Vigotski, para mostrarmos o vigor em compreender o

homem como um ser social e histórico, cuja consciência tem origem nas formas pelas quais consolida sua participação no mundo e se apropria dos conhecimentos historicamente construídos e transmitidos. Com Vigotski (2010), defendemos a possibilidade de uma ação transformadora que pudesse ampliar a consciência do homem e elucidar sua busca em direção à liberdade e à criatividade. Acreditamos que a escola é um desses meios e o currículo é um recurso poderoso na mediação do conhecimento entre o homem e a cultura. Lembramos que estamos nos referindo a diferentes constituições de homem e diferentes culturas praticadas, assim como pensamos o currículo como tecido por meio de conhecimentos elaborados, mas atravessados pelas subjetividades daqueles que o vivem no dia a dia da escola.

Mas confirmamos, na literatura e por meio da pesquisa, que ainda convivemos com a dificuldade de reconhecimento das diferenças culturais na sociedade e na escola: alunos são vistos como idênticos, com saberes e necessidades semelhantes. Tal fato se acentua quando destacamos a relação de poder estabelecida entre currículo e aprendizagem-desenvolvimento. Percebemos um descompasso entre o que é proposto e o que é vivido/desejado pelo aluno, seja aluno com desenvolvimento típico, seja público alvo da educação especial. A seleção, organização e estruturação dos conhecimentos a serem trabalhados na escola têm desconsiderado as características e as necessidades individuais e coletivas dos sujeitos em seus processos de ensino-aprendizagem.

Observamos que as questões referentes ao currículo na educação infantil e a inclusão de crianças com deficiência e TGD na escola investigada são atravessadas por outras situações e impasses, a saber: deve haver ou não um currículo para a educação de crianças pequenas? Se houver, como pensar e compor esse currículo para a educação infantil? Como fazer a inclusão? Como atender a essas crianças com base nas demandas dela e de seus pares? Qual a função do AEE e da SRM na educação infantil? Essas provocações nos mobilizam o tempo todo e sabemos que levaremos tempo na busca de respostas ou ideias possíveis para tantas dúvidas.

Confiamos que o diálogo com Vigotski (2010) e a tentativa de esmiuçar os seus pressupostos, bem como a interlocução com outros autores, ajudaram-nos a compreender que a educação do sujeito com deficiência não deve ter início na segregação e na marginalização deste dos processos sociais e culturais. De

maneira contrária, Vigotski convida-nos a pensar a educação dessas crianças com indicativos à educação especial com base nas relações com os outros, pois, criando zonas de desenvolvimento proximal, entendendo e agindo como mediadores desse processo, poderemos inventar, criar e construir propostas e experiências educativas que contemplem a multiplicidade de configurações que hoje o humano nos apresenta.

Durante a construção dos dados, relembávamos os escritos de Vigotski. Desejávamos que professores de educação especial, professores das salas de atividades e pedagogos retomassem o tema sobre desenvolvimento infantil, sobretudo na obra de Vigotski (*Defectologia*, 1989). Nessa obra o autor explica que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, porém enfatiza que há singularidades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento demanda caminhos alternativos e recursos específicos.

O autor convida-nos a entender os aspectos qualitativos do desenvolvimento da criança com deficiência, entendendo que ela apresenta um processo qualitativamente distinto, peculiar. O autor lembra que “[...] a criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito [...] é [...] uma criança que se desenvolveu de outro modo” (Vygotski, 1989, p. 03).

Concordamos com o autor ainda quando ele nos propõe pensar que, junto com o defeito orgânico, estão as forças, as tendências, os desejos para que a criança possa superá-lo. Tais disposições criam formas de desenvolvimento criativas, infinitamente diversas, às vezes, raras, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico de uma criança normal. Desse modo, Vigotski chama-nos a atenção para o processo de compensação.

Sobre os impasses encontrados em relação às questões curriculares, concordamos que estes se acentuam na educação infantil. Temos vivido e questionado como trazer para o cotidiano da educação infantil práticas pedagógicas que, ao mesmo tempo, possibilitem que as crianças compreendam o mundo de maneira sistematizada, mas que também tenham acesso a esse conhecimento mediante suas capacidades e necessidades. Isso nos remete a questionar se estamos colocando as crianças no centro das discussões sobre currículos e práticas

pedagógicas, ou se estamos apenas adequando os currículos e práticas já existentes a um público diferente do adulto.

Na educação infantil, as propostas sobre currículo encontram limitações anteriores a essa discussão, referentes às concepções de infância, criança, educação para a infância, conhecimentos e conteúdos pertinentes a esse nível de ensino, fragilidade em relação à função de preparação para a aquisição de conhecimentos linguísticos e matemáticos tão recomendados no ensino fundamental. A questão é a seguinte: como discutir uma proposta curricular inclusiva na educação infantil, se ainda nos deparamos com questões filosóficas e pedagógicas que fazem da educação infantil uma arena de debates e práticas que ainda não enfatizam as especificidades da criança pequena?

Problematizamos algumas dessas fragilidades e conseguimos reconhecer alguns avanços na área que têm definido mudanças significativas nesse nível de ensino, por exemplo, a compreensão de que a brincadeira é uma atividade importante e característica da criança pequena. Também identificamos experiências e práticas de linguagem que favorecem o desenvolvimento da fala como também do pensamento e da socialização infantil, mas nos deparamos com práticas de alfabetização tradicionais e atividades de preparação da criança para avançar para o ensino fundamental.

Certamente o impasse vivido na escola de educação infantil amplia-se se levarmos em conta a inclusão de crianças com deficiência, TGD e AH/SD. Assim, precisamos repensar quais barreiras, além das que já citamos, devemos remover para dar acesso a esses sujeitos ao currículo da sala de atividade.

Persistem duas questões: devemos investir, de modo conjunto e colaborativo, na potencialização das práticas pedagógicas da sala de atividade? Ou devemos traçar e planejar novas possibilidades de inclusão das crianças sujeitos da educação especial por meio da elaboração de uma proposta pedagógica complementar, na SRM, que possibilite à criança desenvolver diferentes capacidades que favorecerão o acesso ao currículo da sala de atividade?

Entendemos que o AEE, por meio da SRM, não deva ter um currículo específico para atender à criança com deficiência, TGD e AH/SD. Na verdade, compreendemos que, por meio do AEE, o professor de educação especial deve desenvolver práticas pedagógicas diversificadas em colaboração com o professor regente, por meio das quais as crianças se apropriarão dos conhecimentos definidos pela escola que compõem a proposta educacional dela. Essas práticas deverão, de forma complementar, dar oportunidade à criança interagir com os conhecimentos propostos, mas por via das adequações e adaptações de materiais, outros meios de comunicação e linguagem, assim como a alteração na quantidade e sequência de conhecimentos que deverão compor o currículo da criança. Na colaboração com o professor da sala de atividade e na mediação com a criança é que o AEE pode configurar-se um dos elementos curriculares inclusivos, pensado e desenvolvido pela escola.

O objetivo inicialmente traçado foi pensar, de modo colaborativo com os professores e pedagogos da escola, se as práticas complementares desenvolvidas na SRM, pelo AEE, estão contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças da educação especial na educação infantil. Nossa imersão no cotidiano da escola de educação infantil, aqui denominada “Arca de Noé”, possibilitou-nos entender as redes de significados que se tecem e se formam em relação à proposta de complementação pedagógica da SRM e suas nuances e reflexos no trabalho pedagógico da escola.

Nosso desejo de discutir e problematizar as práticas pedagógicas da SRM surge da nossa percepção e aposta em um currículo inclusivo pensado para e por toda a escola. Uma proposta curricular que veja, na complexidade de conhecimentos e práticas tecidos no cotidiano, um espaço favorável para discutir as diferenças, sem invisibilizá-las, separá-las e neutralizá-las, mas percebendo-as e transformando-as, de forma sistematizada, em uma rede de saberes e fazeres que se constitua em relação a outros e por meio deles. Um conjunto de práticas pedagógicas da escola e de todos que estão envolvidos na inclusão das crianças com indicativos à educação especial, que considere todos os sujeitos capazes de produzir e de se apropriarem dos conhecimentos e saberes necessários ao seu desenvolvimento.

Assim, nossa perspectiva de currículo inclusivo mediante o diálogo com Sacristán (2000) envolve entender que o equilíbrio entre escola e cultura tem sido a tarefa mais atual do currículo, uma vez que tal equilíbrio constitui uma das primeiras condições para a escola planejar a atenção à diversidade educacional em todos os seus níveis. A compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados a indivíduos e grupos e, porque não dizer, à escola inserem-se no propósito de oferecer uma possibilidade de análise do currículo escolar como prática cultural.

Também concordamos com Merieu (2002, p. 203) que o currículo, ao se pretender inclusivo, deva constituir

[...] um conjunto de atividades articuladas entre elas e que se ajustam e se fecundam reciprocamente para abrir a cada um, espaços e possibilidades inexplorados [...]. É um esforço permanente para tornar as aquisições dialéticas e perceber o dado e o possível, o já existente e a promessa de um futuro diferente (MEIRIEU, 2002, p. 203).

Por certo, as questões inicialmente lançadas ainda merecem mais atenção de outros pesquisadores, pois são questões fortes. Mas podemos considerar que a educação infantil é um nível de escolarização que pode contribuir para que a criança pequena, sujeito da educação especial, consiga ser e estar em sociedade. Essa contribuição se concretiza quando a criança é desafiada a se inventar e construir nas relações com os outros e com o meio. Confiamos que a escola tem conhecimento e potencial humano para acolher as crianças com deficiência e TGD. Por isso, ainda questionamos se a proposta de complementação pedagógica do AEE é uma possível estratégia para complementar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de atividade.

Em diferentes situações, percebemos a fragilidade da proposta curricular da SRM no CMEI onde realizamos a pesquisa. A falta de planejamento conjunto entre professores da educação especial e professores regentes, somada ao desconhecimento, por parte dos professores de educação especial nas áreas de deficiência intelectual, TGD e surdez, do currículo da educação infantil, tornava descontínuas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE, sobretudo como ação complementar ao trabalho da sala de atividade.



Seguindo nesse caminho, as dúvidas e questionamentos em relação ao contraturno para a realização do AEE trouxeram-nos elementos para perceber que o trabalho da educação especial pode ser compartilhado no turno em que a criança atende, pois, ao invés de subtrair a criança de seu espaço, pode-se ampliar a participação dela na sala de atividade, por meio da mediação da professora de educação especial, da professora regente, dos pares e de recursos materiais que possibilitem à criança interagir e construir com os demais colegas.

Um dos significados que conseguimos apreender das narrativas das professoras das salas de atividades é que o AEE é viável na escola de educação infantil, mas não somente na SRM. Elas concordam que deve haver o atendimento educacional especializado no turno em que a criança esteja matriculada; que ele pode ajudar na inclusão da criança com deficiência e TGD, por meio de práticas sociais e culturais lúdicas, linguísticas e intelectuais. Mas as mesmas professoras questionam a localização desse apoio na SRM e a prática solitária da professora de educação especial. Entendemos que as professoras desejam um AEE dinâmico, interlocutor, que se movimente na escola como um todo.

Nessa mesma linha de análise, percebemos que as professoras regentes não veem benefícios para as crianças com deficiência e TGD, no AEE desenvolvido pela professora Verônica na SRM. Tanto Érica como Rivana sinalizam que não veem mudanças nos comportamentos e nas aprendizagens das crianças acompanhadas na SRM. E se posicionam favoráveis a um trabalho colaborativo na sala de atividade, pois entendem a sala de atividade como desafiadora para a criança, sobretudo pelo contato com os pares e com o conhecimento ali disponibilizado.

Verificamos que uma possibilidade evidente e potente dessa ação complementar do AEE está no trabalho pedagógico desenvolvido pela educação bilíngue. Pudemos entender que, por ter mais clara a função do AEE para esse tipo de sujeitos, era desenvolvido um trabalho mais organizado no ensino da LIBRAS. A professora bilíngue esteve sempre atenta à demanda das professoras regentes, mesmo não tendo muito conhecimento das práticas curriculares da educação infantil. Observamos que a professora Rosália várias vezes se dirigiu às professoras regentes para saber como poderia contribuir com as práticas na sala de atividade, ora adaptando atividades de registro, ora interpretando e ensinando os sinais para

as crianças surdas e ouvintes por meio da atividade realizada pela professora regente.

A organização e sistematização das ações desenvolvidas pela educação bilíngue no CMEI configuravam uma proposta complementar do AEE por meio da SRM, pois, além de ensinarem LIBRAS na SRM, no contraturno, para as crianças surdas, ofertavam oficinas da LIBRAS para as crianças ouvintes e para os professores regentes. Observamos nessas ações uma possibilidade do AEE enquanto elemento do currículo inclusivo da escola, pois passa a somar às ações da sala de atividade.

O mesmo não ocorreu durante a pesquisa em relação à área de deficiência intelectual e TGD. Essa constatação vem sendo realizada por outras pesquisas e em outros níveis de ensino. As ações da professora de educação especial na área restringiram-se ao atendimento individual e em pequenos grupos das crianças da educação especial.

Mas a prática relatada acima não descarta a discussão de como o AEE para crianças surdas pode ampliar sua ação. Ampliar no sentido de se ocupar também com os conhecimentos comuns partilhados na sala de atividade, assim como se ocupa do ensino da LIBRAS. São conhecimentos que envolvem a resolução de problemas, a tomada de decisões, a autonomia, os quais nos remetem ao raciocínio lógico-matemático, às artes, à música, à leitura e escrita, à identidade pessoal e social, e assim por diante.

Também nos chamaram mais a atenção o desinteresse e a desinformação da professora Verônica, professora de educação especial na área de deficiência intelectual, acerca do seu trabalho na SRM de uma escola de educação infantil. Ela iniciou o ano letivo de 2012 e o finalizou concentrando suas práticas pedagógicas em atividades de registro, voltadas à alfabetização das crianças por ela acompanhadas, ainda que as pedagogas tivessem orientado para que as atividades contemplassem o desenvolvimento de outras capacidades das crianças.

Durante os encontros de planejamento, as manifestações de desinteresse da professora Verônica eram explícitas. A pressa para que o encontro terminasse, os

comentários de “não adianta”, assim como suas expressões faciais de contrariedade, foram reveladores de uma profissionalidade frágil.

Esse não nos parece um caso inédito e isolado. Temos acompanhado por meio de outras pesquisas das quais participamos e colaboramos, bem como temos ouvidos de colegas pesquisadores que o desinteresse, a desmotivação e o pouco envolvimento dos professores estão se transformando em impedimentos constantes à implantação de programas de inclusão. Parece-nos necessário que, além de pensar na sistematização do conhecimento para a formação inicial e continuada dos professores, devemos pensar em estratégias para trabalhar o “ser professor”, as características individuais e subjetivas que compõem esse profissional. Pensamos em um movimento de resgate do humano e do subjetivo desse sujeito que parece buscar mecanismos de defesa para não se envolver no processo educativo.

Assim como nos foi possível trazer para a pesquisa os sujeitos e com eles dialogar sobre o vivido, creditamos também à pesquisa-ação colaborativo-crítica a possibilidade de apontar possibilidades de mudanças para algumas situações presentes nos contextos investigados, de nos desafiar a trabalhar com diferentes olhares e a pensar e criar estratégias para buscarmos, de forma colaborativa, formações mais sensíveis, de empoderamento do professor no aspecto teórico e prático, como também subjetivo, pessoal.

Portanto, para enfrentarmos essa realidade docente, reafirmamos que o caráter ao mesmo tempo individual e social da prática docente precisa ser pensado nos espaços-tempos de formação. O reconhecimento de que a ação docente envolve também as condições existenciais, as relações sociais e familiares, as características pessoais, a elaboração da afetividade, pode potencializar um trabalho de colaboração. Espaços e tempos de compreensão e valorização do contexto em que os professores exercem o magistério, nos quais os fins e motivos de sua atividade profissional ganham sentido, passam a aprender as atitudes e formas de agir na profissão.

Algumas ideias que surgiram dos encontros que a pesquisa possibilitou levaram-nos a tensionar ainda mais nossos conhecimentos e a explorar-refletir nossas experiências pessoais. Foram encontros, conversas, fazer-juntos, repletos de

significados, ideias, práticas, vivências e percepções, que nos fizeram pensar em como acreditar e fazer mais pela educação da criança com deficiência, TGD e AH/SD; ademais, como explorarmos mais o solo fértil da educação sem nos intimidarmos com as resistências, negativas, barreiras, e sim nos apegarmos nas possibilidades que se fazem presentes no cotidiano da escola.

Concordamos que, no processo de aprendizagem e ensino de crianças com deficiência, TGD e AH/SD, e indicado adotar um olhar de aposta nesses sujeitos, assim como nas aprendizagens que realizam, nos conhecimentos que constroem e nas necessidades que trazem para os cotidianos escolares.

Para finalizarmos nossas considerações, retomamos um trecho do livro *Alice no País das Maravilhas*, em que Alice e o gato Chez falam sobre caminhos, direções. Diz assim:

*Alice: Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?*

*Gato que sorri: Depende muito de onde você quer chegar*

*Alice: Não me importa muito onde...*

*Gato que Sorri: Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá*

*Alice: desde que eu chegue a algum lugar*

*Gato que Sorri: Oh, esteja certa de que isso ocorrerá, desde que você caminhe o bastante."*

Assim, nos encanta o fato de que alguns desses caminhos já foram percorridos, tantos outros ainda estão sendo e inúmeros estão sendo criados e inventados para trajetórias futuras. O que de fato nos alegra é que esses caminhos, longos e desafiadores, estão trazendo conhecimentos e propostas para pensar em todos os sujeitos da educação, independentemente se eles possuem deficiência ou não, se são iguais em gênero, raça ou credo. Todos estão vislumbrando a garantia de seu direito à educação; além do mais, direito à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. A. **Inclusão escolar na pré-escola**: o acesso ao currículo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: [www.teses.usp.br/...08102008.../DissertacaoRenataAlmeidaAntunes.pdf](http://www.teses.usp.br/...08102008.../DissertacaoRenataAlmeidaAntunes.pdf)
- ANJOS, A. R. **Cultura Lúdica e Infância**: contribuições para inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.
- BAILEY, D. B. et al.. Inclusion in the context of competing values in early childhood education. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 13, n. 1, p. 27-47, 1998.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Por Amor e por Força**: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: EdUFES, 2011.
- \_\_\_\_\_.(Org.) Educação especial e o medo do outro: attento ai segnalati!. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARRETO, M. A. S.C.; SOUSA, H.L. A política de formação de professores no Espírito Santo na área da educação especial/ inclusão escolar: tempo de mudanças. In: **II Colóquio pesquisa de políticas públicas em educação especial/inclusão escolar. Anais II Colóquio pesquisa de políticas públicas em educação especial/inclusão escolar**. 2009, Vitória: PPGE/CE/UFES, 2009. v. 01. p. 01-22.

BARROCO, S. M. C. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e educação atuais. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2007. Disponível em: <http://www.vigotski.net/ditebras/barroco.pdf>.

BRASIL. Constituição. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil**. Brasília: MEC SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>>. Acesso em: 10 de março de 2010.

\_\_\_\_\_. SEESP. RCNI- **Estratégias e orientações para a Educação de crianças com NEE na Educação Infantil**. Brasília: 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf\\_esp\\_ref.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf_esp_ref.pdf)>. Acesso em: 15 de março de 2010.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)> . Acesso em: 17 de out. de 2012.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 2 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília. DF: 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152)>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade**

**educação especial**. 2009. Disponível em:<  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 de março de 2010.

\_\_\_\_\_. SEESP/MEC. **Atendimento educacional especializado: Pessoa com Surdez**. DAMÁZIO, M. F. M. (Org.) 2007. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf)>. Acesso em: 10 de março de 2010.

\_\_\_\_\_. SECADI. **Nota técnica nº 002: Orientações para preenchimento das informações dos estudantes público alvo da educação especial do Censo Escolar INEP/MEC – modalidade educação especial**. MEC, 2011.

BRIZOLLA, F. **Políticas Públicas de Educação Especial: “negociação sem fim”**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2007.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, 2001, p.21-27.

\_\_\_\_\_. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. In: BICUDO; M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. 1 ed.São Paulo: Editora da UNESP, 1999, v. 2, p. 149-164.

CARMEN, M. A organização do currículo de educação infantil como ponto-chave de atenção à diversidade. In: ACULDIA, R. (Org.). **A atenção à diversidade**. Porto Alegre. Artmed: 2002.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/BA, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Editorial Arara Azul. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf>. 2002.

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

CORREA, B. C. Ensino fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: Reunião Anual da Anped, 33a., Caxambu.

**Anais...** Caxambu, 2010. Disponível em: <  
<http://www.ufrj.br/emanped/noticia/docs/RelatorioGT192010.pdf>>. Acesso em: 10  
maio de 2011.

CORREIA, H. C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar : possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011.

FORMOSINHO, J. O. A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In: FORMOSINHO, J. O. (org.). **Modelos Curriculares para a educação de infância**. Portugal, Editora Porto, 1998, p. 51-92.

GARCIA, R. M. C. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: 28ª. Reunião Anual da ANPED, 2005. Anais... Caxambu, 2005. Disponível em: ><http://www.28reuniao.anpedr.org.br><. Acesso em 21 de setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão escolar. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.B.; VICTOR, S.L. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias**: (re) significando a inclusão nas práticas educativas na escola. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007.

GOBETE, G. **Política educacional no município de Vitória no período de 1989 a 2004**: implicações nas políticas de educação especial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

GONÇALVES, Aline, K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2006.



GOODSON, I. F. **A Construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. Atendimento educacional e seus sentidos: pela narrativa de professores de AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: EdUFES, 2011.

KASSAR, M; RABELO, A. S.. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: EdUFES, 2011.

LAKATOS, I; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa**. 3<sup>o</sup>. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

LINO, D. O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emília: uma apresentação. In: FORMOSINHO, J. O. (org.). **Modelos Curriculares para a educação de infância**. Portugal, Editora Porto, 1998, p. 93-136.

LOVENTHAL, B. Early Childhood inclusion in the United States. **Early Childhood Development and Care**, n.150, p. 17-32, 1999.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNARDI, G. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças do aluno**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <[http://busca.unisul.br/pdf/93240\\_Geovana.pdf](http://busca.unisul.br/pdf/93240_Geovana.pdf)>. Acesso em: 18 de abril de 2011.

LURIA, A.R. Vigotski. In: VIGOTSKII L.S et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a, p. 21-37

\_\_\_\_\_. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKII L.S et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006b, p. 143-189.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Ditos e Feitos da Educação Inclusiva**: navegações pelo currículo escolar. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2005.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Educação especial e atendimento educacional Especializado (AEE): expressões do contexto da educação inclusiva brasileira. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4, 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S.. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer, A coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP.: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese. (Doutorado em Psicologia). Instituto de Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas? In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EdUFES, 2006.

\_\_\_\_\_. **Observatório Nacional de Educação especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. São Carlos: UFScar, novembro de 2010.

MENDES-LUNARDI, G.; SILVA, F. de C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo, um *espaçotempo* de inclusão? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: EdUFES, 2011.

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

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

NIZA, S. O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.). **Modelos Curriculares para a educação de infância**. Portugal, Editora Porto, 1998, p. 137-158.

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

ODOM, S. L. Preschool inclusion: what we know and where we go from here. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 20, n.1, p. 20-27, 2000.

\_\_\_\_\_. Widening the circle: including children with disabilities in preschool programs. **Teachers College Press**, New York, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru/SP: Editora Práxis, 2007.

\_\_\_\_\_. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.) **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Editora Fundepe e Cultura Acadêmica, p. 129-154, 2008.

OLIVEIRA, I. M. de. Imaginação, processo criativo e educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 239-246, 2008.

OLIVEIRA, R. I. **Inclusão na educação infantil**: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

OLIVEIRA, Z. de R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª. edição; São Paulo: Cortez, 2005.

PLAISANCE, E. Denominações da Infância: do anormal ao deficiente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 405-417, mai./ago., 2005.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação). UERJ: Rio de Janeiro, 2009.

PRIETO, R. G. **Política educacional do município de São Paulo**: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: **Anais do XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, p. 15-27.

RIBEIRO, M. J. L. **Formação de professores**: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROPOLI, E. A. [et al]. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

ROLDÃO, M. do C. **Currículo e gestão das aprendizagens**: as palavras e as práticas. Aveiro: Universidade, 2000.

ROSADO, E. M. S. **Communication mediatisé et processus d'évolution des représentations** - étude de cas: la représentation de l'informatique. Thèse (Doctorat em Psychologie)- Université Lumière Lyon, Lyon, 1990.

ROSSETI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S; SILVA, A.P. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.

\_\_\_\_\_. (org). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T da; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados**: o currículo e novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3º. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educar e conviver na cultura global**. Porto: Edições Asa, 1999.

SOUSA, S. B.. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental**: expectativas dos professores. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SPODEK, B.; SARACHO, O. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TEZZARI, M. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 de outubro de 2010.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Editora Plano, 2003.

VICTOR, S. L. et al. O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida: EdUFES, 2011.

\_\_\_\_\_; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.). **Educação especial e educação inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. 1ª. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2011, v. 1, p. 152-165.

\_\_\_\_\_. A educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: estudos dos processos de inclusão e do atendimento educacional especializado. **Projeto de Pesquisa**. Edital PIBIC 2012/2013. Programa Institucional de Iniciação científica, Universidade Federal do Espírito Santo.

VIEIRA, A. B. 2012. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VITÓRIA, **Educação infantil**: um Novo Olhar. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. Vitória, ES, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Obras completas**. Fundamentos de defectologia. Cuba, Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 3ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZORTEA, A. M. **Inclusão na educação infantil**: as crianças nos seus (dê)s encontros com seus pares. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

## APÊNDICE

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO CRIANÇA E RESPONSÁVEL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****Prezado pai/mãe ou responsável:**

Seu/sua filho(a) ou a criança sob seus cuidados está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **Relações entre Desenvolvimento, Aprendizagem e Currículo: Contribuições à Educação Infantil para Crianças com Deficiência**, sob responsabilidade da doutoranda Larissy Alves Cotonhoto e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor (professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e orientadora deste projeto). O objetivo é analisar como as práticas pedagógicas do atendimento educacional especializado, por meio da sala de recursos multifuncionais, influencia a aprendizagem e o desenvolvimento criança com deficiência e facilita o acesso da criança ao currículo praticado na sala de aula regular.

Serão realizadas observações da criança em sala de aula e nas demais dependências da escola. Todo o material será registrado em audiogravação, videogravação e anotações em diário de campo para posterior transcrição e análise. Em nenhum momento serão divulgados o seu e o nome da criança em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa, e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

A participação da criança é voluntária, isto é, a qualquer momento ela ou você podem recusar-se a responder a qualquer pergunta, desistir de participar ou retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para nenhuma das partes envolvidas.

Concordo que meu/minha filho (a) \_\_\_\_\_  
participe da pesquisa acima descrita.

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome do pai/mãe ou responsável do (a) aluno (a)

Data



## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES E PEDAGOGOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Sr(a)

---

O Sr (a) foi selecionado (a) e está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **Relações entre Desenvolvimento, Aprendizagem e Currículo: Contribuições à Educação Infantil para Crianças com Deficiência<sup>30</sup>**, sob a responsabilidade da doutoranda Larissy Alves Cotonhoto e da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Lopes Victor (professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e orientadora deste projeto). O objetivo desta investigação é analisar como atendimento educacional especializado, por meio da sala de recursos multifuncionais, potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência, como também torna possível o acesso dessa criança ao currículo praticado na sala de aula de uma escola de educação infantil regular.

Este é um estudo de natureza qualitativa que se apoia na abordagem histórico-cultural para analisar e discutir os dados produzidos. A pesquisa na/com a escola terá duração de 12 meses, com o término previsto para março de 2013.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa, e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder a qualquer pergunta, desistir de participar ou retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha.

---

<sup>30</sup> O título refere-se à primeira versão do projeto de doutoramento. Após a qualificação I, o título deste estudo foi alterado.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas, reuniões, observações e encontros para estudo. A sua participação será registrada em audiogravação, videogravação e anotações em diário de campo para posterior transcrição e análise. Todo o material será guardado por cinco anos e incinerado após esse período.

Você não terá nenhum custo nem compensações financeiras. Não haverá riscos de nenhuma natureza relacionados com a sua participação. O benefício associado à sua participação será aumentar o conhecimento científico para a área de educação, sobretudo na educação especial. O estudo implica benefícios aos participantes e demais envolvidos na área da educação especial, pois busca a compreensão acerca do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

Você receberá uma cópia deste termo em que consta o número do celular/*e-mail* do pesquisador responsável e de seu orientador, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante de pesquisa

Larissy Alves Cotonhoto - (cel.: xxxxxxxx - *email*: [xxxxxxx@yahoo.com.br](mailto:xxxxxxx@yahoo.com.br))

## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE AEE

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE AEE

#### Dados de identificação

Idade:

Formação acadêmica:

Tempo de formação:

Tempo de experiência na EE e EI:

#### Questões norteadoras da entrevista:

1. Fale sobre sua formação: inicial e continuada.
2. Fale sobre seu ingresso na educação especial. Conte sobre suas experiências e como vê a escolarização para alunos com deficiência.
3. Qual a função do AEE oferecido em SRM? E a função da classe comum?
4. Qual o objetivo do AEE para os alunos que você atende?
5. Quantas crianças você atende hoje na SRM? Quais os tipos de deficiência você atende?
6. Como é o atendimento da criança com deficiência na escola de educação infantil?
7. O AEE sempre é ofertado na SRM no contraturno?
8. Existe um currículo da SRM? Em caso afirmativo, qual a relação deste com o da sala de aula comum?
9. Há alguma exigência de avaliação para o planejamento educacional de cada aluno individualmente (por exemplo, PEi- planejamento educacional individualizado, PDI- plano de desenvolvimento individualizado)? Em caso positivo, como é gerado tal documento?
10. Quem diz o que e como vai ser ensinado ao aluno na SRM?
11. Fale/descreva o tipo de atividade que você desenvolve na SRM com as crianças que você atende. Como é organizado o tempo na SRM para os alunos?
12. Qual relação existente entre o ensino da SRM e o das classes comuns que o aluno frequenta em relação ao contato entre professores, currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas?
13. O trabalho na SRM permite algum tipo de atuação fora da sala, com os professores, com as famílias, com outros profissionais?
14. Como ocorrem os processos de identificação, avaliação e encaminhamento (critérios) da criança com algum comprometimento no CMEI?
15. Como você avalia o desempenho da criança acerca do seu desenvolvimento e da sua aprendizagem na SRM?
16. Que limites e possibilidades oferecem as SRM como serviço de apoio para todos os tipos de alunos?