



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

PATRICIA SANTOS CONDE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL À CRIANÇA PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA

2015

PATRICIA SANTOS CONDE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL À CRIANÇA PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof^a. Dr. Sonia Lopes Victor

**VITÓRIA
2015**

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

Conde, Patricia Santos.

Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil/ Patricia Santos Conde – 2015

Orientador: Sonia Lopes Victor.

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



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

PATRICIA SANTOS CONDE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL À CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

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

Aprovada em 29 de julho de 2015

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

Professora Doutora Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Escola de Medicina do Espírito Santo (Emescam)

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, sou grata a Deus, pelo dom da vida e por permitir que este momento aconteça.

A Nossa Senhora da Penha, pela proteção e por me guiar durante toda a trajetória acadêmica.

A Júlia, por alegrar as nossas vidas com o seu lindo sorriso.

Ao meu amado namorado, em breve esposo, Julierlem, pela paciência e compreensão nas minhas ausências e durante o período de dedicação à pesquisa. Muito obrigada pelo amor e incentivo!

A Geisa, amiga de infância, prima e comadre. Obrigada por cuidar de mim e compartilhar comigo os momentos de alegrias, angústias, dúvidas e tristezas.

À turma de pedagogia 2006/1. Com vocês compartilhei momentos inesquecíveis, e com vocês emergiu o encantamento pelos estudos da educação especial/inclusiva.

A Haila e Flávia. Com vocês, os caminhos da vida acadêmica tornaram-se mais suaves, pois as dificuldades foram transformadas em simples obstáculos que devem ser ultrapassados com persistência e sabedoria. Os diálogos acadêmicos e outros nem tanto acadêmicos foram fundamentais para esta conquista. A vocês, minhas eternas irmãs acadêmicas, todo o meu carinho!

A Angela, amiga para todos os momentos. Um simples reencontro no primeiro dia de aula permitiu uma amizade que ultrapassou os momentos acadêmicos. As reflexões, as discussões e até os desentendimentos nos acompanharam nos estudos, nas viagens, nas conversas informais e até no dia em que foi marcada a defesa. Obrigada pela escuta e pelas sábias palavras nos momentos em que mais precisei. A Guida. Foi um prazer conviver com uma pessoa cuja alegria de viver contagia a todos. Agradeço a sua amizade e companheirismo. Tenho convicção de que a nossa amizade é verdadeira!

A Gilda, pessoa muito especial que posso chamar de AMIGA para todos os momentos. Obrigada pela parceria e cumplicidade nos momentos em que tudo

parecia complicado ou sem solução. A Amanda, minha querida companheira de estudos e conversas intermináveis pelo telefone. Com você aprendi o verdadeiro valor da amizade. Obrigada pelo carinho!

Ao Grupicis, pelos momentos de estudos e reflexões. Agradeço a Laís, Sumika, Samira, Lucas, Rose, Keila, Marta, Vívica, Suelen e Wagner.

Às professoras Ivone Martins de Oliveira e Valdete Côco, pela leitura atenta e pelas indicações que muito contribuíram para a realização deste estudo durante a qualificação. À professora Angela Maria Caulyt Santos da Silva e aos professores Edson Pantaleão Alves e Reginaldo Célio Sobrinho, pela disponibilidade em participar da defesa.

Aos funcionários do PPGE, pela atenção e pela eficiência sempre que solicitamos seu auxílio.

À Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, em especial a Ione, coordenadora da equipe de educação especial, pela receptividade, pelo apoio e pelo interesse na realização do nosso estudo.

Aos profissionais do Cmei “Possibilidades”, que contribuíram para a realização desta pesquisa e demonstraram interesse na organização de um movimento que contemple a inclusão das crianças público-alvo da educação especial, desde a educação infantil.

À minha querida orientadora Sonia Lopes Victor, uma pessoa iluminada que acolhe seus alunos como verdadeiros filhos, com muito carinho, atenção e dedicação. A sua amizade, suas sugestões e indicações de leituras foram fundamentais para a minha formação acadêmica. A você a minha eterna admiração.

Enfim, dedico esta pesquisa aos meus pais, Eliane e Luíz Carlos, pessoas humildes que pouco puderam estudar, mas sempre acreditaram no poder transformador da educação e, assim educaram os seus filhos. Revelar toda a minha admiração aos meus pais é impossível; porém, com muita emoção e lágrimas, só tenho a dizer: muito obrigada pelo amor incondicional e pela dedicação; sem vocês não conseguiria chegar a este momento.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil. Perseguimos os seguintes objetivos específicos: aprofundar os aspectos legais da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, destacando o atendimento educacional especializado, com ênfase na SRM, no contexto da educação infantil; analisar as práticas pedagógicas dos professores de educação especial para esse atendimento; analisar as práticas pedagógicas do professor regente da sala de atividades em interface com as do professor de educação especial que atua na SRM. A abordagem histórico-cultural constituiu a base teórica do estudo, tendo Vigotski (2010; 2008; 2012) como principal interlocutor, pois ele acredita que o conhecimento não se constrói de modo individual, mas a partir das relações constituídas na cultura, por meio da mediação do outro, dos objetos e dos signos. Como metodologia, utilizamos o estudo de caso de inspiração etnográfica. A pesquisa de campo foi realizada em um Centro Municipal de educação infantil do município de Cariacica/ES, com uma SRM. Os sujeitos da pesquisa foram duas crianças público-alvo da educação especial, matriculadas no Cmei “Possibilidades” e encaminhadas para o AEE, na SRM, duas professoras regentes, a professora colaboradora das ações inclusivas e uma professora de educação especial da SRM. A produção dos dados foi realizada a partir da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e de análise documental, com registro no diário de campo, fotografias, áudio gravação e filmagem. Para a produção e análise dos dados, partimos da abordagem microgenética, na busca dos detalhes, das minúcias e dos cenários socioculturais, considerando as condições sociais e históricas que emergem no espaço da educação infantil. Os resultados e suas análises foram organizados em cinco categorias, a saber: a organização da rotina da instituição de educação infantil; as práticas pedagógicas dos professores; a formação continuada em serviço; o direcionamento da proposta educacional para as crianças indicadas à educação especial por meio dos

estudos de casos e, por fim; os indícios que emergem de outros espaços para a análise desse atendimento. Os resultados apontaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil no município de Cariacica apresentam limites e possibilidades. Percebemos que os limites estão na transformação de um atendimento na SRM que perpassasse todos os espaços da instituição, em especial na sala de atividades. Dentre as possibilidades, destacamos que a instituição apresenta uma boa estrutura física e que a participação da professora colaboradora das ações inclusivas na sala de atividade contribui para o desenvolvimento infantil. Portanto, percebemos que o Cmei “Possibilidades” apresenta condições de realizar um trabalho que contemple as especificidades infantis, valorizando a sua cultura e as possibilidades de aprendizagem de cada criança.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Atendimento educacional. Criança público-alvo da educação especial. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research has the overall objective of analyzing the pedagogical practices developed in the educational child care and special education in the classroom, with multifunction capabilities (SRM) and in the activities room of a child education institution. We follow the specific objectives: deepening the legal aspects of special education politics from the perspective of inclusive education, showing the specialized educational service with emphasis on SRM in the context of early childhood education; analyze the teaching practices of teachers of special education for this service; analyzing the pedagogical practices of the Regent's teachers of the classroom activities in interface with the special education teacher in SRM. We question is how pedagogical practices directed to children's educational target audience of special education at the Institute of early childhood education are being developed in the Cariacica City? The historical-cultural approach formed the basis of study theory, having Vygotsky (2010; 2008; 2012) as the main source, He believes that the knowledge isn't built individually, but from established relations in culture, through the mediation of another person, of objects and of the signs. How we use the methodology ethnographic case study. The field research was held in a *Center Education* of the Cariacica City, with an SRM. The subjects of the research were two children audience of special education, enrolled in Cmei "Possibilities" and forwarded to the ESA, in SRM, two teachers Regents, The teacher collaborator of inclusive actions and a special education teacher from SRM. The production of the informations were collected from observation, interviews and document analysis, researches and photos. For the analysis of production we got the microgenetics approach in the details and socio-cultural scene, considering the social and historical conditions emerging in the area of early childhood education. From the categories of analysis, we understand that the pedagogical practices developed in the educational service of the child audience of special education in an institution of early childhood education in the Cariacica City, feature limits and possibilities. We realized that the limits are in a service in that trough SRM all spaces of the institution, in particular in the classroom activities . One of the possibilities we point out that the

institution offers a good physical structure and the participation of teacher collaborator of inclusive actions, like in the activity classroom contributes to child development. We realized that the Cariacica city performs tries to follow the proposal of the national legislation, the legislation that serves the public school special education target from the first stage of basic education, with professionals to perform the service in the institution and continued training, with reflections around the work that will be performed. So we realize that the CMEI "Possibilities" presents conditions to carry out work that includes children's specificities, valuing their culture and each child's learning opportunities.

Keywords: Pedagogical practices. Educational service. Child audience of special education. Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAEE- Centros de Apoio à Educação Especial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEI – Centro de Educação Infantil
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CONAE – Conferência Nacional de Educação
GRUPICIS – Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial
PEA Professora Especialista de Apoio
PNE – Plano Municipal de Educação
PNEE-EI – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SEME – Secretaria Municipal de Educação
SRM – Sala de Recurso Multifuncional
TGD – Transtorno global do desenvolvimento
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
USP – Universidade de São Paulo
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Refeitório.....	92
FIGURA 2 – Rampa.....	92
FIGURA 3 – Banheiro infantil	93
FIGURA 4 – Sala de atividades.....	94
FIGURA 5 – Sala de atividades.....	94
FIGURA 6 – Sala de recurso multifuncional	95
FIGURA 7 – Parque externo ou parque de areia	96
FIGURA 8 – Pátio interno.....	97

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Número de sujeitos público-alvo da educação especial matriculados no ano de 2015 no município de Cariacica/ES	90
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – SRM implementadas no município de Cariacica.....	85
Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa – Crianças.....	98
Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa – Professoras.....	98
Quadro 4 – Horário do atendimento na SRM do Cmei “Possibilidades”.....	98
Quadro 5 – Caracterização dos professores.....	99
Quadro 6– Atividades realizadas no decorrer da pesquisa.....	102
Quadro 7– Horário do atendimento educacional na sala de atividades.....	102
Quadro 8 – Horário do atendimento na SRM do Cmei “Possibilidades”.....	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Número de matrículas dos alunos públicos-alvo do município de Cariacica.....	87
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS	26
1.1 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI?.....	26
1.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE OS ASPECTOS RELACIONADOS À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
2.1 IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES VINCULADAS AO GRUPICIS.....	42
2.2 ANÁLISE DA INCLUSÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO OUTRAS DISSERTAÇÕES E TESES	53
2.2.1 Outros estudos sobre a temática no Portal de Periódicos da Capes	56
2.3 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ALÉM DAS TESES E DISSERTAÇÕES	59
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DIÁLOGO A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	65
3.1 IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	69
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	76
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA E O ESTUDO DE CASO DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA	76

4.2 TÉCNICAS E RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	78
4.2.1 A observação participante.....	78
4.2.2 A entrevista semiestruturada.....	79
4.2.3 A análise documental.....	80
4.2.4 Os registros em diário de campo e por meio de filmagem e audiogravação.....	80
4.3 CONTEXTO DO ESTUDO: A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CARIACICA.....	81
4.3.1 Os caminhos da educação especial no município de Cariacica.....	82
4.4 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, OS ESPAÇOS ONDE FOI DESENVOLVIDA A PESQUISA E OS SEUS PARTICIPANTES.....	91
4.4.1 Conhecendo o espaço-tempo do Cmei “Possibilidades”	91
4.4.2 Espaços onde foi desenvolvida a pesquisa na instituição de educação infantil.....	94
4.4.3 Os participantes da pesquisa	97
4.5 PROCEDIMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO.....	100
4.5.1 Primeiro momento: a autorização para a realização da pesquisa e a inserção no espaço escolar.....	100
4.5.2 Segundo momento: o processo de observação participante nas salas de atividades e de recursos multifuncionais.....	101
4.5.3 Terceiro momento: a participação da pesquisadora na formação continuada, no planejamento e nas demais atividades.....	103
4.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	104
5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	106
5.1 A ROTINA DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL POSSÍVEL	107
5.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NO AEE COM ÊNFASE NA SRM E EM INTERFACE COM A SALA DE ATIVIDADES	115
5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CMEI POSSIBILIDADE: APROXIMAÇÕES COM A INCLUSÃO	131
5.4 AS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CMEI “POSSIBILIDADES”: OS CASOS JHONATAN E LUCAS.....	137

5.4.1 Caso Jhonatan	138
5.4.2 Caso Lucas	143
5.5 OS INDÍCIOS QUE EMERGEM DE OUTROS ESPAÇOS PARA A ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL A CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
7 REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	172
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da família da criança	173
APÊNDICE B _ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores	174

INTRODUÇÃO

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito [...].¹

Em 2006, ao final do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), realizamos as habilitações em educação especial e em um Centro Municipal de educação infantil, com crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais,² matriculadas em salas de aula comuns. Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de iniciar a nossa formação como professora-pesquisadora, ao participar de um estágio curricular que tinha como proposta inserir os graduandos do curso de pedagogia em um processo de pesquisa, transformando a prática do estágio em um momento de “reflexão-ação-reflexão” (ALARCÃO, 2004).

Essa experiência despertou o nosso interesse pela docência em educação infantil na perspectiva da educação inclusiva das referidas crianças, pois percebemos que é nesse espaço da primeira etapa da educação básica que podemos começar a dialogar sobre caminhos possíveis para a efetivação do movimento de inclusão e reconhecimento das diferentes infâncias.

Nas disciplinas de estágio curricular de ambas as habilitações, acompanhamos o desenvolvimento de duas crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais. Como aluna voluntária no estágio da educação especial em um Centro Municipal de Educação Infantil, acompanhamos primeiramente uma criança com limitações neurológicas e, no ano seguinte, um aluno com síndrome de Down do Centro de Educação Infantil (CEI) CRIARTE da Ufes.

¹ BARROS, Manoel de. **Retrato de Artista quando coisa**. 2ed. Rio de Janeiro Editora Record, 2002, p. 79.

² O termo necessidades educacionais especiais foi alterado após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pelo termo público-alvo da Educação Especial, referindo-se aos grupos de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com Jesus et al. (2007, p. 303),

[...] os alunos do curso de formação de professores, em particular do curso em questão, se favorecem e se favoreceram ao serem formados dentro dessa perspectiva, porque têm/tiveram maiores oportunidades de conhecer as realidades escolares e refletir criticamente sobre os diferentes contextos educacionais associando esse conhecimento à análise, em paralelo ao sistema de ensino no geral, sem se prenderem somente a uma análise particular e imediata.

Além de incentivar a criança e de interagir com o desenvolvimento infantil, o grupo de estagiárias do qual fazíamos parte foi estimulado a provocar um movimento de formação continuada com os professores que atuavam nas respectivas instituições. O tema do estudo realizado pelos estagiários da Ufes com os professores foi *Inclusão da criança no cotidiano da educação infantil*. O grupo tinha em vista a realização de uma formação crítico-reflexiva dos professores pela via da colaboração e a perspectiva de transformar as práticas pedagógicas direcionadas às crianças com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola de educação infantil.

A partir dessa experiência, compreendemos a relevância da formação continuada do professor, independentemente da modalidade na qual atua, pois tivemos a oportunidade de repensar e aprender com a nossa prática, além de pesquisar novos conhecimentos para aprimorar a ação docente, considerando a singularidade e diversidade das crianças.

Nesse sentido, as vivências reveladas resultam de uma trajetória constituída sempre na rede pública de ensino, local onde acumulamos experiências profissionais desde a pré-escola, firmando-se o interesse pelos estudos referentes à educação especial iniciados na graduação em Pedagogia e, atualmente, estendidos ao curso de mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

Atuar como professora na rede pública de ensino permitiu-nos realizar reflexões acerca do nosso comprometimento com a garantia de uma educação para todos desde a primeira etapa da educação básica. Compreendemos que

aproximar esse cotidiano da pesquisa permite incentivar a produção de conhecimentos e impulsionar práticas engajadas com o propósito de eliminar os desafios presentes para a constituição de uma educação inclusiva, revertendo o distanciamento entre a docência e a pesquisa, conforme destaca a citação a seguir.

[...] O percurso da história de professores nos evidencia um distanciamento entre a docência e a pesquisa, principalmente quando nos referimos à escola básica. No entanto acreditamos, assim como Freire (2002, p.29, grifos nossos), que **“faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”** (MARTINS; ALMEIDA, 2006, p. 212).

Assim, acreditamos no processo formativo vivido até o momento e assumimos as nossas convicções acerca da necessidade de valorizar a construção do saber de todas as crianças, sensibilizando-nos com o crescimento de cada criança e reconhecendo que, perante os obstáculos existentes, emerge o anseio de ultrapassá-los com uma prática educativa capaz de promover as mudanças e transformar a realidade de acordo com o contexto vivido.

Ao relatar a história acadêmica vivenciada por mim e demais graduandos do curso de Pedagogia da Ufes, é imprescindível destacar que a abordagem histórico-cultural, especialmente os estudos de Vigotski³ – seu principal representante – foi o aporte teórico que permitiu a organização de nossas reflexões sobre a constituição humana, a qual se dá a partir das relações que construímos com o outro e com as coisas que nos cercam.

Foi também com base nesse aporte teórico que percebemos a importância da intervenção e mediação pedagógica do professor para criar condições favoráveis à aprendizagem de todas as crianças, em particular aquelas apoiadas pela educação especial na instituição de educação infantil.

³ Não há uma padronização na forma de grafar o nome desse autor. Podem ser encontradas várias formas. Adotaremos a grafia Vigotski, porque se aproxima mais da grafia na língua portuguesa, mas respeitaremos as grafias das obras utilizadas, quando forem citadas ou referenciadas.

Atualmente, notamos o crescimento dos debates em torno do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois as políticas de inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) publicada em 2008, a Resolução n.º 02, de 11 de setembro de 2001, e o Decreto n.º 7.611, de novembro de 2011, afirmam a necessidade desse atendimento desde a primeira etapa da educação básica.

Nesse sentido, entre os motivos que contribuíram para a organização deste estudo, destacamos a análise do AEE à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil no município de Cariacica, no estado do Espírito.

Portanto, organizamos o seguinte questionamento para acompanhar o nosso estudo: De que forma as práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento educacional da criança público-alvo da educação especial na instituição de educação infantil estão sendo desenvolvidas no município de Cariacica?

Supomos que as práticas pedagógicas para o atendimento educacional da criança público-alvo da educação especial na instituição de educação infantil ainda pouco contribuem nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo quando consideramos a possibilidade de complementação da proposta curricular desse nível de ensino na SRM e o diálogo desse trabalho com aquele desenvolvido na sala de atividades no referido município.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil, no município de Cariacica.

São objetivos específicos:

- aprofundar os aspectos legais da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, destacando o atendimento educacional especializado com ênfase na SRM no contexto da educação infantil;
- analisar as práticas pedagógicas dos professores de educação especial para esse atendimento;
- analisar as práticas pedagógicas do professor regente da sala de atividades em interface com as do professor de educação especial que atua na SRM.

Para conduzir o nosso estudo, optamos pela abordagem histórico-cultural, do desenvolvimento humano, tendo como principais interlocutores Vigotski (2008; 2010) e seus seguidores, em que o princípio orientador é a dimensão sócio-histórica do psiquismo humano. Segundo esse princípio, tudo que é especificamente humano, que distingue o homem de outras espécies, origina-se de sua vida em sociedade: seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento nas relações sociais.

Dessa maneira, este estudo está organizado em seis capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, intitulado *A perspectiva da inclusão e o atendimento educacional especializado à criança na educação infantil: aspectos históricos, políticos e marcos legais*, objetivamos analisar a trajetória da inclusão escolar e a organização do atendimento educacional especializado na educação infantil, considerando tais aspectos.

No segundo capítulo – *O que revelam as pesquisas sobre os aspectos relacionados à inclusão na educação infantil*, apresentamos algumas pesquisas científicas que discorrem sobre a temática da inclusão na tentativa de entender os caminhos trilhados até o momento e situar o nosso estudo diante desse contexto.

No terceiro capítulo – *Práticas Pedagógicas na educação infantil e educação especial: um diálogo a partir da abordagem histórico-cultural* –, apresentamos as proposições da abordagem histórico-cultural que fundamentam o nosso estudo e as suas implicações para pensarmos o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas.

No quarto capítulo – *Caminhos metodológicos da pesquisa* –, é exposto o percurso metodológico, destacando uma busca de caminhos possíveis para a realização deste estudo. Apresentamos os procedimentos adotados na coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e o contexto investigado.

No quinto capítulo – *Organização e análise de dados* –, destacamos os resultados das análises da rotina e das práticas pedagógicas vivenciados no cotidiano do Cmei “*Possibilidades*” com base nos postulados da abordagem histórico-cultural e nos indícios alcançados na revisão de literatura.

Por fim, **no sexto capítulo**, apresentamos as *Considerações finais*, com uma síntese das discussões realizadas em nossa pesquisa, das possibilidades e dos desafios presentes no movimento da inclusão na educação infantil no município de Cariacica, no estado do Espírito Santo, com ênfase nas práticas pedagógicas.

1 A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS

Este capítulo contempla um breve histórico da educação especial e da organização do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da inclusão, destacando as trajetórias dessa atual modalidade de ensino e do atendimento educacional especializado para a criança público-alvo da educação especial, com ênfase na educação infantil.

1.1 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI?

Na busca de conhecimentos capazes de explicar o atual *status* da educação especial como modalidade de ensino⁴, transversal a todos os níveis e demais modalidades de ensino, percebemos que a trajetória da educação especial se caracteriza por processos metamórficos que revelam uma combinação de fatores históricos, filosóficos, sociais, políticos e legais. Esses fatores permitiram a organização do atendimento educacional para os grupos de sujeitos da educação especial, que, historicamente, foram excluídos da escola regular e das demais instituições sociais em virtude de suas condições cognitivas, sensoriais, físicas, psicológicas e comportamentais.

Notamos, porém, que a educação especial carrega vestígios de uma educação historicamente marcada por práticas que dão ênfase à constituição orgânica do indivíduo, fundamentadas no modelo médico de deficiência e, conseqüentemente, na descrença das possibilidades de sua aprendizagem.

Assim, alguns apontamentos se fazem necessários para entendermos essa trajetória e os movimentos que permitiram a concepção atual de inclusão, que

⁴ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 58.

medeia às ações dos profissionais das diferentes áreas que atendem esses sujeitos em nossa sociedade, em especial, dos profissionais da área da educação.

Para tanto, compreendemos a história como algo em movimento, contrariando a concepção da história como simplesmente acumulação de fatos ou conhecimentos (BLOCK, 2002), e percebemos “[...] a educação como processo integrado ao modo pelo qual a sociedade se organizou ao produzir sua existência” (JANNUZZI, 2012, p. 13). Então, para realização desta pesquisa, saber interrogar o passado é compreender os percursos realizados pela educação especial até a perspectiva da inclusão na organização do atendimento a esse público, tendo em vista o modo de produção de existência do homem nas diferentes sociedades e nos diferentes momentos históricos.

Nesse sentido, verificamos que a relação entre as explicações para a causa da deficiência, as percepções e as práticas sociais voltadas aos sujeitos com deficiência em diferentes momentos históricos e nas diversas culturas determinou o atendimento a esses sujeitos. Dessa forma, esse atendimento perpassou por diferentes fases – exclusão social, atendimento segregado, integração social e inclusão social –, fundamentado, em grande proporção, no modelo médico da deficiência, que relaciona deficiência a doença e tem por base a cura, o tratamento, a habilitação ou a reabilitação do sujeito com deficiência, visando a sua adaptação social.

No entanto, o deslocamento de algumas personalidades médicas da área da medicina para a pedagogia, sendo, por isso, denominadas de médicos-pedagogos, os quais acreditavam nas possibilidades educacionais dos sujeitos com deficiência visando a sua adaptação social, influenciou esse atendimento, as ações desenvolvidas e as terminologias utilizadas nos primórdios do século XIX, bem como as iniciativas educacionais dos séculos XX e XXI para essa criança, contribuindo, entre outros fatores, para o estabelecimento de um modelo social de deficiência, o qual reconhece que “os problemas” dos sujeitos com deficiência não estão neles tanto quanto estão na sociedade.

Tezzari e Baptista (2011) assinalam as trajetórias de Séguin, Itard, Montessori, Korczak,⁵ como possibilidades de interlocução entre as pedagogias desenvolvidas por esses estudiosos e o atual momento da docência em educação especial. Os estudiosos migraram para a pedagogia no momento em que a medicina não contemplava o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Por meio da experiência com Victor de Aveyron, Itard defende que o menino não era acometido por uma idiotia orgânica⁶, mas que suas dificuldades foram consequência do isolamento em que vivera desde muito cedo, por ter sido abandonado em uma floresta na França. Desse modo, organizou uma proposta educacional com o propósito de devolvê-lo à sociedade, influenciando sobremaneira o atendimento destinado na atualidade ao público-alvo da educação especial.

Os estudos de Séguin também foram importantes para a organização do atendimento educacional à criança com deficiência, pois mostraram o caminho da medicina para a educação e os reflexos para a formação, a prática docente e a concepção em torno do sujeito que apresentava alguma deficiência. Assim, conforme nos diz a autora, “[...] é possível observar uma possível minimização dos aspectos clínicos e a crescente priorização dos pedagógicos” (TEZZARI; Baptista, 2011, p. 28). Apesar de reconhecer as questões orgânicas desses sujeitos, Séguin propôs uma educação que considerasse as possibilidades dos sujeitos nos seus aspectos físicos, nas suas funções, nos aspectos psicológicos, nos interesses, nos sentimentos, na atividade física e na experiência, acreditando em uma educação integral para eles, independentemente de suas particularidades. Assim, realizou suas ações com aqueles considerados idiotas e defendeu a sua autonomia e a ascensão de

⁵ Consultar o artigo de TEZZARI, M. L. & BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. V. 1. p. 19-34.

⁶ A utilização das diferentes terminologias nas diversas sociedades é uma construção histórica, social e cultural que pode definir as práticas realizadas em diferentes segmentos da sociedade. O termo “idiotia orgânica” era utilizado em determinado momento histórico para identificar o sujeito que apresentasse deficiência intelectual.

suas capacidades, com atividades que desenvolvam a inteligência e a vontade de aprender (TEZZARI; BAPTISTA, 2011).

Tezzari e Baptista (2011) nos mostram ainda que, além de Itard e Séguin, os estudos de Maria Montessori também contribuíram para a perspectiva educacional no atendimento às crianças com deficiência, quando, em sua pesquisa, conclui que muitas delas não aprendiam devido às intervenções inadequadas realizadas pela escola. Assim, pensou em um método que valorizasse o foco na criança, nas suas atividades espontâneas e no seu autoconhecimento.

Por fim, Korczak, em um momento histórico mais recente, também transitou da medicina para a pedagogia. O seu trabalho foi realizado com crianças que não apresentavam deficiência, mas que eram excluídas por questões religiosas, sociais e políticas que permitiram um sentimento antissemita. Nesse sentido, verificamos, com base no estudo dos autores supracitados, que, ao longo do século XX, a própria definição dos sujeitos da educação especial foi alvo de ampliação e redefinição, com a inclusão de outros grupos e novas terminologias.

No entanto, apesar dos avanços das concepções sobre deficiência e do atendimento à criança com deficiência conduzido pelos precursores da educação especial denominados de médicos-pedagogos, muitas críticas foram construídas em torno das propostas da medicina e da educação para esse atendimento, por não considerarem a realidade social desse estudante, valorizando, assim, a formação de estereótipos e fortalecendo a sua discriminação na escola e na sociedade em geral, ao enfatizarem a questão quase que exclusivamente orgânica como determinante de sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Essa ênfase nos aspectos orgânicos fundamentava a proposta de um atendimento segregado e de caráter assistencialista para esse público, do qual, até recentemente, estava presente na fase da integração social desde a década de 1960, com a perspectiva da normalização por meio

de um sistema de cascata de provisões de serviço⁷, com base ainda no pressuposto de que o problema estava centrado na criança, deixando implícita uma visão acrítica da escola.

No Brasil, o atendimento educacional à criança com deficiência “[...] surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais, que tiveram divulgação no país no fim do século XVIII e começo do XIX [...]” (JANNUZZI, 2012, p. 19). Em uma sociedade inicialmente ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, escravocrata e primitivamente aparelhada, o descaso com a educação pública da população em geral traduziu as poucas manifestações no país quanto ao atendimento educacional das crianças com deficiência (JANNUZZI, 2012). No decurso da história, desde a Assembleia Constituinte de 1824, que prometeu a “instrução primária e gratuita a todos”,⁸ o atendimento à criança com deficiência percorreu um caminho que foi da negligência à integração,⁹ ocorrendo de forma segregada do ensino regular e apresentando um caráter assistencialista, com base no modelo médico de deficiência e com ênfase no binômio normal/anormal.

Kassar (2011, p. 62) afirma:

Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos.

No entanto, no Brasil e no mundo, na década de 1990, o termo inclusão ganhou força e visibilidade, em decorrência, por um lado, dos processos

⁷ A cascata de provisões de serviço apresentava desde os serviços menos restritivos, na sua base, como a classe regular, com pouco ou nenhum serviço de apoio, aos mais restritivos no topo, como hospital ou instituição. O sujeito com deficiência poderia transitar entre os serviços menos restritivos e os mais restritivos, e vice-versa, com a finalidade maior de permanecer nos serviços menos restritivos visando a sua adaptação social.

⁸ Conforme Jannuzzi (2012, p. 20), “[...] a educação primária, fundamental ao povo, foi discutida na Assembléia Constituinte, mas de fato foi relegada ao esquecimento” [...].

⁹ A análise da forma como a sociedade equacionou o atendimento à criança com deficiência nos revela quatro fases: negligência, educação segregada, integração e inclusão.

democráticos e, por outro, dos movimentos de resistência à exclusão, da sociedade civil, tendo sua origem no período pós-guerra, quando se iniciou a discussão sobre a igualdade de direitos (SOUZA, 2007).

Nesse sentido, em 1990, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, foram ratificados os direitos anteriormente garantidos em leis e previstos em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e também se buscou traçar metas para oferecer educação para todos, independentemente das diferenças particulares de cada um, conduzindo a uma política de inclusão social.

A Declaração de Salamanca emerge com o objetivo de assumir um compromisso com uma educação para crianças, jovens e adultos que apresentam alguma necessidade educacional especial. O documento reconhece que toda criança deve frequentar a escola regular com uma proposta pedagógica centrada na criança que apresenta características, interesses, habilidades e necessidades particulares.

Nessa direção, o conceito de educação inclusiva, de acordo com Stainback e Stainback (1999), refere-se a uma prática de inclusão que envolve todos os sujeitos, independentemente das suas especificidades, talento, deficiência, condições socioeconômicas ou culturais. Dessa maneira, o ensino inclusivo contribui para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo no contexto escolar. Para tanto, a educação inclusiva é considerada

[...] uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MENDES, 2002, p.61).

Percebemos que avanços significativos foram promovidos com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece que os sistemas de ensino devem disponibilizar um

currículo com métodos, recursos e organizações específicas para atender às particularidades dos alunos com necessidades especiais¹⁰ desde a educação infantil. Além disso, alerta sobre a formação adequada dos professores para integrar tais alunos ao ensino comum e incentivar o seu desenvolvimento. Além disso, conforme citação a seguir, a

[...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 96) deixa claro que o ensino especial é uma modalidade e, como tal, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis – da escola básica ao ensino superior. [...]. Há que se assegurar não somente o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos [...] (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p. 25).

A educação especial como modalidade transversal de ensino foi reconhecida somente em 1999, com o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853 de 24 de outubro de 1989. Portanto, a sua importância maior se deve ao fato de garantir em lei a complementação e a suplementação do ensino regular, e não a sua substituição.

Na década de 2000, muitos foram os avanços nas leis em torno da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Em 2001, a promulgação da Convenção da Guatemala (1999), voltada para a garantia dos direitos humanos para todos, considerando como ações opostas a esse avanço a discriminação ou exclusão, provocou uma nova interpretação da educação especial, entendida, no contexto da diferenciação, como capaz de eliminar as barreiras que impedem o acesso ao ensino regular.

Nessa direção, em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), diferentemente dos documentos que a antecederam, define a população atendida pela educação especial como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, constituindo, assim, o público-alvo da educação

¹⁰ A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDBEN n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quanto ao público atendido pela Educação Especial. Leia-se, na referida Lei, no art. 4.º [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

especial, e ratifica, de acordo com a LDBEN n.º 9.394/96, a educação especial como modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis e etapas da escolarização.

Baptista (2013) destaca que a PNEE-EI (BRASIL, 2008a) intensificou o debate em torno da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial e norteou a política brasileira com a definição de um grupo específico de atendimento da educação especial. Destaca, além disso, que “o discurso da escolarização nas classes especiais e escolas especiais é substituído pela ênfase no ensino no contexto escolar comum” (BAPTISTA, 2013, p. 46), com a Resolução n.º 04 de 02 de outubro de 2009 do CNE, que define as diretrizes do AEE, demarca as instituições de atendimento, que deve atuar como apoio, sendo a presença desses estudantes na sala de aula regular requisito fundamental.

A Resolução n.º 04/2009 também define a educação especial como modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis de ensino, considerando o AEE como parte do processo educacional. Assim, cabe aos sistemas de ensino garantir a matrícula dos estudantes com deficiência, TGD e AH/SD¹¹ na classe comum do ensino regular e no AEE, ofertado na SRM ou em Centros de Apoio Educação Especial (CAEE). Desse modo, essa Resolução reitera a definição do alunado público-alvo da educação especial, além de apresentar detalhamento relativo aos diferentes aspectos que integram as suas prioridades.

A resolução ainda cita que o art. 8.º do Decreto n.º 6, de 17 de dezembro de 2008,¹² que dispõe que os alunos matriculados em classe comum do ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE, serão contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB. No mesmo artigo, encontra-se a seguinte determinação: “O financiamento da matrícula do AEE é

¹¹ Transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

¹² O Decreto de n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, foi incorporado e revogado pelo Decreto n.º 7.611 de 17 de dezembro de 2011.

condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública conforme registro no Censo escolar MEC/INEP do ano anterior [...]” (BRASIL, 2008b).

A resolução nº04/2009 sinaliza ainda a competência do professor do AEE que atua nas SRM, nos centros de AEE, e a elaboração/execução do plano de AEE em articulação com os demais professores do ensino regular.

O Decreto n.º 7.611/2011 confirma que o *locus* de atendimento dos serviços de apoio, como o AEE, deve ser preferencialmente, a rede regular de ensino. Os serviços de apoio são compreendidos como conjunto de atividades ou recursos com a função de complementar e/ou suplementar a formação do estudante público-alvo da educação especial. Destacamos, nesse Decreto, a atuação das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, na realização desse atendimento, com o objetivo de ampliar a oferta ao estudante público-alvo da educação especial.

Após um amplo debate com a sociedade civil organizada, em 2014, houve a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, referente ao novo Plano Nacional de Educação – PNE. Tal plano, em sua Meta 4, sinaliza a ampliação do acesso e da permanência da criança público-alvo da educação especial na educação básica no prazo de 2014 a 2024. Essa meta necessita ser articulada com a Meta 20, que trata do financiamento da educação e ainda, especificamente, da educação especial, ao referenciar a possibilidade de atendimento educacional especializado preferencialmente no ensino regular comum.

Em síntese, ao analisarmos as leis e os estudos sobre o AEE, percebemos que esse conceito acompanha a recente evolução dos conceitos de educação especial e inclusão. Esses conceitos também se constituem no bojo de um processo histórico de lutas dos movimentos sociais, apesar da manutenção do *status quo* de um sistema capitalista, de caráter neoliberal, que os define e materializa na sociedade por meio das políticas de inclusão. No entanto, entendemos que

[...] a educação especial não serve somente como controle, mas como espaço de construção do conhecimento sobre a experiência educativa, escolar e não escolar das pessoas com deficiência [...] em sua natureza multi, inter e transdisciplinar (MAGALHÃES, 2011, p. 93).

Nesse sentido, precisamos construir esse conhecimento sobre a experiência educativa acompanhando, observando e avaliando processos de inclusão do estudante público-alvo da educação especial nos diferentes contextos da educação básica e das demais modalidades de ensino, fundamentando-nos nos resultados de pesquisas científicas a respeito da temática.

1.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde a década de 1980, Mazzotta (1982) reconhece a importância da educação infantil, na época denominada de educação pré-escolar, para crianças com deficiência. O autor aponta a educação pré-escolar como uma oportunidade de interação e desenvolvimento intelectual e social, uma vez que ela disponibiliza uma diversidade de estímulos e permite a exploração do meio, com a manipulação de objetos e um repertório extenso de informações importantes para a aprendizagem infantil.

Nessa direção, a discussão referente à Inclusão da criança público-alvo da educação especial na educação infantil recebe visibilidade, principalmente após a garantia na LDBEN n.º 9.394/96, a qual, em seu art. 58, § 3.º, destaca que a oferta de educação especial é um dever constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil¹³ (BRASIL, 1996). Dessa forma, é garantido o direito dessa criança de frequentar a educação infantil com o oferecimento dos serviços de apoio necessários para a sua formação, implicando a organização de ações nas esferas nacional, estadual e municipal.

¹³ A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a LDBEN n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo que a Educação Básica obrigatória e gratuita compreenderá dos 4 aos 17 anos de idade e que a Educação infantil será obrigatória e gratuita até os 5 anos de idade.

Outro documento importante para a inclusão na educação infantil é a Resolução CNE/CEB n.º 2, de setembro de 2001, que organizou as Diretrizes Nacionais da educação especial na educação básica e destacou que

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

Portanto, de acordo com as legislações vigentes, as crianças têm assegurado o direito de frequentar o ensino infantil com o oferecimento dos serviços de apoio necessários para a sua formação.

Victor (2009), no estudo intitulado “Inclusão, formação de professores e alunos com necessidades especiais no cotidiano da educação infantil”, propõe uma reflexão em torno da formação dos professores para atender às demandas referentes às especificidades infantis. Nesse sentido, destaca que a relação entre as leis, as práticas, a concepção de criança e os saberes dos professores que atuam na educação infantil mostra um desencontro entre a legislação e a sua efetivação.

Concordamos com a autora, pois associamos a essa discussão a ideia da redução da capacidade infantil quando se acredita que a criança público-alvo da educação especial frequenta a escola somente para socialização. Entendemos que outros espaços são capazes de motivar a socialização com diferentes sujeitos, mas, como estamos nos referindo à instituição de ensino, entendemos, ainda, que a sua função está além de motivar a socialização entre as crianças, pois elas são atores sociais que interagem com o meio em que vivem e apresentam direitos e infinitas possibilidades de compartilhar, negociar e criar culturas com os seus pares e com os adultos.

Em 2012, Victor realizou um estudo para analisar as produções acadêmicas que tiveram a escola de educação infantil e as crianças público-alvo da

educação especial como campo e sujeitos de investigação, respectivamente, tendo em vista seus processos de inclusão, pois, assim como Baptista (2006), tinha como tese que, somente associando a descrição densa dos diferentes contextos de educação infantil à análise dos processos de inclusão, é que teremos condições de compreender o atual momento da educação brasileira, especificamente no que se refere à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Entre os trabalhos analisados por Victor (2012), destacamos a pesquisa de Oliveira (2007) sobre a inclusão na educação infantil, pela via da formação inicial e continuada de professores. Na pesquisa analisada, as professoras apontavam a educação infantil para a criança público-alvo da educação especial como um direito; porém, esse direito parece estar condicionado apenas a sua inserção, uma vez que os profissionais ainda não se sentiam aptos para efetuar o trabalho pedagógico.

Conforme Victor (2012), outros estudos ainda necessitam, portanto, de ser analisados, a fim de conhecermos possibilidades de atendimento à criança público-alvo da educação especial na educação infantil, garantindo-lhe o direito ao acesso, à permanência e à qualidade social nesse nível de ensino.

A PNEE-EI (BRASIL, 2008a) confirma a necessidade de iniciar-se o atendimento escolar desde a educação infantil, para incentivar o desenvolvimento global da criança, utilizando o lúdico como forma de aprendizagem, as diferentes formas de comunicação e estímulos físicos, emocionais, cognitivos, sociais. Assim,

a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008a).

Portanto, desde o seu nascimento, a criança público-alvo da educação especial apresenta o direito de frequentar a instituição de educação infantil com os serviços de apoio necessários para a sua formação. Além disso, é de responsabilidade do poder público garantir o direito de as crianças se apropriarem do conhecimento historicamente construído pela humanidade nas instituições de educação infantil, mediante a elaboração, o planejamento e a execução de propostas pedagógicas e curriculares de qualidade, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (BRASIL, 2009):

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

No entanto, temos observado a redução do número de crianças com deficiência na educação infantil, conforme análises de Bueno e Meletti (2011), quando sabemos que o ideal é que a inclusão do aluno público-alvo da educação especial seja efetivada o mais precocemente possível, como indicam muitos estudos, conforme destacado na citação a seguir.

Diversos estudos apontam avanços no desenvolvimento das crianças com deficiência que tiveram oportunidades de iniciar um trabalho pedagógico na tenra idade. Muitos aspectos no desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e motor podem ser favorecidos a partir de intervenções educacionais precoces. Entre esses estudos, encontramos o de Mendes (2010), que define as creches como o marco zero da inclusão (VICTOR, 2012, p. 82).

Reconhecemos, como Hernandez-Piloto e Victor (2013), que uma das formas de garantir a inclusão de qualidade da criança público-alvo da educação especial no ensino regular é que ela ocorra já na educação infantil.

Desse modo, quando explicitamos os serviços de apoio, sinalizamos que esses serviços e a evolução do conceito de educação especial caminham em consonância com as reivindicações, a favor da democratização da educação,

ou seja, da oferta de uma educação de qualidade para todos. Então, saber interrogar o passado e conceber a história como um processo em constante movimento revela experiências e concepções que podem contribuir significativamente nos estudos que desejam contemplar a inclusão da criança pequena na educação infantil bem como a relação da sua aprendizagem e da sua infância com o atendimento na sala de aula comum e nos serviços de apoio que frequenta.

Percebemos, portanto, que o objetivo do AEE não é substituir o ensino comum, pois, desde a educação infantil, o atendimento à criança público-alvo da educação especial no contraturno visa a propiciar sua autonomia e independência, seja na escola regular, seja fora dela. Inferimos que o atendimento é um avanço das políticas públicas da educação especial em nosso país, já que complementa os estudos de acordo com as suas necessidades no horário inverso ao da sala de atividade comum. Por se tratar de uma instituição de educação infantil, optamos por denominar esse espaço de sala de atividade, em virtude de considerarmos os estudantes que lá estudam crianças, e não alunos, como são tratados desde o ingresso no ensino fundamental.

O discurso tecido na legislação destaca o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, devendo o atendimento a essas pessoas contar com os recursos e serviços de apoio da educação especial. Apesar da importância do discurso legal em definir o público-alvo para esse atendimento, de acordo o estudo realizado pelas pesquisadoras Oliveira (2007), Cotonhoto (2014), Lima e Dorziart (2013) e Benincasa (2011), o atendimento da educação infantil ainda é carregado de entraves e barreiras que são sustentados pelas desigualdades regionais.

É indiscutível que uma prática pedagógica organizada é fundamental para impulsionar a aprendizagem infantil. Dessa forma, um estudo sobre a aprendizagem infantil contempla uma reflexão em torno de uma prática

inclusiva e reflexiva que deve ser destacada no currículo escolar. Para Jesus (2006), os professores são capazes de fomentar um movimento de formação continuada no espaço escolar, com uma prática questionadora, emancipadora que possibilite a todos interagir com o saber. Para tanto, o currículo escolar deve caminhar em conjunto com a proposta pedagógica.

Assim, diante dos desafios que se configuram na educação infantil, a inclusão é um campo que requer estudos e pesquisas que contemplem as necessidades e as demandas da criança público-alvo da educação especial, que apresenta condições intelectuais, sensoriais, comportamentais e psicológicas diferenciadas, como forma de valorizar a sua infância, a sua cultura e principalmente as suas vivências e experiências, visto que os conceitos de infância e deficiência, de acordo com Oliveira (2007), caminharam por percursos históricos semelhantes em diferentes contextos sociais e culturais, conforme os interesses dominantes da época.

Analisar a imersão do sujeito com deficiência no meio cultural é um processo desafiador e conflituoso; uma mediação pressupõe a interação entre todas as crianças. A deficiência apresenta um significado cultural, que pode restringir a participação do outro nas práticas sociais. Para que isso não ocorra, precisamos acreditar nas possibilidades do sujeito, respeitando os seus valores e suas motivações.

A proposta de inclusão pode ir além de oferecer a matrícula na rede regular de ensino, ou simplesmente criticar ou condenar os serviços especializados. Portanto, o processo de inclusão depende das concepções que possibilitam o desenvolvimento humano, respeitando as suas necessidades e reconhecendo as suas diferenças.

Para não transformar o AEE em um veículo de exclusão social na educação infantil, o trabalho dos professores das salas de atividades deve ser feito de maneira colaborativa com o do professor da educação especial, para atribuir sentidos às ações constituídas e planejadas em conjunto. De acordo com

Vieira (2010), o trabalho colaborativo possibilita a articulação das ações dos profissionais que atuam no atendimento especializado com as dos profissionais da sala de aula comum.

Desse modo, é preciso mergulhar no cotidiano para conhecer as concepções, as práticas e a maneira como as infâncias são reconhecidas nos seus devidos espaços e tempos, pois a realidade escolar ainda se encontra distante das propostas apresentadas nas políticas, principalmente quando nos referirmos à educação infantil.

As leis e pesquisas estão sendo elaboradas, e notamos avanços significativos visando ao ensino público gratuito e de qualidade para todos. Infelizmente, muitas vezes, as leis deixam de ser cumpridas na prática devido à complexidade dos sistemas escolares e à distância entre a política proposta e a implantada no cotidiano escolar. Portanto, encerramos esta análise problematizando o discurso inclusivo e acreditando que o caminho a ser seguido na discussão das políticas atuais oferece diálogos possíveis para reflexões capazes de levar à concretização de uma educação para todos.

2 O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE OS ASPECTOS RELACIONADOS À INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, recorreremos aos estudos científicos que discutem o atendimento da criança público-alvo da educação especial na educação infantil, tendo a perspectiva histórico-cultural como fundamento dessa análise. Reconhecemos que, ao longo dos anos, as pesquisas realizadas no campo da educação especial com interface com a educação infantil receberam maior destaque no cenário nacional, envolvendo discussões pertinentes em torno das concepções de infância, sujeito, inclusão, lúdico, práticas pedagógicas, escolarização e desenvolvimento infantil.

Buscamos, em diferentes bancos de dados, teses, dissertações, monografias e artigos científicos que apresentassem aproximações com a temática investigada e estabelecemos um diálogo com os autores para conhecer as pesquisas e associá-las a nossa proposta de estudo. Os bancos de dados investigados foram o *site* de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da PPGE/UFES, os estudos apresentados na biblioteca digital da Universidade de São Paulo/USP, os periódicos do Google acadêmico e do banco de periódicos da Capes e as pesquisas apresentadas no Congresso Brasileiro de Educação Especial/2014.

2.1 IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES VINCULADAS AO GRUPICIS

Em busca de pesquisas que abordam a temática da inclusão na Educação infantil, recorreremos, primeiramente, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE) para contemplarmos as produções realizadas no Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis),¹⁴ além de mapearmos alguns estudos que destacam a inclusão na educação infantil no Estado do Espírito Santo. Ressaltamos que, nessas

¹⁴ O Grupicis, do qual participamos, é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor.

pesquisas, a abordagem histórico-cultural se apresenta como fundamento de análise, assim como em nosso estudo.

Com o recorte temporal de 2007 a 2014, destacamos oito pesquisas que discutem a temática da inclusão na Educação infantil sob diferentes aspectos. Apresentamos, a seguir, os estudos de Oliveira (2007), Gomide (2009), França (2008), Raymundo (2010), Pereira (2011), Rodrigues (2011), Correia (2012), Anjos (2013) e Cotonhoto (2014), considerando o objetivo da pesquisa, a fundamentação teórica e metodológica, os resultados e as contribuições que dialogam com esta pesquisa.

Na sua dissertação de Mestrado, intitulada *Inclusão na educação infantil: infância, formação de Professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança*, Oliveira (2007) pesquisa o município de Vitória-ES e apresenta como objetivos identificar as concepções das professoras e alunas estagiárias, participantes desse estudo, sobre a criança e a infância, analisar os aspectos predominantes nos seus discursos e nas práticas pedagógicas sobre a inclusão escolar da criança com deficiência na educação infantil, investigar coletivamente *como* e *se* ocorre a mediação pedagógica do professor no jogo de faz de conta e como esta mediação pode constituir uma via para a inclusão escolar da criança com deficiência.

Partindo de uma pesquisa-ação crítico-reflexivo-colaborativa, o estudo provocou um movimento de formação inicial e continuada no *locus* da pesquisa, motivando reflexões pertinentes sobre a própria prática e incentivando a formação de um professor pesquisador que realiza mediação pedagógica na brincadeira imaginária da criança público-alvo da educação especial.

Os dados da pesquisa revelaram a permanência de uma visão naturalizada e universal da criança, contribuindo para um discurso inclusivo, distante da realidade infantil. Corroboramos a análise da autora, pois os desafios ou entraves apresentados pelos professores e estagiários que participaram da

pesquisa perpassam a precariedade das condições de trabalho, a ausência do apoio pedagógico, a fragmentação dos serviços especializados, a fragilidade ou lacunas da formação inicial, a carência da formação continuada e a ausência de políticas públicas comprometidas com as especificidades das crianças de 0 a 6 anos de idade e da criança público-alvo da educação especial.

Entendemos que a discussão presente no estudo de Oliveira (2007) contempla a nossa pesquisa, pois reconhece que, para compreender a inclusão na educação infantil, é necessário considerarmos as concepções de criança e infância que permeiam a prática pedagógica dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento infantil, como os professores e os estagiários. Outro fator importante destacado nas conclusões da autora é a mediação pedagógica na brincadeira da criança, que se caracterizou como um elemento importante na inclusão da criança com deficiência. Por isso, elencamos a pesquisa de Oliveira (2007), pois, além de investigar o espaço da educação infantil, fomenta discussões em torno dos desafios da inclusão, da prática pedagógica, da mediação e, especialmente, destaca a relevância do reconhecimento da criança e da pessoa com deficiência, como sujeitos de direitos.

França (2008), em sua dissertação *No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial*, busca analisar o trabalho do professor de educação especial no processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais por deficiência, no município de Cariacica-ES, caracterizando-se a investigação como uma pesquisa ação colaborativa.

A pesquisa permitiu um movimento de reflexão crítica sobre a política municipal de educação especial e as práticas constituídas no contexto escolar, a fim de instituir ações capazes de colaborar no processo de escolarização e inclusão escolar, além de contribuir para o processo de formação continuada da equipe de educação inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, no

estado do Espírito Santo, dos professores de educação especial e dos profissionais de uma instituição de educação infantil do referido município.

A autora destaca alguns aspectos que emergiram no decurso do estudo a respeito do trabalho do professor de educação especial como colaborador das ações inclusivas no contexto escolar. Primeiramente os recursos financeiros do município dificultavam a contratação de profissionais para atuarem na área de educação inclusiva, pois o professor de educação especial não estava presente na política educacional do município. Apoiamos a reflexão da autora, ao afirmar que

[...] a implementação de uma política inclusiva, que tem como base o trabalho do professor de educação especial para o atendimento pedagógico especializado na escola, pressupõe investimentos adicionais para a área de educação especial, para a contratação de um número suficiente de profissionais, ou mesmo para investimento na formação continuada de professores para atuar nessa função [...] (FRANÇA, 2008, p. 316).

Um segundo aspecto apresentado pela autora, o qual apresenta vestígios até nos dias atuais, é a importância de definir os sujeitos que receberão o atendimento do professor de educação especial, pois, devido às demandas escolares, os professores apresentaram dúvidas quanto ao atendimento das crianças, uma vez que a orientação da Secretaria de Educação era priorizar o atendimento aos alunos que apresentassem deficiência.

Um terceiro aspecto posto em discussão é a formação dos professores de educação especial, pois a autora destaca que, apesar de os professores pesquisados apresentarem uma formação inicial em licenciaturas e uma formação continuada em educação especial, eles apresentam dificuldades para atender os alunos com deficiência. Por isso, reivindicavam ao município o oferecimento de uma formação continuada que permitisse o aprofundamento nas áreas específicas da educação especial.

A autora ainda defende a proposta do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de educação especial, pois, apesar de apresentarem

diferentes trajetórias nos seus processos formativos, o trabalho em conjunto desses profissionais favorece a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Assim, atribuímos relevância também a essa pesquisa, para o nosso estudo, pois, além de pontuar, em suas considerações, três aspectos fundamentais para problematizarmos a inclusão escolar, como o financiamento, a definição do público de atendimento e a formação do professor de educação especial, a autora discute a importância do papel do professor de educação especial e as possibilidades da sua atuação no contexto escolar desde a educação infantil.

A pesquisa intitulada *A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil* configura-se como o estudo de mestrado de Gomide (2009), com o objetivo de analisar como as mediações pedagógicas interferem no processo de constituição da subjetividade da criança com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. O estudo também buscou investigar o processo de constituição subjetiva em alunos com nee¹⁵ no contexto da educação infantil, iniciantes que são em seus processos de escolarização.

Nesse estudo, Gomide (2009) desenvolveu uma pesquisa-ação colaborativa, tendo por participantes da pesquisa um menino com suspeita de autismo e uma menina com síndrome de Down, em um Cmei do município da Serra-ES, seus colegas e professores. A autora destaca que as práticas das professoras investigadas foram fundamentais para a realização desse estudo, pois as duas professoras que participaram do estudo apresentaram conhecimentos e reflexões pertinentes a respeito do processo de inclusão escolar, com o desenvolvimento de práticas diversificadas para atender às especificidades infantis. Como resultado dessa mediação, as duas crianças que participaram da pesquisa apresentaram transformações significativas, em torno da sua fala,

¹⁵ A autora utiliza o termo “nee” para identificar a criança público-alvo da educação especial.

na realização das atividades, no convívio familiar e nas relações com outras crianças.

As contribuições dessa pesquisa para o nosso estudo residem na importância da mediação na transformação de ser/estar criança público-alvo da educação especial, no contexto da educação infantil.

Raymundo (2010) realiza a sua pesquisa de mestrado, intitulada *Indícios da Aprendizagem da criança com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação de educadores de educação infantil*, no município de Vitória, com os seguintes objetivos: conhecer os indícios que demonstrassem a aprendizagem da criança com deficiência intelectual; entender, por meio da formação continuada, a aprendizagem da criança com deficiência intelectual pela via da pesquisa-ação colaborativa e pesquisar as concepções dos professores sobre deficiência intelectual e inclusão na educação infantil. Para compreender como ocorre a aprendizagem da criança, o estudo foi fundamentado na abordagem histórico-cultural. Destacamos que a orientação metodológica foi a pesquisa-ação colaborativa e o estudo de caso.

O autor reconhece o espaço da educação infantil como um local de desafios e reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. Em sua pesquisa, ressalta que a aprendizagem das crianças que apresentam deficiência intelectual acontece, mas necessita de um olhar sensível do professor para observá-la e compreendê-la em sua singularidade no espaço da educação infantil. Assim, partilhamos das considerações do autor, ao afirmar que o pesquisador deve apresentar um olhar atento, para perceber o desenvolvimento infantil, mesmo quando ele ocorre de forma lenta ou inexpressiva.

Partindo de um estudo etnográfico, Pereira (2011) realiza a sua pesquisa de mestrado, com o título *Centro de Atendimento Educacional Especializado e escola de educação infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar* em dois espaços, primeiramente no Cmei, que atende crianças até 6 anos de idade, e

no CAEE.¹⁶ O objetivo principal é compreender como as crianças com deficiências vivenciam os espaços/tempos do Cmei e do CAEE. Outro objetivo é atribuir sentido às vozes das crianças e às possíveis implicações desse entrelugar para a formação das subjetividades infantis. Assim, destacam-se como sujeitos do estudo duas crianças: uma com deficiência visual e outra com deficiência intelectual.

Esperamos que este estudo provoque reflexões sobre as concepções de infância e criança com deficiência, auxiliando na transformação das práticas. Ressaltamos ainda a formação continuada em serviço dos professores da educação infantil que deve acontecer, fazendo emergir novos conhecimentos a respeito da educação de crianças, e elucidar que as práticas pedagógicas tecidas nesses espaços são de extrema importância no processo de desenvolvimento subjetivo das crianças com deficiência (PEREIRA, 2011, p. 162).

Dessa forma, a pesquisa torna-se pertinente ao nosso estudo, pois acreditamos, assim como a autora, que precisamos estimular reflexões em torno da inclusão na educação infantil, articuladas às concepções de crianças e infâncias que permeiam as práticas pedagógicas direcionadas para esse público.

No estudo intitulado *Análise dos aspectos da relação social entre crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil*, Rodrigues (2011) pretendeu conhecer os principais aspectos das relações estabelecidas entre as crianças com e sem deficiência e identificar as implicações, no processo de inclusão escolar da criança com deficiência, das relações constituídas na infância. A pesquisa foi realizada em duas turmas do Cmei “Felicidade”, no município da Serra-ES, partindo de um estudo de caso etnográfico e tendo por fundamento a abordagem histórico-cultural.

Entre os principais aspectos estabelecidos na relação entre a criança público-alvo da educação especial e as demais crianças, destacados pela autora, o sexto aspecto corresponde à proposta da nossa pesquisa, pois enfatiza a

¹⁶ O Centro de Atendimento Educacional Especializado é uma instituição filantrópica que atende, no contraturno pessoas que apresentam alguma deficiência.

brincadeira e sua importância nas relações sociais entre Carlos, Renato¹⁷ e as demais crianças de suas respectivas turmas observadas durante a investigação.

As brincadeiras nas duas turmas recebem diferentes configurações, ao analisar o brincar com a criança e o brincar junto com a criança. Com Renato, o “brincar com” recebe destaque devido à idade das crianças e aos estímulos oferecidos pela professora. Por outro lado, na turma de Carlos, predominou o “brincar junto”, tendo o fator idade, o tempo de convívio e as atividades propostas pela professora contribuído para tal situação. Portanto, com a pesquisa, notamos a relevância do papel do professor, ao assumir ele os processos de ensino-aprendizagem e apreciar as relações sociais constituídas na educação infantil.

Ao estabelecer os principais aspectos que constituem as relações das crianças no espaço investigado, a autora propõe reflexões sobre a inclusão na educação infantil no intuito de ampliar as possibilidades de relações sociais e de reconhecer a diferença em seu aspecto transformador do cotidiano vivido.

Por fim, destacamos as considerações do estudo, visto que Rodrigues (2011) pretendeu desconstruir a concepção de que a criança que apresenta alguma deficiência frequenta a instituição de ensino somente para promover o seu desenvolvimento motor/psicomotor e incentivar a sua socialização. Partilhamos da proposta da autora, ao enfatizar a importância do fomento de novas pesquisas que abordem a inclusão na educação infantil, dada a importância do tema, uma vez que a presença da criança com deficiência na educação infantil expande as possibilidades de relações sociais com o outro, além de contribuir para nos constituirmos como humanos.

A dissertação de mestrado intitulada *A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil*, de Correia (2012), tem como objetivo principal analisar o processo de inclusão da criança com laudo médico de autismo na educação infantil. Os seus objetivos específicos revelam o comprometimento

¹⁷ Nomes fictícios dados aos participantes da pesquisa pela pesquisadora.

da autora, ao estudar as especificidades da infância, as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil e as implicações da inclusão para a constituição da subjetividade da criança com autismo.

Nessa pesquisa, foi adotado um estudo de caso etnográfico para captar as particularidades da educação infantil. Destacamos a relevância da pesquisa, pois, durante a observação do cotidiano, a autora destaca

[...] a importância da mediação na apropriação dos conhecimentos e na constituição da subjetividade da criança com autismo. Débora¹⁸ demonstrava que se apropriava dos conhecimentos e, apesar de, em muitos momentos, parecer estar alheia ao que estava acontecendo ao seu redor, ela ia se constituindo como sujeito singular, com a sua maneira de perceber a si e ao mundo, na convivência com aquele grupo de amigos e os adultos envolvidos no processo (CORREIA, 2012, p. 168).

Portanto, o estudo contribui para a nossa pesquisa, pois indicou a necessidade de reconhecermos o espaço da educação infantil como um espaço significativo que necessita de planejamento das ações pedagógicas, considerando a infância e suas possibilidades, em vez de priorizar a deficiência da criança.

Com uma proposta de estudo similar, a pesquisa de mestrado intitulada *Cultura lúdica e infância: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento*, organizada por Anjos (2013), tem o objetivo geral de investigar os aspectos educacionais que estão relacionados na inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento associado ao espectro autista e à mediação dos professores nas atividades lúdicas.

Com base na abordagem histórico-cultural, o autor discute a fragilidade da formação inicial e continuada dos professores, ocasionando uma fragilidade na oferta de uma educação de qualidade para as crianças com TGD desde a educação infantil.

Corroboramos as afirmações do autor, quando ele diz que a formação dos professores deve ser contínua ao longo da sua carreira profissional, sendo

¹⁸ Nome fictício do sujeito da pesquisa.

sustentada pela sua prática e pelas leituras complementares. Nessa direção, sinaliza ele a relevância dessa formação para a educação infantil, e as suas contribuições favorecem a organização de outras pesquisas com a temática da inclusão na educação infantil.

Entendemos que as considerações do autor defendem um trabalho colaborativo em conjunto com o professor de educação especial, além de compreender a relevância da constituição de um olhar diferenciado para a inclusão infantil, percebendo os seus modos de interagir com o meio, suas potencialidades, habilidades, aprendizagem, além de seu desenvolvimento global. Desse modo, suas considerações encaminham na mesma direção de nossa investigação.

Outro estudo que, da mesma forma, contribui para a nossa pesquisa apresenta como título *O currículo e o atendimento educacional especializado na educação infantil: Possibilidades e desafios da inclusão escolar*. A tese, de Cotonhoto (2014), apresentou o objetivo de compreender a proposta/prática curricular do AEE na SRM, como função complementar na educação da criança pequena com deficiência e TGD.

A metodologia utilizada foi a de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica em um Cmei no município de Vitória, no estado do Espírito Santo. Os participantes da pesquisa foram crianças de 3 a 7 anos, encaminhadas para o AEE na SRM, dois professores de educação especial da SRM, os professores regentes e dois pedagogos.

Entre as discussões do seu estudo, a autora problematiza os prováveis encontros e diálogos entre os espaços da sala de aula comum e a SRM, destacando que o trabalho em conjunto da professora de educação especial e a professora regente pode alcançar resultados mais significativos para o desenvolvimento infantil, além de propiciar a oportunidade de a criança partilhar do mesmo espaço e vivenciar experiências com os seus pares.

Cotonhoto (2014) ainda problematiza a formação dos professores, o desconhecimento da proposta curricular da educação infantil e, sobretudo as práticas pedagógicas descontextualizadas desenvolvidas na SRM. Em contrapartida, apesar dos desafios apontados, as professoras das salas de atividades almejam um AEE dinâmico, capaz de movimentar toda a escola, com um atendimento no turno em que a criança esteja matriculada e com práticas sociais, culturais, lúdicas e intelectuais que podem favorecer a constituição de um currículo inclusivo.

A análise de dados pontua as possibilidades e os desafios da inclusão escolar. Para conduzir a sua investigação, a autora questiona a possível contribuição da proposta de uma prática curricular complementar do AEE na SRM para a inclusão da criança público-alvo da educação especial nas práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula comum.

Assim sendo, concordamos com a pesquisadora, quando afirma que o trabalho realizado no AEE com ênfase na SRM deve ser realizado em colaboração entre o professor de educação especial e o professor regente, em consonância com a proposta educacional definida pela escola. Dessa maneira, o AEE pode ser considerado como um elemento inclusivo em movimento no contexto da educação infantil. Sinalizamos que essa é a maior contribuição do estudo para a nossa pesquisa, pois nos ampara nas discussões das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da educação infantil, que pressupõe uma proposta de colaboração entre todos os professores envolvidos no movimento de inclusão.

Por meio das leituras e reflexões das pesquisas destacadas, notamos que o Grupicis está empenhado na produção de pesquisas que contemplam os diferentes aspectos que envolvem o processo de escolarização da criança público-alvo da educação especial na educação infantil.

Portanto, consideramos pertinente à nossa proposta de estudo o conjunto de pesquisas analisadas, pois, além de partilharmos da mesma fundamentação teórica, baseada na perspectiva histórico-cultural, percebemos aproximações

com os nossos objetivos e as possibilidades, uma vez que esses estudos podem fomentar outras pesquisas que contemplem as demandas existentes no processo de inclusão no cotidiano da educação infantil.

2.2 ANÁLISE DA INCLUSÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO OUTRAS DISSERTAÇÕES E TESES

Neste momento, apreciamos outras/novas produções acadêmicas que consideramos pertinentes ao nosso estudo, pois abordam a temática da inclusão na Educação infantil. Para apreciar novos estudos, recorreremos novamente ao banco de dissertações e teses disponibilizadas no site do PPGE/UFES, onde observamos 20 pesquisas que contemplam a temática. Entre as pesquisas, priorizamos aquelas que sinalizaram, em seu título, a inclusão na educação infantil. Em vista desse critério, priorizamos somente as dissertações de Chiote¹⁹ (2011) e de Rabelo (2014), pois as outras pesquisas foram destacadas nas produções vinculadas ao Grupicis.

A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil foi o tema de investigação de Chiote (2011) em sua dissertação de mestrado, com o objetivo de analisar essa mediação na inclusão da criança com autismo. A autora entende a mediação como processo de significação e constituição da criança na educação infantil, contribuindo para a apropriação de práticas culturais historicamente limitadas nesse espaço, no desenvolvimento da consciência de si e do outro.

A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, realizado no município de Cariacica, no estado do Espírito Santo. O aporte teórico foi a abordagem histórico-cultural, a qual contribui para a constituição de um olhar atento para a criança, que “se desenvolve a partir das relações sociais que lhes (sic) são possibilitadas, na mediação dos múltiplos outros que a inserem nas práticas

¹⁹ Em 2013, a autora transformou a sua dissertação no seguinte livro: CHIOTE, F. de. A. B. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

sociais, significando o meio para criança, a criança para o meio e a criança para ela mesma” (CHIOTE, 2011, p. 168).

A produção dos dados ocorreu com base na observação participante, na análise documental, nas videograções, nas fotografias, nas entrevistas e nos registros no diário de campo. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram a criança²⁰ com autismo e suas professoras²¹.

Em suas análises, a pesquisa destaca que as mediações pedagógicas realizadas por ela em conjunto com os profissionais da instituição permitiram a participação de Daniel nas diferentes atividades desenvolvidas no Cmei. A pesquisadora pontua que a participação das demais crianças foi essencial nesse processo, possibilitando apropriações culturais e indícios de desenvolvimento na realização das atividades e nas brincadeiras coletivas.

Assim, de acordo com a pesquisadora, necessita-se de uma mudança no olhar para a criança com autismo, investigando-se atentamente o seu percurso de escolarização, problematizando-se as políticas públicas, indagando-se a formação docente e, sobretudo, acreditando-se que a mediação pedagógica pode favorecer o seu desenvolvimento.

Selecionamos o estudo porque acreditamos na importância da mediação pedagógica para a inclusão da criança público-alvo da educação especial e, também, porque o estudo revela as possibilidades de aprendizagens e interações no contexto da educação infantil, com os diferentes sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, como a professora da sala de atividades, a professora das ações inclusivas, a professora de planejamento e as demais crianças, respeitando as suas limitações e suas singularidades.

O estudo de Rabelo (2014), com o título *O bebê surdo na educação infantil: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas*, apresentou o objetivo de analisar

²⁰ A pesquisadora atribuiu o nome fictício de Daniel à criança identificada como autista.

²¹ As professoras participantes da pesquisa foram a professora regente, a professora colaboradora das ações inclusivas e a professora de planejamento.

como ocorre a inclusão do bebê surdo no cotidiano da educação infantil de um Cmei, no município de Vitória, no estado do Espírito Santo. Para isso, foi adotada como opção metodológica um estudo de caso etnográfico. Os recursos utilizados para a coleta de dados foram a observação participante, as entrevistas semiestruturadas, os registros no diário de campo e a análise documental.

De acordo com a autora, durante a observação, alguns profissionais afirmaram que

[...] não basta cumprir a lei de matricular na escola regular crianças surdas ou deficientes sem que a instituição possa oferecer condições de uma educação de qualidade, que possibilite meios dignos para o desenvolvimento, permanência e prosseguimento nos estudos. Portanto, é necessário mais investimento na educação destinada a estas crianças, não somente na estruturação/adequação física do ambiente escolar, como também na qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças surdas para que tenham uma educação sem improvisos (RABELO, 2014, p. 151).

Com o relato dos profissionais, a autora percebe o comprometimento e os esforços por eles realizados para o oferecimento de uma educação de qualidade para todas as crianças que participam do cotidiano investigado.

Em suas considerações, Rabelo (2014) sugere que a Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória ofereça estratégias de formação continuada para capacitar os sujeitos que trabalham com a criança surda, pois, apesar dos desafios da inclusão, as possibilidades podem ocasionar transformações importantes para o desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de suas especificidades.

Enfatizamos as pesquisas de Chiote (2011) e Rabelo (2014), pois as consideramos relevantes para a nossa discussão, visto que investigaram a inclusão como uma porta de entrada para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança pela via do processo de mediação e trabalho em conjunto de todos profissionais envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem da criança público-alvo da educação especial no espaço da educação infantil.

2.2.1 Outros estudos sobre a temática no Portal de Periódicos da Capes

No intuito de ampliarmos possibilidades de pesquisas que discutem a temática investigada, pesquisamos o Portal de Periódicos da Capes²² e a biblioteca digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo/USP.

Nos periódicos da Capes, pesquisamos a temática inclusão na educação infantil e encontramos 562 trabalhos disponibilizados em forma de teses, dissertações e artigos. Para uma nova pesquisa mais específica, utilizamos a opção “refinar resultados”, com a temática “inclusão escolar”. Ao localizarmos 19 produções, identificadas como teses, realizamos a leitura dos títulos e os respectivos resumos, adotando o critério de selecionar as produções que destacam a inclusão de crianças na educação infantil ou inclusão escolar. Nesse movimento de garimpar as pesquisas que discutem a temática da inclusão, apontamos três estudos que se aproximam da temática investigada.

Assim, iniciamos o diálogo com a pesquisa de Drago²³ (2005), que investiga, em sua pesquisa de doutorado, as concepções de infância, educação infantil e inclusão em um Centro Municipal de educação infantil no município de Vitória, no estado do Espírito Santo. Para a constituição do seu estudo, o autor realizou tanto entrevistas com os diretores, professores, pedagogos e gestores da Secretaria Municipal de Educação do referido município quanto a observação de um grupo de crianças da pré-escola, entre as quais crianças com deficiência em processo de inclusão.

Os resultados do estudo revelaram uma distância entre o discurso em torno da inclusão e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no cotidiano

²² COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 1º jun. 2015.

²³ Em 2011, a sua tese de doutorado foi publicada no seguinte livro: DRAGO, R. *A inclusão na educação infantil*. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

intraescolar e extraescolar, pois, de acordo com a sua observação, ele acredita que a inclusão das crianças deficientes²⁴ na educação infantil é um processo que necessita ser entendido, avaliado e transformado, especialmente em relação à formação de professores, a fim de se elaborarem e de se implementarem políticas públicas para essa faixa etária que reconheçam a diversidade e valorizem as suas especificidades.

Realizamos aproximações dessa pesquisa com a nossa, pois o autor infere sobre a importância da mediação do professor da educação infantil, no processo de inclusão da criança público-alvo da educação especial.

A dissertação de Benicasa (2011), intitulada *educação especial e educação infantil: análise de serviços especializados no município de Porto Alegre*, apresenta como objetivo analisar a constituição do AEE em educação especial para crianças na educação infantil. O estudo questiona as implicações do AEE na educação infantil.

Nessa etapa de escolarização, foram realizadas observações, registros no diário de campo e entrevista dos profissionais que atendem as crianças na educação infantil, tanto na sala regular quanto nos serviços de EI ou PI²⁵, tendo as respostas dos questionamentos confirmando a importância da aproximação entre a educação especial e a educação infantil para a organização de propostas pedagógicas que envolvem o processo de escolarização infantil.

Pontuamos ainda as contribuições do estudo de caso realizado por Silva (2008) em sua dissertação de mestrado, em que investiga as práticas pedagógicas da Professora Especialista de Apoio (PEA) do ensino especial e a sua atuação nas SRM para a constituição de uma educação infantil de qualidade.

²⁴ O autor utiliza essa expressão para se referir a essas crianças em seu estudo, realizado em 2005, quando ela ainda era recorrente na produção da área de educação especial.

²⁵ Na realidade investigada, ocorre o atendimento dos serviços de Estimulação Precoce (EP) e de Psicopedagogia Inicial (PI), para a criança público-alvo da educação especial, desde a educação infantil. Assim, na realidade pesquisada, a PI configura-se como um serviço complementar ao ensino comum.

O estudo foi realizado na cidade de Brasília, com a adoção dos aspectos de investigação, primeiramente a análise da atuação da professora na SRM, observando o trabalho cooperativo com os professores que atuam na sala comum e atendem os ANEEs²⁶ e as práticas desenvolvidas no atendimento individualizado, realizado nas SRM.

Concordamos com a autora, quando ela discorre a respeito da importância do atendimento nas SRM desde a educação infantil, com um professor especialista em constante formação. Assim, o professor precisa assumir-se como um professor pesquisador da própria prática pedagógica, de forma dinâmica e contextualizada, atendendo às demandas infantis.

Na escola investigada, o PEA realiza um trabalho de colaboração com o professor regente e com toda a equipe, o que propicia a construção de uma prática inclusiva e transformações significativas no contexto da educação infantil. No entanto, a autora percebe que algumas melhorias são necessárias, como melhor adaptação da SRM e maior atenção para a formação continuada de todos os professores, a fim de se favorecer o atendimento das crianças com uma prática que se aproxime das suas particularidades e contribua para o seu desenvolvimento.

Entendemos as contribuições do estudo para a nossa pesquisa como uma forma de contemplar as discussões referentes às práticas que destacam a inclusão, envolvendo as concepções de criança, os serviços oferecidos e a formação dos profissionais que participam da rotina escolar desde a educação infantil.

Tendo em vista as pesquisas elencadas, notamos que as investigações em torno da inclusão na educação infantil nos amparam em nosso estudo, pois apresentam um olhar atento para as ações desenvolvidas na sala comum e nos serviços de apoio especializados. Além disso, os autores reconhecem a

²⁶ A autora utiliza a sigla para identificar os Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

importância da prática pedagógica para fomentar o processo de inclusão desde a educação infantil.

2.3 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR ALÉM DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Reservamos este momento para destacar outras produções científicas que consideramos relevantes para o nosso estudo. Assim, apontamos monografias e artigos científicos que discutem a temática da inclusão na educação infantil em diferentes realidades brasileiras. Para a realização do levantamento das pesquisas, recorreremos ao banco de dados do Google Acadêmico e aos estudos apresentados no Congresso Brasileiro de educação especial na edição de 2014.

Primeiramente, pesquisamos os estudos publicados no Google Acadêmico, com uma pesquisa avançada, com a temática inclusão na educação infantil, destacada no título, e localizamos 36 produções científicas, dentre as quais elegemos as pesquisas que estão mais próximas da nossa proposta de estudo. Dessa maneira, selecionamos dois estudos que abordam reflexões em torno da inclusão escolar, prática pedagógica e a prática curricular do AEE nas SRM.

No estudo intitulado *Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na educação infantil*, Mattos e Nuernberg (2011) apresentam como objetivo central auxiliar no desenvolvimento e na interação de um educando com transtorno invasivo do desenvolvimento. À luz da psicologia histórico-cultural, os autores realizaram observação, acompanhamento, intervenção e entrevistas com a professora e a família da criança com autismo, para identificar as suas vivências e refletir sobre as possibilidades de interações no espaço da educação infantil. Após as entrevistas e o período de observação, as intervenções foram realizadas em colaboração com o professor regente, no intuito de contribuir na participação da criança em todas as atividades desenvolvidas em sua turma e colaborar para o

desenvolvimento de uma prática pedagógica flexível, capaz de acolher as diferenças.

Apesar de a pesquisa configurar-se no campo da psicologia, acreditamos que a sua contribuição para o nosso estudo se revela, ao ser destacada a relevância da flexibilização das práticas, tendo em vista uma qualidade da mediação pedagógica no contexto escolar, para incentivar a integral participação infantil nas atividades desenvolvidas e sobretudo favorecer a sua interação social com os seus pares.

A pesquisa intitulada *O atendimento educacional especializado na educação infantil: reflexões sobre os serviços especializados no município de Ivoti/RS*, decorrente de um curso de especialização, é apresentada por Marichal (2012), com a proposta de analisar os serviços oferecidos às crianças com deficiência matriculadas na Rede Municipal de Ensino da referida cidade.

O estudo pretendeu também refletir sobre a relação estabelecida entre os professores regentes, os professores do AEE, a família e a criança. Entre os seus resultados, a autora destaca a falta de continuidade do trabalho de estimulação precoce e o fato de o atendimento das crianças entre 0 e 5 anos não ocorrer em salas de recursos, pois o funcionamento da SRM ainda está se constituindo no município. Como um fator positivo, a autora destaca a articulação entre a família e os profissionais do atendimento especializado e os investimentos municipais na formação do docente, pois há a percepção por parte do município, da necessidade da qualificação dos profissionais que atuam na faixa etária de 3 a 5 anos.

Entendemos que conhecer a produção científica sobre o assunto é importante para podermos trilhar novos caminhos em nossa investigação, contemplando os diversos aspectos do AEE ao público-alvo da educação especial na educação infantil, o que está direta e indiretamente presente nesta pesquisa.

Ao mapearmos os Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial da edição de 2014, com a temática inclusão na educação infantil, deparamos 24 trabalhos apresentados nas categorias pôster, comunicação oral e relato de experiência. Com base na análise dos títulos com os respectivos resumos, selecionamos dez trabalhos que se aproximam da temática investigada.

Priorizamos os trabalhos apresentados na categoria comunicação oral e relato de experiência por terem maior proximidade com a temática da nossa pesquisa e por se configurarem como pesquisas concluídas. Portanto, iniciamos o nosso diálogo com os quatro trabalhos da categoria comunicação oral e depois discutiremos sobre as duas pesquisas apresentadas como relato de experiência.

O artigo apresentado por Teixeira e Cotonhoto (2014), intitulado *Proposta de atendimento educacional especializado para crianças surdas em uma escola de educação infantil de Vitória/ES*, apresenta a proposta de investigar o AEE para crianças surdas em uma escola de educação infantil no referido município. O estudo foi desenvolvido em um Cmei considerado como uma referência na educação bilíngue no município de Vitória-ES. Participaram do estudo uma professora, uma pedagoga e um instrutor surdo. O acompanhamento das seis crianças matriculadas ocorreu nos turnos matutino e vespertino, no espaço da sala regular e da SRM.

Apesar de o estudo estar voltado à investigação de práticas escolares direcionadas à criança surda na educação infantil, encontramos nele aproximações com a nossa pesquisa, pois as autoras consideram a criança como sujeito sócio-histórico e acreditam que os atendimentos complementares ou suplementares podem ocorrer no contexto da sala de atividades com a colaboração do professor de educação especial ou no contraturno da escolarização do ensino regular.

O estudo *Inclusão na educação infantil: entre a política e a prática* configura-se como a pesquisa de Rondon (2014), com a proposta de realização de uma

análise documental nacional e local sobre as políticas e as práticas direcionadas para as crianças com deficiência, em uma creche no Mato Grosso do Sul.

Com base na análise da legislação nacional, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do acompanhamento do planejamento dos professores, o autor percebe que, apesar do discurso inclusivo, presente nos documentos escolares, persistem, desde a educação infantil, dificuldades para a implementação de uma instituição inclusiva. Embora a legislação nacional e o PPP da instituição prevejam o atendimento das crianças de acordo com as suas especificidades, o planejamento da professora não condiz com essa determinação. As políticas municipais também não garantem tais direitos das crianças deficientes desde a primeira etapa da educação básica.

Em nossa pesquisa, as análises documentais não se apresentam como o foco principal do estudo, mas alguns dados documentais serão analisados com o intuito de conhecermos o que revelam os documentos sobre a inclusão no município investigado e identificarmos a proposta da instituição de educação infantil. Assim, o estudo de Rondon (2014) apresenta relevância para o nosso estudo quando destaca que, mediante a análise dos documentos investigados no seu campo de investigação, é possível observar que a inclusão é uma realidade pouco conhecida na instituição que pesquisou.

A pesquisa intitulada *Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil*, desenvolvida por Canuto e Tartuci (2014), emerge com o objetivo de identificar as ações pedagógicas direcionadas para a criança público-alvo da educação especial na educação infantil. As autoras organizam uma pesquisa de natureza qualitativa dos municípios da Microrregião do Pires do Rio-GO. A coleta de dados revelou

que as condições dadas às crianças público-alvo da educação especial na educação infantil são as mesmas oferecidas às outras crianças, não há uma prática pedagógica planejada com foco no desenvolvimento e na aprendizagem destas crianças (CANUTO; TARTUCI, 2014, p. 10).

Assim, de acordo com a realidade pesquisada, as autoras apontam a ausência da intencionalidade na prática pedagógica dos professores, predominando uma proposta assistencialista e atribuindo a atenção somente para as atividades relacionadas ao cuidado, à higiene e à alimentação. Dessa maneira, os aspectos cognitivos, sensoriais, emocionais e sociais, que são aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, deixam de ser estimulados.

O estudo intitulado *Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de educação infantil em Goiânia – Goiás* realiza o acompanhamento das SRM na rede municipal de Goiânia e foi apresentado por Lopes e Rodrigues (2014). O objetivo central desse estudo é compreender como ocorre a implementação e o funcionamento destinados às SRM na educação infantil.

Durante a pesquisa, as autoras percebem o compromisso das professoras em torno da aprendizagem da criança público-alvo da educação especial, ao observarem a colaboração entre os professores do ensino regular e os da educação especial para organização de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento infantil dessas crianças.

A implantação e o funcionamento das SRM são recentes na Rede Municipal de educação infantil de Goiânia, e um projeto de trabalho específico para as salas de recursos, principalmente uma política de inclusão, ainda está em desenvolvimento. Portanto, Lopes e Rodrigues (2014) reconhecem a importância de oferecer uma educação de qualidade com condições de acesso, permanência e aprendizagem.

Compreendemos que as pesquisas destacadas contribuem para a nossa investigação, pois se empenham em analisar e organizar os serviços de apoio às crianças de 0 a 5 anos de idade, considerando as práticas pedagógicas dos professores de educação especial, a fim de incentivar a aprendizagem dessas crianças. Pretendemos ainda pesquisar se as práticas caminham em conformidade com a proposta da educação infantil, considerando o binômio cuidar/educar, a infância e a cultura infantil.

Avançar nas propostas das leis e na organização de estudos a respeito da temática da “inclusão na educação infantil” é efetivar políticas capazes de trilhar caminhos para garantir acesso e permanência das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil e criar múltiplos e plurais sentidos tanto para nossas aulas quanto para as relações que estabelecemos na escola com essas crianças, conforme destaca Mendes (2002). Nessa direção, percebemos que já temos um número significativo de pesquisas que contemplam essa temática, as quais nos apontam diversos desafios e revelam a complexidade dessa investigação.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM DIÁLOGO A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, recorreremos às contribuições de Vigotski (1997; 2008; 2010; 2012) e outros autores que compartilham a mesma abordagem, pois acreditamos que os seus estudos em torno do desenvolvimento humano podem contribuir no entendimento de uma realidade na qual a educação para todos e o respeito às diferenças devem ser analisados para além do senso comum: como ações concebidas pelas instituições de ensino, definidas na proposta curricular e assumidas como identidade. Para tanto, apresentamos as proposições dessa abordagem, as quais fundamentam o nosso estudo, e as suas implicações para pensarmos o desenvolvimento infantil e as práticas pedagógicas.

Desse modo, situamos a criança em nosso tempo como um sujeito histórico, cultural e social que se constitui nas relações com o Outro. Consideramos que as ações partilhadas são de suma importância para o desenvolvimento humano, pois diversificam e enriquecem as experiências infantis, potencializando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Para Vigotski (1997) e seus colaboradores, a criança não nasce em um mundo “natural”, ela nasce em um mundo humano. Inicia a vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai apropriando-se deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais e sociais. Nessa interação, as reações naturais – herdadas biologicamente – de resposta aos estímulos do meio (como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão transformando-se em modos de ação, relação e representação caracteristicamente humanos.

Vigotski (1997) destaca dois aspectos importantes da teoria marxista: o aspecto histórico e o cultural. Ele acredita que o homem não é apenas um

produto de seu meio; ele é um sujeito ativo no movimento em que cria essa realidade em que está inserido.

Para Vigotski (2008), a natureza social é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo e das funções psicológicas superiores do homem. Segundo Pino (2005, p. 58),

dizer que o desenvolvimento da criança é um fenômeno de natureza cultural pressupõe, pelo menos, duas coisas: contar com o equipamento biogenético e neurológico da espécie, o qual, como já disse, leva as marcas da cultura e abre o acesso a ela, e conviver com os outros homens. Ao nascer, a criança já dispõe desse equipamento, o que lhe confere a “aptidão para a cultura”, mas a sua convivência com os homens apenas está começando. Daí a razão do interesse em analisar os primeiros meses de vida da criança quando esta convivência começa a realizar-se.

Em tese, a natureza humana direciona o homem para as relações culturais, estabelecendo as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Contudo, a convivência entre os homens e as condições concretas de vida é que determinarão esse desenvolvimento. Esse pressuposto está assentado em princípios do Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx (1818-1883),

[...] segundo os quais, os homens se realizam por intermédio da história que constroem, desenvolvendo-se a partir de condições biológicas e sociais. Essas condições representam as bases a partir das quais, ao longo de uma histórica evolução, desenvolve-se, por meio da atividade, o psiquismo humano (OLIVEIRA, 2015, p. 28).

Esses princípios foram fundamentais para as transformações ocorridas em nossa sociedade, propiciando um novo olhar para as condições econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção que vão também produzir a vida material e condicionar a vida social, política e espiritual do homem (FERNANDES, 1984, apud OLIVEIRA, 2015).

Apesar do deslocamento histórico dos princípios do Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx e da abordagem histórico-cultural, a qual foi produzida para pensar uma nova sociedade para um novo homem soviético, pós-revolução russa, em 1917, reconhecemos que essa abordagem considera os

diferentes saberes e processos da formação humana e acredita nos processos culturais, nas experiências coletivas e nas práticas sociais do desenvolvimento humano para transformar a realidade concreta de vida do homem. Nessa direção,

[...] Vygotsky, essencialmente, apresentou uma teoria do homem, sua origem e formação, seu estado atual entre outras espécies e um esquema para o seu futuro. A imagem de homem que deriva dessa teoria é a do homem como um ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza [...] (VEER; VALSINER, 2009, p. 211).

Ao analisarem a obra de Vigotski, Veer e Valsiner (2009) enfatizam que o autor tomou os princípios marxistas como fundamento e afirmou que nós, seres humanos, nos tornamos diferentes dos animais em aspectos fundamentais, pois temos uma história social e coletiva. Além disso, a nossa adaptação ao meio não ocorre de maneira passiva, sendo realizada por meio do uso de instrumentos no processo de trabalho.

Ao relacionarmos os estudos de Vigotski com a infância e a criança com deficiência, encontramos, em seus textos, um aprofundamento sobre o conceito de defectologia. Barroco (2007, p. 203) esclarece que a *Defectología* é definida como campo integrado que abarcava o estudo e a educação de todas as crianças e adultos com impedimentos ou incapacidades. Os estudos sobre a defectologia ocorreram com maior ênfase nos primeiros anos pós-revolucionários leninistas de 1917 a 1920.

Afirma Oliveira (2014, p.53),

[...] Era uma época em que a Rússia teve que lidar com as dificuldades referentes às crianças que tinham sido privadas cultural e educacionalmente, devido à guerra. Muitas dessas crianças haviam perdido suas famílias e não contavam com essa instituição tradicional de apoio para se desenvolverem [...].

Esses estudos estavam concentrados apenas em processos de reabilitação e remediação para atender a casos de deficiência, em virtude de lesões e amputações na guerra, e fundamentados na visão médica (BARROCO, 2007).

Opondo-se a essa visão determinista dos estudos da *defectologia* da época, Vigotski (2012) fez proposições relevantes voltadas à educação das crianças que apresentavam deficiência. Para o autor, o conhecimento deve ser considerado no seu aspecto dinâmico, não podendo então ser estático ou medido. Desse modo, Vigotski critica os testes de inteligência e considera o objeto de estudo dessa ciência o sujeito e seus aspectos biológicos e culturais.

Barroco (2007) salienta que, ao conhecer a criança com deficiência, Vigotski suspeitava da aparência apresentada. Então, realizava um estudo global, analisava os detalhes com uma equipe de profissionais, envolvendo médicos, psicólogos, professores, para identificar o desenvolvimento real da criança, ou seja, para conhecer as atividades que a criança realizava sem o auxílio do outro. Dessa maneira, percebemos o olhar atento de Vigotski para as especificidades e possibilidades infantis, pois, de acordo com a sua teoria do desenvolvimento humano, todos os sujeitos apresentam possibilidades efetivas de aprendizado, independentemente de suas condições, físicas, sensoriais, mentais ou afetivas.

Compreendemos, assim, que o estudo de Vigotski (2012) propõe uma nova forma de olhar para as crianças, acreditando nas suas potencialidades e no seu desenvolvimento por meio do convívio com os seus pares. Então, a ação do professor torna-se relevante para reconhecer as especificidades infantis e oferecer estímulos capazes de incentivar a construção de novos caminhos para o desenvolvimento infantil, que não pode ser medido ou quantificado, mas deve ser concebido de forma peculiar, qualitativa e dinâmica.

Ao destacarmos as bases necessárias para a construção do conhecimento e do desenvolvimento global infantil, com o apoio da perspectiva histórico-cultural, podemos refletir sobre a concepção de homem com ou sem deficiência, que se constitui nas relações da vida com o outro, como afirma Vigotski (2010), considerando as suas histórias e o contexto em que vive. Assim, que a criança apresenta uma cultura própria, e o seu conhecimento não

se constrói de modo individual, mas mediante as relações sociais pela via da mediação dos objetos, dos outros e dos signos. No entanto, a ênfase recai sobre os signos, os quais possibilitam a constituição dos processos de funcionamento psicológicos, em virtude da apropriação dos aparatos culturais pelo homem, como a linguagem.

3.1 IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao discutirmos o desenvolvimento infantil de acordo com uma perspectiva histórico-cultural, percebemos que, desde o nascimento, nós humanos assumimos uma relação de reciprocidade com o adulto como forma de assimilar elementos da nossa cultura e estabelecer relações com o ambiente. Apesar de cada ser humano apresentar características orgânicas, individuais, em diferentes modos de participar do mundo, a sua relação com o meio será sempre constituída de maneira recíproca. Vigotski, na citação a seguir, destaca que,

[...] desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de um desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2010, p. 19-20).

O deslocamento da criança ao adulto cultural constitui singular diferença entre os seres humanos e animais. Assim,

[...] no processo de seu desenvolvimento a criança não apenas cresce, amadurece, mas se torna re-equiparada. Esse re-equipamento é aquilo que causa o maior desenvolvimento e mudança à medida que ela se transforma num adulto cultural. É isso que constitui a principal diferença entre o desenvolvimento dos seres humanos e dos animais (OLIVEIRA, 2007).

Então, as relações sociais constituídas em nossas vivências tornam-se indispensáveis para a aquisição do conhecimento, tendo em vista o processo

de mediação, que, de acordo com a qualidade das intervenções, pode enriquecer o diálogo, as discussões e ainda as capacidades individuais. Assim, tornamo-nos humanos mediante as nossas relações, que são estabelecidas com o outro por meio dos instrumentos e dos signos.

A invenção do uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção ou uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico (VIGOTSKI, 2010, p. 52).

A atividade humana é mediada pelos instrumentos, que ampliam e regulam as ações sobre os objetos, e pelos signos, que são elementos ou representações culturais que constituímos com base na nossa relação com o mundo. Assim, de acordo com Pino (2005), o desenvolvimento cultural da criança pertence a uma construção histórica, da qual ela faz parte. Desse modo, a origem da atividade simbólica da criança não é resultado de uma descoberta espontânea, de condicionamento, de formação de hábitos ou de determinadas operações intelectuais, mas corresponde a uma história dos processos dos signos, ou seja, no campo das relações sociais.

Na mesma perspectiva histórico-cultural, atribuímos importância à linguagem, que permite a construção do pensamento verbal e a propagação da cultura social e historicamente acumulada, direcionando significado à realidade vivida e constituída nas relações sociais. Então, a linguagem apresenta-se como um meio de comunicação entre as crianças e as pessoas ao seu redor e, posteriormente, transforma-se em função mental, que fornece meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKI, 2012, p. 114).

Vigotski (2010) destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas elementares e das funções psicológicas superiores ocorrem com base nas relações constituídas no meio social. Nesse sentido, o autor entende que essas funções estão inter-relacionadas, promovendo uma interação dinâmica do desenvolvimento biológico e cultural humano. Nessa direção, entende também

que o desenvolvimento cultural faz parte da história humana e está “condicionado” ao oferecimento de “estímulos” que são oferecidos pelo ambiente, ocorrendo mediante a relação entre o biológico e o cultural.

O aprendizado escolar é uma das principais fontes de conceito e, conseqüentemente, da estruturação psicológica da criança, que se direciona ao seu desenvolvimento cognitivo. Dessa maneira, corroboramos a ideia de que a educação infantil pode impulsionar o desenvolvimento da atenção, da percepção, da memória, da linguagem, do planejamento, entre outras conquistas e aprendizagens para todas as crianças por meio da aprendizagem dos conhecimentos científicos, que, embora se relacionem intimamente aos conhecimentos espontâneos, diferentemente desses necessitam da mediação pedagógica, pois surgem de ações intencionais, por meio da instrução, principalmente, nas instituições de ensino (CENCI; COSTAS, 2010).²⁷

Os conhecimentos espontâneos advindos das vivências infantis e os conhecimentos científicos relacionados ao ensino escolar podem caminhar em conjunto com o propósito de aproximar as propostas curriculares da realidade infantil, pois tais conceitos se relacionam e sofrem influências mútuas constantemente (VIGOTSKI, 2008).

Para problematizar a relação entre aprendizado e desenvolvimento infantil na educação infantil, é primordial reconhecer que, a partir do seu nascimento, as crianças demonstram indícios claros da ação cultural e da mediação com o outro e vivenciam distintas experiências de aprendizados, ou seja, antes de as crianças frequentarem o espaço escolar, as suas relações sociais e culturais possibilitaram um repertório de conhecimentos e habilidades. Vigotski (2010) considera o aprendizado como aspecto universal dos processos de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente humanas.

Hernandez-Piloto (2008, p. 51-52) afirma que

²⁷ CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Conceitos cotidianos e aprendizagem escolar. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/travessias/EDUCACAO/CONCEITOS%20COTIDIANOS.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

é na corrente histórico-cultural da Psicologia de Vigotski (1997) que a cultura é introduzida como “locus” do desenvolvimento humano que, em razão disso, é denominado de “desenvolvimento cultural”, o qual é concebido como um processo de transformação de um ser biológico num ser cultural. Quando Vigotski (1997) discute as funções psicológicas superiores, aponta, para a nossa reflexão, o desenvolvimento cultural do homem.

Nessa relação entre aprendizado e desenvolvimento, podemos ressaltar a relevância da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) para a aprendizagem da criança, pois, com a atuação ou orientação do professor, a criança consegue consolidar conhecimentos que ainda estão em processo. Assim, entendemos a aprendizagem como fonte de conhecimento.

De acordo com Vigotski (2010, p. 97), a ZDP é

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

Ramos (2014), em uma análise sobre esse conceito, destacou que a ZDP, apresentada por Vigotski (1987, 1989, 1993, 1995, 1996) em seus estudos, é de suma importância na perspectiva histórico-cultural, podendo ser considerada uma das categorias conceituais mais utilizadas e, ao mesmo tempo, menos compreendida e interpretada na literatura educacional que faz referência a essa teoria. “Não obstante, alguns estudos desenvolvidos por pesquisadores apresentam que, mesmo sendo esse construto de grande importância na sua teoria, foi por ele mesmo pouco mencionado na bibliografia existente” (RAMOS, 2014, p. 95).

De acordo com Vigotski (2010), a ZDP define as funções que não amadureceram, mas estão presentes como embriões, os processos estão em desenvolvimento e igualmente poderão ser contemplados na mesma dinâmica. Assim sendo, a ZDP realizada hoje será a ZDP de amanhã, dependendo dos objetivos ou desafios propostos e da qualidade da intervenção realizada pelo

professor (VIGOTSKI, 2010, p. 95). Nesse sentido, percebemos a forma como o homem se apropria do conhecimento que se dá na ZDP e a importância da intervenção e mediação pedagógica para os avanços desse processo.

Ressaltamos a brincadeira infantil como uma atividade da criança que pode transformar o espaço vivido em espaço afetivo rumo à aprendizagem, a partir da sua imaginação e da representação social. Assim, o brincar é considerado como uma ZDP, pois o brinquedo sempre apresenta um propósito para a criança, sendo um fator importante para o seu desenvolvimento, além de possibilitar novas formas de entender a realidade concreta, ao apresentar marcas da cultura e das relações estabelecidas com o outro (VIGOTSKI, 2012).

Ao observarmos a criança na situação de brinquedo, podemos considerar que a criança é livre para determinar as suas ações; todavia, as suas ações são subordinadas aos objetos que participam do seu cotidiano. Assim, concluímos que, por meio do brinquedo, “a criança atinge uma definição funcional dos conceitos ou dos objetos, e as palavras passam a se tornar algo concreto” (VIGOTSKI, 2010, p. 117).

Dessa maneira, assim como Vigotski (2012), reconhecemos que a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato, pela primeira vez, quando a criança começa a frequentar uma instituição escolar, mas estão relacionados desde o nascimento infantil.

Ao refletirmos sobre os pressupostos e desdobramentos da obra de Vigotski na educação especial, percebemos que ele defende a educação deve ser considerada como o primeiro plano do desenvolvimento e da sociabilidade da criança; por isso, propõe uma teoria que valoriza os aspectos culturais e o desenvolvimento em uma perspectiva prospectiva. Nesse ponto, Vigotski ressalta o papel do adulto ou professor para mediar o mundo para a criança.

Os estudos de Leontiev (2012) são pertinentes ao desenvolvimento infantil, pois sinalizam a importância da ação docente no processo da brincadeira, com

o intuito de contribuir no desenvolvimento e na constituição humana da criança. Nos estudos direcionados à criança pré-escolar, o autor considera a atividade lúdica como a atividade principal da criança, pois é no brinquedo que ela assimila as funções sociais, sendo importante para a formação da sua personalidade e para o desenvolvimento dos processos psíquicos constituídos nas condições concretas e históricas, ou seja, nas relações sociais.

Todavia a criança não se limita, na realidade, a mudar de lugar no sistema das relações sociais. Ela se torna também consciente dessas relações e as interpreta. O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem a sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade que costumava desempenhar o papel principal começa a se desprender e passar para um segundo plano. Uma nova atividade principal surge, e com ela também um novo estágio de desenvolvimento [...] (LEONTIEV, 2012, p. 82).

Nesse sentido, a formação dos professores de educação especial na educação infantil é essencial para se constituírem ações reflexivas que são fundamentadas pelas políticas públicas e ainda pelas práticas pedagógicas. Por isso, entendemos que, ao estudarmos a inclusão da criança público-alvo da educação especial na educação infantil, a abordagem histórico-cultural nos auxilia a entender a importância da nossa atuação na zona de desenvolvimento proximal de cada criança, permitindo a sua plena participação no currículo comum. Caso contrário, a educação estará sendo fundamentada pela ausência de alguma capacidade infantil, condenando a criança a permanecer sem avanços no estágio pré-escolar do desenvolvimento, como nos alerta Vigotski (2008), ao relatar o momento em que a escola acredita que poderia contribuir para o desenvolvimento infantil oferecendo à criança somente as habilidades que já foram conquistadas.

Reconhecemos que a criança público-alvo da educação especial necessita de alternativas e possibilidades que incentivem a sua aprendizagem, para ela perceber o mundo e iniciar um modo de interpretar e produzir modos de significação da sua cultura, entender a sua realidade, os objetos e as pessoas.

Dessa maneira, percebemos que aprender é, enfim, inserir o sujeito na realidade simbólica, reconhecendo as suas potencialidades.

Assim, apoiamo-nos na abordagem histórico-cultural para conduzir a pesquisa, por apresentar essa vertente uma teoria que entende o ser humano como um ser cultural, que se constitui nas relações que estabelece com o outro, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, buscamos retratar os caminhos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Trouxemos os movimentos feitos para investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma instituição de educação infantil com ênfase na SRM para as crianças indicadas à educação especial. Além disso, focamos nosso olhar nas práticas pedagógicas desenvolvidas na interface entre a sala de atividades e a SRM, direcionadas, respectivamente, à mediação da aprendizagem e à complementação da proposta curricular da educação infantil.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA E O ESTUDO DE CASO DE INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA

Pesquisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil, requer uma metodologia capaz de reconhecer os seus desafios, para, enfim, propor alternativas para entender as singularidades do contexto escolar.

Nessa direção, de acordo com Moreira e Calefe (2008), a pesquisa qualitativa “explora as características dos indivíduos e dos cenários” e é a mais indicada para estudos com essa configuração. Além disso, as abordagens qualitativas de pesquisa valorizam o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento, a qual concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo dos sujeitos, os significados que eles atribuem a sua experiência cotidiana, a sua linguagem, suas produções culturais constituem os núcleos centrais de inquietação de pesquisadores.

Propomos uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso de inspiração etnográfica. Acreditamos que, com a proposta dessa pesquisa, as relações tecidas no cotidiano escolar serão capazes de propiciar vivências e pistas imensuráveis para a organização deste estudo, que traz uma

problematização a respeito das práticas, do papel da mediação pedagógica no desenvolvimento infantil e da construção do conhecimento pela via da formação continuada.

Segundo André (2005), os estudos de caso são valorizados pela sua capacidade heurística, ou seja, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que permitam ao leitor descobrir novos sentidos e expandir as suas experiências. Então,

espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a imersão de novas variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar as suas experiências. Espera-se também que [revelem] pistas para o aprofundamento ou para futuros estudos (ANDRÉ, 2005, p. 34).

O estudo de caso de inspiração etnográfica, no âmbito da pesquisa educacional, vem sendo hoje muito utilizado por muitos pesquisadores que “[...] demonstram preocupação não com a teoria social, nem com o julgamento avaliativo, mas com a compreensão educativa” (ANDRÉ, 2005, p. 21).

A pesquisa de inspiração etnográfica é uma forma de investigação que demanda do pesquisador uma imersão no campo a ser investigado, pois, conforme salienta Sarmiento (2011, p. 152), para o trabalho com a etnografia, cabem ao pesquisador as seguintes atitudes e ações:

- I - permanência prolongada na organização do contexto estudado.
- II - interesse por todos os traços pormenores que fazem o cotidiano, bem como pelos acontecimentos importantes que ocorrem no contexto investigado;
- III - interesse dirigido para os comportamentos e atitudes dos atores sociais quanto a interpretações que se faz desses comportamentos, e para os processos de conteúdos;
- IV - esforço produzido para garantir o relato bem enraizado nos aspectos significativos do contexto estudado;
- V - esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica;
- VI - apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica.

Assim, esta pesquisa será fundamentada com

[...] os princípios da etnografia aliados ao foco nas relações e práticas sociais, concebidas como relações e práticas históricas e complexas,

que se revelam adequados ao tratamento dos problemas da educação especial” (LAPLANE; LACERDA; KASSAR, 2009, p. 4).

Desse modo, com o estudo de caso de inspiração etnográfica, não pretendemos tecer críticas ou evidenciar os problemas da realidade estudada, mas compreender como a temática em tela se apresenta no contexto da educação infantil. Para tanto, em nossa observação, as atividades em conjunto serão valorizadas, e esperamos que o nosso estudo contribua para a organização e a efetivação de práticas que contemplem as especificidades das crianças, independentemente das suas condições sociais, físicas, cognitivas, sensoriais ou motoras, conforme já destacamos no terceiro capítulo.

4.2 TÉCNICAS E RECURSOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Para a produção de dados da pesquisa, selecionamos como instrumentos os seguintes procedimentos: 1) a observação participante; 2) a análise documental; e 3) a entrevista semiestruturada. Durante o registro dos dados coletados por meio de observações participantes, foram utilizados diário de campo reflexivo e gravações em áudio e vídeo.

4.2.1 A observação participante

Com o intuito de nos aproximarmos do contexto investigado e conhecermos os detalhes que possam contribuir para a pesquisa, optamos pela observação participante, pois permite ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo como sujeito da própria investigação. Assim,

a observação participante deve ser entendida como um processo: o professor deve ser cada vez mais participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa (VIANNA, 2003, p. 52).

Concordamos com o autor, pois se espera do pesquisador um envolvimento com os sujeitos da pesquisa, partilhando de relações sociais e identificando os detalhes vivenciados no contexto pesquisado. Nesse sentido, durante as

observações, buscamos focar o nosso olhar nas práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial. “A observação participante proporciona a melhor maneira de obter uma imagem válida da realidade social” (MOREIRA; CALEFE, 2008, p. 205).

Assim, realizamos o acompanhamento na sala de atividades, na SRM, no planejamento dos professores participantes da pesquisa e nas formações continuadas do grupo de professores, com um olhar minucioso e atento para entender as características do espaço investigado e os aspectos que envolvem a inclusão das crianças público-alvo da educação especial.

4.2.2 A entrevista semiestruturada

Para acompanhar a análise do cotidiano, a entrevista semiestruturada com os professores emerge como oportunidade de coletar dados que possivelmente não seriam revelados por meio da pesquisa documental ou das observações participantes. Assim, as questões referentes à formação, ao tempo de magistério e ao percurso profissional dos professores constituem dados relevantes para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa.

A entrevista semiestruturada permite explorar, de forma mais detalhada, as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito SRM e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil. Nesse sentido,

[...] é importante, também, nunca perder de vista que os entrevistados em uma pesquisa estão sempre situados em um ambiente social; é necessário que algumas informações sejam obtidas sobre a cultura do grupo ou a instituição onde se vai desenvolver o trabalho [...] (SZYMANKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 23).

As entrevistas emergem como um instrumento relevante para o professor analisar a sua prática e refletir criticamente sobre a proposta de inclusão escolar desde os planejamentos, os projetos e o currículo da instituição até a avaliação do processo educacional.

Ao selecionarmos a entrevista como procedimento de produção de dados, o pesquisador deve estar atento não só à fala do seu entrevistado, mas também ao seu meio. Este inclui os diversos aspectos do ambiente físico e social, e também as interações que o entrevistado estabelece durante a situação de entrevista (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004, p. 72).

4.2.3 A análise documental

Segundo André (2005 p. 53), “quase todos os estudos apresentam a análise de diferentes documentos [...]”. Os documentos são úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e contribuem para a produção de informações a fim do melhor entendimento e da análise do problema.

Portanto, na busca de outras/novas pistas para a produção de dados, referentes à educação especial, analisamos os relatórios, as atas, a proposta inicial do projeto político-pedagógico e os ofícios, com o intuito de conhecermos as ações direcionadas ao AEE para o público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil.

Entendemos que a produção dos documentos da instituição de ensino é um elemento fundamental para a compreensão do cotidiano, pois essa produção pode ser constituída de “textos projetivos da ação” ou de textos ou produtos da ação (SARMENTO, 2011, p. 162), como os planos de aula, as atividades desenvolvidas com as crianças, os projetos, os relatórios, entre outros.

4.2.4 Os registros em diário de campo e por meio de filmagem e audiogravação

Para continuarmos no caminho da pesquisa e alcançarmos nossos objetivos, planejamos outras formas de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial. Reconhecemos que os registros em diário de campo, a filmagem e a audiogravação podem evidenciar pistas ou indícios que, somente com a

observação, a entrevista e a análise documental, talvez não fossem manifestados.

Assim, consideramos o diário de campo o principal auxiliar do observador, pois o pesquisador registra, de forma mais precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo as suas incertezas, indagações e perplexidades (TURA, 2011). Com os registros, buscamos uma sistematização das vivências ocorridas nos diferentes espaços de uma instituição de educação infantil.

[...] Além disso, o “pesquisador poderá fazer uso de fotos, filmagens e documentos diversos” (TURA, 2011, p. 188). A utilização de imagens e câmera de vídeo é considerada de grande valor na observação, pois o pesquisador não precisa preocupar-se em registrar todas as observações em seu diário de campo. Realizamos as transcrições dessas observações e salvamos em um arquivo de computador. Destacamos que todos esses recursos e instrumentos utilizados para produção de dados nos auxiliaram no alcance dos objetivos propostos para esta pesquisa.

4.3 CONTEXTO DO ESTUDO: A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CARIACICA

Neste momento, buscamos conhecer um pouco da história do contexto investigado. Portanto, iniciamos nosso diálogo com o município de Cariacica, destacando a sua relevância no cenário estadual, pois é um dos municípios mais antigos do estado do Espírito Santo. Possui uma área total de 279,859km². Limita-se ao norte com o município de Santa Leopoldina, ao sul com o de Viana, ao leste com o de Vila Velha e Serra e ao oeste com o de Domingos Martins. A sua distância da capital do estado do Espírito Santo, Vitória, corresponde a aproximadamente 15 km (IBGE, 2014).

Podemos afirmar que Cariacica é uma representação da miscigenação brasileira, pois, apesar da sua origem indígena, apresenta influências da cultura negra e europeia. Atualmente, a sua população estimada corresponde a

378.915 mil habitantes (IBGE, 2014). Em 2015 o município comemora 125 anos de emancipação política, ocorrida em 1890.

De acordo com o Incaper (2011), o município de Cariacica apresenta um processo de transformação acelerada, devido ao processo de globalização da economia e às mudanças políticas em nível estadual e federal. Em relação aos aspectos econômicos, o município destaca-se no setor moveleiro, de confecção, metal mecânico, com destaque para o setor de comércio e serviços. Outro ponto importante para a economia é a localização da Ceasa no município, pois potencializa a agricultura do Espírito Santo com a comercialização dos produtos agrícolas.

O município de Cariacica tem uma das maiores populações do estado do Espírito Santo, resultante de um crescimento populacional desordenado, com implicações graves, no que diz respeito à infraestrutura básica e aos problemas sociais (IBGE, 2007).

Assim compreendemos que, ao estudarmos as ações históricas e políticas do município, estamos analisando aspectos que tangenciam as ações do contexto social que refletem no contexto educacional da criança público-alvo da educação especial.

4.3.1 Os caminhos da educação especial no município de Cariacica

Neste subitem, discorreremos a respeito dos caminhos percorridos pela educação especial no município de Cariacica e apresentamos a proposta curricular da educação infantil.

Elegemos o município de Cariacica como campo a ser investigado, pois as transformações políticas e sociais ocorridas no início do século XXI possibilitaram o surgimento de importantes sinais de desenvolvimento, no

entanto provocaram novos desafios na realidade escolar.²⁸ Entre essas transformações, destacamos como importantes o concurso público para a área de educação, a gestão democrática, a implementação das caixas escolares, a eleição de direção e políticas de inclusão escolar, como menciona Gonçalves (2008, p. 83).

Por isso, optamos por realizar o estudo de caso no município, com o intuito de conhecer as suas possibilidades e desafios no atendimento da criança público-alvo da educação especial no cotidiano da educação infantil, além de voltar nosso olhar para as ações direcionadas para o AEE e a proposta das SRM para essa faixa etária.

De acordo com França (2008), o atendimento ao aluno considerado público-alvo da educação especial em Cariacica, de 1990 a 2001, foi realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município.

A década de 2000 marcou a política municipal com ações direcionadas à normatização da educação básica e à educação especial. Nesse contexto, observamos a Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006, que institui o sistema municipal de ensino de Cariacica e determina, no art. 8.º, o respeito às condições particulares e inerentes ao educando, em relação à oferta do “ensino especializado ao portador de necessidades educacionais especiais” (CARIACICA, 2006). Algumas iniciativas emergem nesse contexto, como a Lei n.º 4.350, de 21 de dezembro de 2005, que dispõe, no seu art. 1.º, a respeito da prioridade de vagas em creches e escolas públicas aos filhos de deficientes, próximas de suas residências. Na mesma década, em 2008, emerge o movimento da equipe de educação inclusiva e a denominação dos professores colaboradores das ações inclusivas,²⁹ que, antes, eram chamados de professores de apoio.

²⁸ As escolas que eram de responsabilidade do estado passam a ser de responsabilidade do município, o qual assume a construção e reforma dessas instituições de ensino, provocando novos arranjos políticos educacionais no cenário do município.

²⁹ O estudo de França (2008) destaca que a nomenclatura do professor sofreu alteração devido à tentativa de afirmar para os profissionais da escola a perspectiva do trabalho desse professor, aproximando as suas atribuições da proposta de atendimento da PNEE-EI/2008.

A Resolução 007, de 27 de dezembro de 2011 fixa as normas para a educação básica no município. O capítulo III define, no art. 97, que a educação especial é uma modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo direcionada para as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. No art. 98, estabelece que a educação especial será iniciada nas creches e pré-escolas e sempre que se evidencie, por meio da avaliação, da interação com a família e a comunidade escolar, a necessidade do AEE. O art. 99 dispõe que a educação especial deve garantir os serviços de apoio educacional especializado para as pessoas com necessidades educacionais especiais.³⁰

Outro movimento relevante foi a organização da proposta curricular da educação infantil do município, orientada pelo documento *Diretrizes Curriculares da educação infantil de Cariacica: entrelaçamento de teorias e muitas práticas* (CARIACICA, 2013). Pontuamos que a elaboração dessas diretrizes é resultado de uma construção coletiva, entre 2005 e 2012, com a participação dos professores, diretores, coordenadores, profissionais que atuam na Secretaria de Educação/Seme, psicólogos e pedagogos de diferentes unidades de ensino infantil.

Nesse documento, a inclusão é considerada como um direito das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais³¹. Para o atendimento a essas crianças, o documento propõe a

- definição de estratégias, orientações e materiais específicos para as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais por deficiência, transtorno global do desenvolvimento com altas habilidades/superdotação;
- formação continuada dos profissionais para atender as crianças com necessidades educacionais especiais;
- espaços e equipamentos adaptados conforme a Lei da Acessibilidade;
- o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para as crianças com deficiência auditiva;

³⁰ Termo utilizado no documento para definir o público-alvo da educação especial.

³¹ Termo utilizado para definir a criança público-alvo da educação especial.

- atendimento Educacional Especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra unidade de ensino. (CARIACICA, 2013, p. 27-28)

Percebemos que a proposta do município caminha em consonância com a legislação nacional, especialmente ao destacar a formação continuada dos profissionais e o AEE nas SRM. No entanto, ao analisarmos os dados disponibilizados pelo Setor de Diversidade e Inclusão (2015) e ao constatarmos que, das 106 instituições de ensino, apenas 26 instituições foram contempladas com a implementação das SRM no município, percebemos que uma parcela dos alunos público-alvo da educação especial não frequenta esse espaço.

Como a nossa proposta de estudo objetiva pesquisar as práticas pedagógicas para a criança público-alvo da educação especial, destacamos que, das 44 instituições de educação infantil do município, apenas quatro apresentam as SRM. Percebemos que duas dessas instituições estão localizadas na região 6, local onde se configurou a pesquisa, uma na região 9 e uma na região 1, conforme os dados apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1. SRM implementadas no município de Cariacica-ES

Instituições	Polo do atendimento
1. Cmei	Def. Intelectual, TGD
2. Cmei	Def. Intelectual, TGD
3. Cmei "POSSIBILIDADES"	Def. Intelectual, TGD
4. Cmei	Def. Intelectual, TGD

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica.

Notamos ainda que os atendimentos são realizados de acordo com as especificidades dos sujeitos. Dessa forma, 24 salas correspondem ao atendimento das crianças que apresentam deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento, duas salas para os alunos com deficiência visual, uma para altas habilidades e uma destinada para o atendimento dos estudantes que apresentam surdez. A Seme ainda revela a carência de

professores de educação especial no município, uma vez que algumas salas estão sem professores para iniciar o atendimento.

Retomamos a LDB/96 em seu art. 58, no capítulo V, quando assegura que o atendimento à educação infantil deve ocorrer desde 0 até 5 anos de idade.³²

Partilhamos da reflexão de Mendes (2010), ao denunciar que

[...] ainda parece escasso o processo de atenção para essa população nessa faixa etária, sendo que uma política de inclusão poderia caminhar no sentido da universalização, no momento no qual há uma bandeira, mais ampla no país, que defende a ampliação das oportunidades educacionais na educação infantil para todas as crianças (MENDES, 2010, p. 58).

Depois de mencionarmos os documentos oficiais do município de Cariacica, é imprescindível identificar nas práticas como ocorre o processo de inclusão escolar no contexto da rede pública de ensino desse município. Como sinaliza Dorziat (2013), devemos analisar, além do ingresso, as práticas, o apoio e a participação dos serviços especializados para a promoção e a permanência no ambiente escolar.

Apesar do número reduzido de CMEI que possuem as SRM, reconhecemos um avanço significativo no número de escolas, pois, de acordo com Gonçalves (2008, p. 80), em 2005 a rede municipal de ensino de Cariacica tinha apenas 79 escolas. Atrelado ao aumento das instituições de ensino, destacamos o processo de municipalização das escolas estaduais que atravessou todo o Espírito Santo, em especial de 2006 a 2010.

Os desafios da universalização da educação infantil ainda se perpetuam no município. Como indicam os dados apresentados pela Gerência de Ensino/Educação Infantil, apesar de as matrículas das crianças de 1 a 5 anos terem aumentado no período de 2010 a 2013, há uma diminuição nas matrículas das turmas de 1 e 2 anos.

³² De acordo com a Lei n.º 12.796/2013, a educação infantil deve contemplar o atendimento das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Mas, como a Resolução do MEC/SEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelece que a data de corte é 31 de março, percebemos a presença de crianças de 6 anos sendo atendidas na Educação infantil.

Entendemos que variados fatores podem provocar essa diminuição nas matrículas, como a estrutura física das instituições, a distância da residência, a precariedade do atendimento, entre outros fatores. Por isso, compactuamos com a reflexão de Oliveira e Padilha (2013), ao ressaltarem que os desafios para o atendimento das crianças cujas famílias optaram por esse tipo de educação ainda são enormes.

Nesse sentido, a proposta do Plano Nacional da Educação (PNE) configura-se como uma lei ordinária que terá vigência de dez anos a partir da data em que foi sancionada, 25 de junho de 2014. O seu objetivo é, com as vinte metas, propor diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. Entre as suas metas, a primeira se refere à universalização da educação infantil até 2016, atendendo as crianças de 4 a 5 anos na pré-escola e ampliando a oferta de vagas, de forma que atenda, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos de idade. A meta 4 destaca a educação especial/inclusiva, com a proposta de universalizar, para a população de 4 a 17 anos que se caracterize como público-alvo da educação especial, o acesso e a permanência na escola, bem como o acesso ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

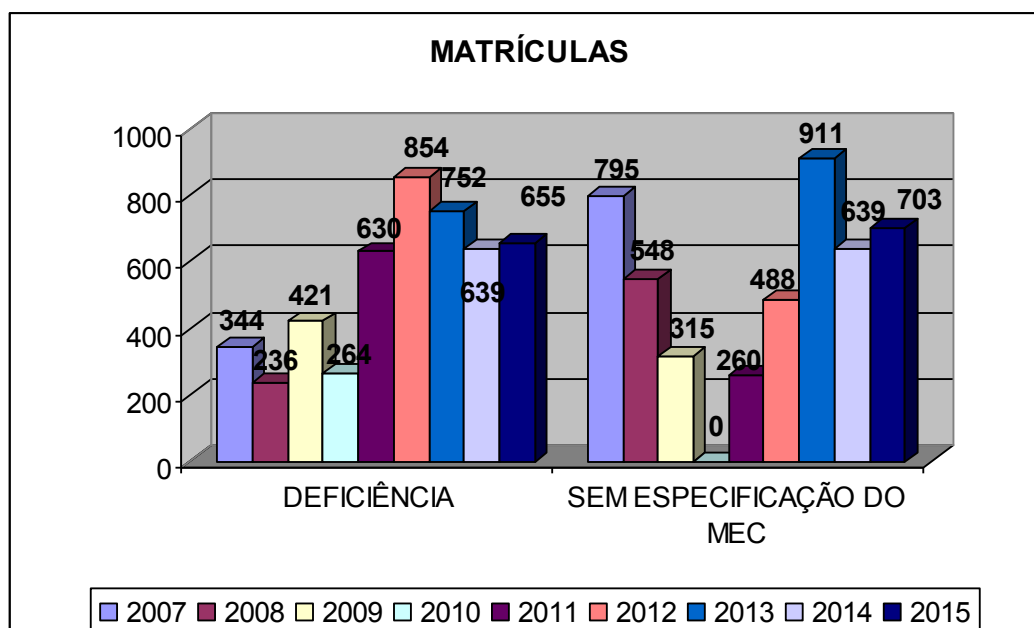
Entre as outras metas que o PNE propõe, entendemos que a universalização da educação infantil e o atendimento dos sujeitos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação requerem ações conjuntas do poder público para a reorganização de um ensino de qualidade. Nesse sentido, o município de Cariacica trilha o caminho dessa universalização da educação direcionada para a infância e para o aluno público-alvo da educação especial.

Ao refletirmos sobre a importância da universalização do ensino para o aluno público-alvo da educação especial, enfatizamos que, em 2015, o município

discutiu a proposta do Plano Municipal da Educação durante três encontros. Para tanto, foi convidada a participar toda a comunidade escolar.

O gráfico a seguir apresenta o número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no município de Cariacica, de 2007 a 2015.

Gráfico 1- Número de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no município de Cariacica.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica

Com base na análise da primeira parte do gráfico 1, é notório o aumento do número de matrículas dos alunos considerados deficientes, entre 2007 e 2010. No entanto, percebemos uma oscilação nesse número.

Ao lado, observamos a segunda parte do gráfico 1, que revela a matrícula dos estudantes que não apresentam uma especificação do MEC para a realização do seu atendimento. Portanto, entendemos que o laudo, para a rede municipal de Cariacica, é um documento que não define o atendimento do sujeito, sendo utilizado somente para auxiliar o seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, a proposta da educação especial do município garante que o professor colaborador das ações inclusivas participe da aprendizagem desses estudantes que não possuem o laudo.

Com o conjunto de dados apresentados, notamos que ações direcionadas para a educação especial no município, em 2013, permitiram o aumento do número de matrículas do estudante público-alvo da educação especial.

Uma tabela atualizada demonstra modificações no atendimento e no quantitativo de alunos atendidos.

Tabela 1- Número de sujeitos público-alvo da educação especial matriculados no município de Cariacica-ES, em 2015.³³

DEFICIÊNCIA	CMEI	EMEF	EJA	TOTAL
Altas habilidades/superdotação	01	24	00	25
Deficiência intelectual	24	205	33	262
Surdez	05	22	04	31
Deficiência visual	12	40	02	54
Transtorno global do desenvolvimento	67	138	06	211
Deficiência física	16	20	04	40
Paralisia cerebral	05	23	02	30
Deficiência múltipla	19	61	06	86
TOTAL GERAL: DEFICIÊNCIA	149	533	57	682
Sem especificação do MEC³⁴	126	577	63	766
TOTAL GERAL	275	1110	120	1505

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cariacica.

Ao considerarmos os dados apresentados na tabela, percebemos um aumento significativo no número de matrículas dos alunos público-alvo da educação

³⁴ Os dados do ano de 2015 revelam que o município apresenta um número expressivo de crianças consideradas público-alvo da educação especial, mas não apresentam a especificação do MEC. Destacamos que o atendimento educacional especializado dessas crianças que não possuem laudo médico permite reflexões em torno do financiamento e da política pública do município.

especial. Então, com os dados disponibilizados pela Seme, reconhecemos os esforços do município, ao oferecer o atendimento aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e ainda àqueles que não possuem a especificação do MEC. Outro ponto relevante que percebemos é que o laudo médico não é considerado como predominante para a organização ou fundamentação da prática pedagógica direcionada para o sujeito público-alvo da educação especial. Compreendemos que a sua presença constitui um auxiliar no atendimento, não se condicionando o atendimento diretamente à existência do laudo.

4.4 A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, OS ESPAÇOS ONDE FOI DESENVOLVIDA A PESQUISA E OS SEUS PARTICIPANTES

Depois de termos elegido o município de Cariacica, no estado do Espírito Santo, como nosso *locus* de investigação, organizamos alguns critérios para a seleção da escola para a realização da pesquisa, tais como os seguintes: ter matriculadas crianças indicadas à educação especial; contar com uma SRM em seu contexto; e aceitar dialogar conosco sobre a temática do estudo.

4.4.1 Conhecendo o espaço-tempo do Cmei “Possibilidades”

Em vista desses critérios para a seleção da instituição de educação infantil, iniciamos a nossa investigação no Cmei “Possibilidades”, instituição localizada no bairro que pertence à Região 6 do município de Cariacica. É considerado um bairro urbanizado em que a comunidade local apresenta uma privilegiada situação econômica, que pode ser observada pelas residências com uma boa estrutura física, além do crescimento do centro comercial, com o funcionamento de lojas diversas, farmácias, supermercados, padarias e bancos.

Durante a pesquisa, observamos que uma parcela significativa do público atendido pela instituição reside em bairros vizinhos e utiliza o transporte escolar para frequentar o Cmei. O público atendido corresponde ao total de 380

crianças, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino, os quais atendem à faixa etária entre 1 e 5 anos de idade.

Ao pesquisarmos as instituições de ensino do bairro, notamos a presença de três centros municipais de educação infantil,³⁵ uma escola de ensino fundamental de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino e uma escola particular que atende da educação infantil ao ensino médio.

O Cmei “Possibilidades” foi inaugurado no ano de 2012, ficando sob a gestão de uma diretora *pro tempore*, indicada pelo atual prefeito. Com a proposta de uma política de gestão democrática nas instituições de ensino do município, ocorreu em 2014, a eleição para diretores em todo o município. Durante o processo de eleição em 2014, a atual diretora e as coordenadoras se candidataram em chapa única e assumiram a direção e a coordenação, respectivamente, até 2016.

Assim, o Cmei iniciou as suas atividades com um espaço físico constituído por um prédio de dois pavimentos, com dez salas de atividades, uma sala da diretoria, uma secretaria, uma sala dos professores, um refeitório, uma cozinha, uma sala de vídeo, uma sala do AEE, uma lavanderia, um parque infantil com areia, um pátio de cimento coberto, dois banheiros infantis e dois banheiros para adultos. Esses espaços podem ser visualizados nas imagens que se seguem.

Figura 1- Refeitório

³⁵ Observamos que duas instituições de Educação infantil da região 6 foram contempladas com as SRM.



Fonte: Acervo da pesquisadora

Percebemos que as dependências do Cmei são acessíveis ao público-alvo da educação especial, pois, além de apresentar uma rampa para a mobilidade nos dois pavimentos, os banheiros infantis são adaptados. É o que podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 2- Rampa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 3: Banheiro infantil



Fonte: Acervo da pesquisadora

A equipe de funcionários do turno matutino, no qual realizamos a pesquisa, era composta por uma diretora, duas coordenadoras, uma pedagoga, onze professoras da educação infantil, uma professora de Artes, um professor de Educação Física, duas professoras de planejamento, uma professora do AEE, cinco estagiárias, três secretárias, três cozinheiras, três auxiliares de serviços gerais em cada pavimento, um (a) vigilante em cada pavimento, uma professora colaboradora das ações inclusivas³⁶ e uma cuidadora³⁷.

4.4.2 Espaços onde foi desenvolvida a pesquisa na instituição de educação infantil

Os espaços onde ocorreram as observações e as intervenções do estudo são as salas de atividades das turmas de 3 e de 5 anos, o parque de areia, o pátio coberto e a SRM.

Figura 4- Sala de atividades

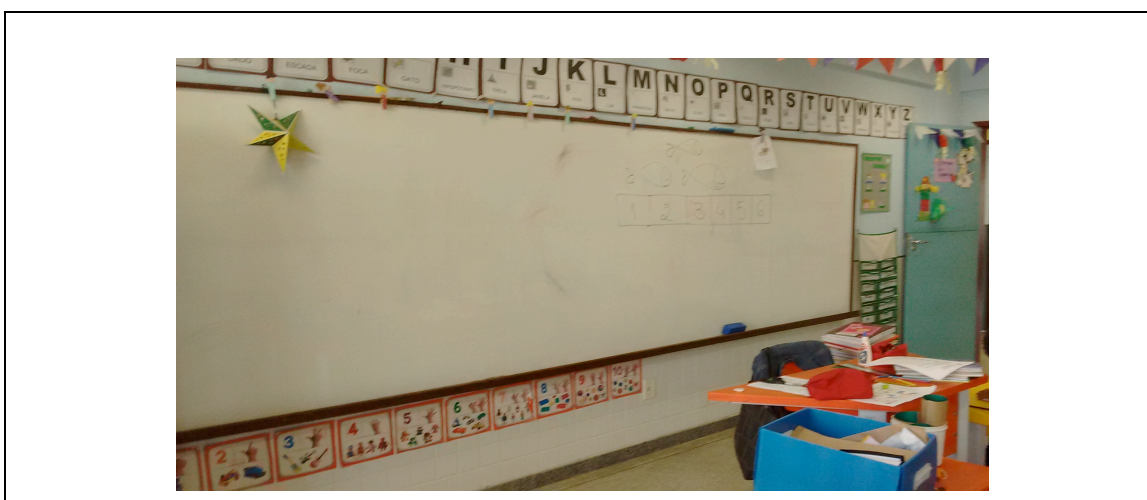
³⁶ A Seme orienta que o professor colaborador das ações inclusivas deve trabalhar em conjunto com o professor regente, para facilitar o processo de inclusão na sala de aula comum.

³⁷ De acordo com os dados disponibilizados pelo município, atualmente 61 escolas são atendidas pelo apoio pedagógico do cuidador, com um total de 116 profissionais divididos entre CMEIs e EMEFs. Destacamos que os profissionais que assumem essa função são estagiários do curso de Pedagogia ou professores que assumem extensão de carga horária.



Fonte: Acervo da pesquisadora

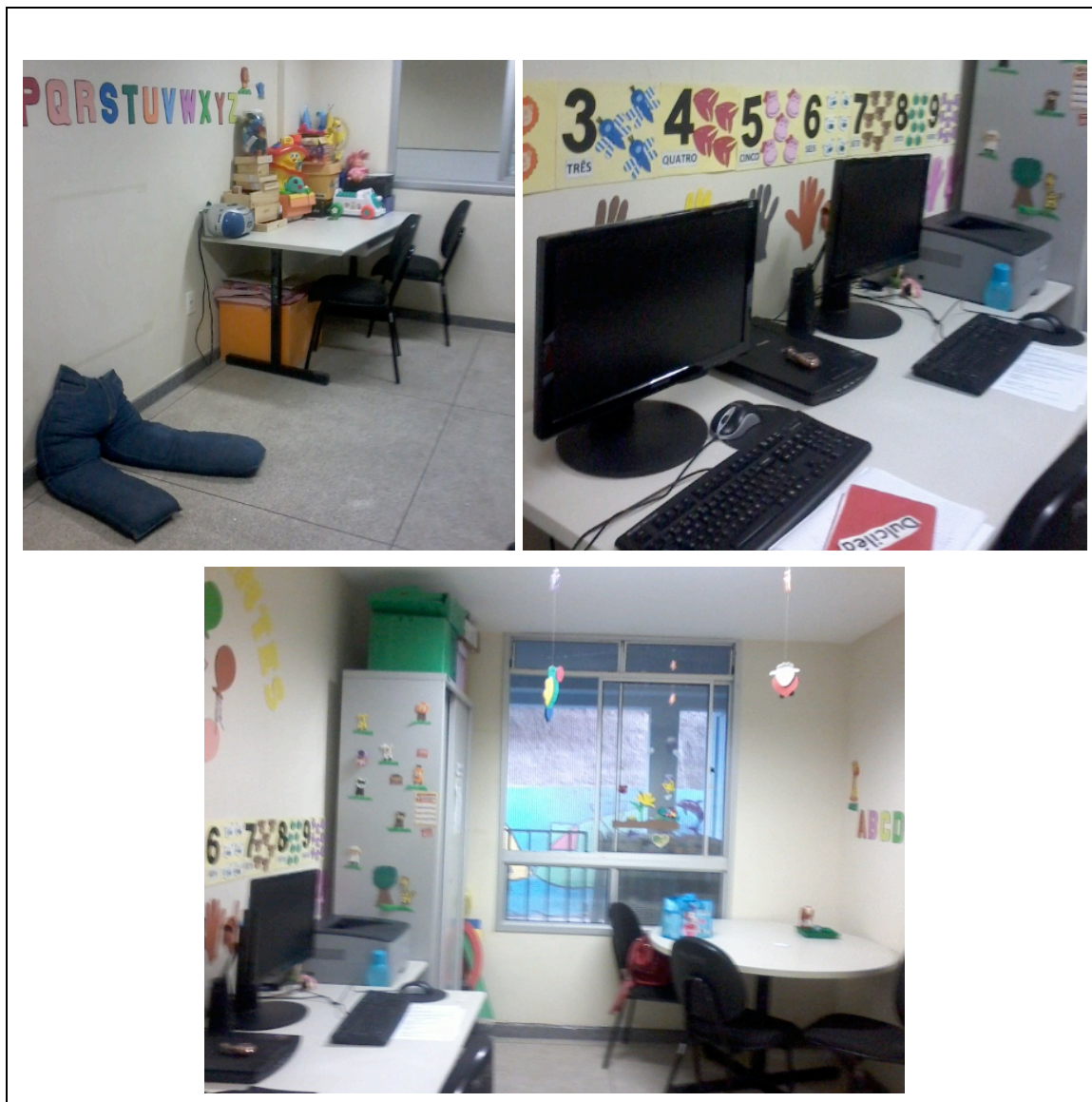
Figura 5 – Sala de atividades



Fonte: Acervo da pesquisadora

A SRM fica localizada no primeiro pavimento da instituição. Está organizada com materiais adequados e adaptados para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos. Na sala, observamos a existência de equipamentos eletrônicos, computadores, jogos educativos, brinquedos diversos e instrumentos de estimulação.

Figura 6 – Sala de recurso multifuncional



Fonte: Acervo da pesquisadora

Rodrigues e Cia (2012) afirmam que, desde a implementação das SRM e das últimas diretrizes do AEE, algumas pesquisas revelam as dificuldades da comunidade escolar para organizar práticas que incentivem a educação das crianças com NEE³⁸. Por isso, destacamos que os brinquedos disponíveis no parque externo ou parque de areia são uma casa, um escorregador, três cavalos e pneus coloridos. Devido à carência de brinquedos que contemplem todas as crianças, as professoras confeccionaram brinquedos de sucatas, com o intuito de ampliar as possibilidades de brincadeiras das crianças nesse

³⁸ Termo utilizado pelas autoras.

espaço. As turmas frequentam esse espaço duas vezes por semana, de acordo com o horário, organizado pelas coordenadoras.

Figura 7 – Parque externo ou parque de areia



Fonte: Acervo da pesquisadora

O pátio interno fica localizado no segundo pavimento da escola. Apresenta um amplo espaço para brincadeiras e apresentações culturais, mas, durante a pesquisa, percebemos que esse espaço é pouco utilizado pelas crianças para brincar.

Figura 8 – Pátio interno



Fonte: Acervo da pesquisadora

4.4.3 Os participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa³⁹ constituem a criança público-alvo da educação especial que frequenta a SRM, as professoras que atuam na sala de atividades, a professora de educação especial que atua na sala de atividades e a professora de educação especial que atua na SRM. Esse conjunto de participantes do estudo foi delineado previamente e foi destacado no decorrer da investigação.

Assim, participaram do estudo as crianças e as professoras das turmas de 3 e de 5 anos do turno matutino, pois, nas respectivas turmas, estavam matriculadas crianças público-alvo da educação especial.

A seguir apresentamos um resumo da caracterização dos participantes da pesquisa:

³⁹ Utilizamos nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa – Crianças

Crianças	Turma	Idade	Comprometimento	SRM	Sala de atividades
Lucas	Turma de 3 anos	3 anos	Deficiência física e deficiência intelectual	3. ^a f e 5. ^a f	X
Jhonatan	Turma de 5 anos	4 anos e 6 meses	Autismo e deficiência intelectual	4. ^a f	X

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa – Professoras

Professoras	Função	Procedimentos
Tatiana	Sala de atividades	Entrevista semiestruturada e observação
Alice	Sala de atividades	Entrevista semiestruturada e observação
Eliane	Professora colaboradora das ações inclusivas	Entrevista semiestruturada e observação
Jane	Professora de educação especial/AEE	Entrevista semiestruturada e observação

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Quadro 4 - Horário do atendimento na SRM do Cmei “Possibilidades”

Horário	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira
7 às 9h	Luís/ 11 anos	Bruno/ 4 anos	João	Bruno/ 4 anos	Planejamento
9 às 11h	Marcelo/ 3 anos	Luis/ 11 anos	Fábio	Marcelo/ 3 anos	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Destacamos que Luís frequenta a escola de ensino fundamental próxima da região e, de acordo com o laudo médico, apresenta deficiência intelectual e uma perda auditiva considerada “leve”. Marcelo e Bruno são crianças atendidas no contraturno, que frequentam, respectivamente, as turmas de 4 anos e 3 anos do turno vespertino do Cmei “Possibilidades”.⁴⁰

⁴⁰ Não acompanhamos o atendimento realizado na quarta-feira, com Fábio e João, pois esse é o dia em que realizamos o nosso grupo de estudo na Ufes, com o intuito de discutir os

As especificidades das crianças atendidas são as seguintes: Marcelo apresenta Síndrome de Down, e a sua mãe sempre o acompanha no atendimento; e Bruno apresenta indícios de uma criança supostamente autista, e, durante o atendimento, a sua avó o acompanha.

A seguir destacamos a formação, o tempo de exercício do magistério e o tempo de serviço na instituição de educação infantil investigada relativamente aos professores participantes da pesquisa.

Quadro 5- Caracterização dos professores

Professora	Formação	Tempo de serviço no magistério	Tempo de serviço no Cmei "Possibilidades"
Eliane ⁴¹	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em educação especial/Inclusiva	Cinco anos como pedagoga do ensino fundamental e dois anos como professora.	Trabalha no Cmei, há dois anos, como professora colaboradora das ações inclusivas.
Alice	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em educação infantil	Sete anos como professora da rede municipal de Cariacica. Atuou em outras prefeituras da Grande vitória, sempre na educação infantil.	Trabalha no Cmei há três anos, sempre com a turma de cinco anos.
Jane	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em educação especial/inclusiva. Está concluindo uma pós-graduação em educação infantil.	Quinze anos como professora da Educação infantil e dois anos como professora do AEE na SRM.	Trabalha no Cmei, há três anos. Como professora do AEE, dois anos. Faz extensão de carga horária na mesma instituição de ensino.
Tatiana	Licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Letras/Português	Dez anos como professora do ensino fundamental, cinco anos no ensino médio e três anos na educação infantil	Trabalha no Cmei, há três anos, sempre com a turma de três anos. Faz extensão de carga horária, à tarde, na mesma instituição de ensino.

processos da criança público-alvo da Educação Especial, com fundamento na abordagem histórico-cultural.

⁴¹ Eliane é única professora participante da pesquisa contratada por tempo determinado.

Observamos que a pedagoga, as coordenadoras, as professoras regentes e a professora de educação especial/AEE são estatutárias no município, o que pode contribuir para a organização de um trabalho que terá continuidade no decorrer dos anos.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Neste item, relatamos os procedimentos para esta investigação, os quais reuniram, como recursos e instrumentos metodológicos, a observação participante, a entrevista semiestruturada, a análise documental, o diário de campo e a áudio gravação e as filmagens. Os diferentes momentos relatados aqui, embora estejam apresentados em separado, muitas vezes, aconteceram concomitantemente e de forma inter-relacionada.

4.5.1 Primeiro momento: a autorização para a realização da pesquisa e a inserção no espaço escolar

Nosso primeiro passo foi, antes de iniciarmos a pesquisa no Centro Municipal de educação infantil (Cmei), solicitar à Secretaria Municipal de Educação (Seme) autorização para realização do estudo, enviando um resumo do projeto e uma carta de apresentação.

Após a aprovação da pesquisa pela Secretaria de Educação do Município de Cariacica, elencamos, em comum acordo com a gestora da educação especial, as instituições de educação infantil que mais se aproximavam da proposta da nossa pesquisa. Percebemos que a implantação das SRM no município está em andamento, o que possibilitou a escolha de uma instituição de educação infantil, entre quatro opções de instituições.

Assim, pela via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), marcamos um encontro com a comunidade escolar, com o intuito de conhecer o campo de coleta de dados e apresentar a pesquisa para os participantes

envolvidos no estudo, e aproveitamos também para enviar uma carta de apresentação e um resumo do projeto à direção da instituição.

Após o conhecimento de todos desta pesquisa, a coleta de dados foi realizada em um Centro Municipal de educação infantil (Cmei), o qual denominamos de Cmei “Possibilidades”, localizado no município de Cariacica, que pertence à Região Metropolitana da Grande Vitória. O estudo de campo foi realizado de três a quatro vezes por semana, no turno matutino, no período de 30/4/2015 a 10/7/2015. Investigamos as práticas desenvolvidas no AEE para a criança público-alvo da educação especial, tendo em vista as especificidades da infância e as práticas desenvolvidas pelos professores regentes, pelos professores de educação especial, tanto na sala de atividades como na SRM.

4.5.2 Segundo momento: o processo de observação participante nas salas de atividades e de recursos multifuncionais

O planejamento da ação ou para a observação é essencial para identificar os aspectos relevantes à pesquisa e atender aos seus objetivos propostos para a pesquisa. Dessa maneira, planejamos os aspectos que devem ser considerados na observação.

- 1- O atendimento da criança público-alvo da educação especial na sala de aula regular e no AEE.
- 2- A relação entre os professores e as crianças.
- 3- As relações estabelecidas entre os professores regentes e os professores de educação especial.
- 4- As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no cotidiano da educação infantil na condução do processo de inclusão da criança público-alvo da educação especial.
- 5- Os reflexos da relação entre o binômio cuidar/educar e a proposta curricular para a educação infantil nas práticas assumidas pelos professores.

6- As atividades, as interações e as vivências infantis que favorecem o reconhecimento das especificidades da infância e a valorização da cultura infantil.

7- Outros elementos observados no cotidiano.

Assim, detalhamos as atividades realizadas no decorrer da pesquisa.

Quadro 6- Atividades realizadas no decorrer da pesquisa

Atividade	Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho
Contato com a escola	X					
Protocolo da pesquisa na Seme		X				
Observação da rotina na escola		X	X	X	X	X
Observação da SRM e da sala de atividades		X	X	X	X	X
Entrevista semiestruturada					X	
Formação continuada em serviço			X	X	X	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

O atendimento educacional na sala de atividades era organizado de acordo com o seguinte horário:

Quadro 7- Horário do atendimento educacional na sala de atividades.

Horário	2. ^a feira	3. ^a feira	4. ^a feira	5. ^a feira	6. ^a feira
7 às 9h	Jhonatan	Planejamento	Lucas	Jhonatan	Lucas
9 às 11h	Planejamento	Jhonatan	Jhonatan	Lucas	Lucas

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Na SRM, o atendimento era realizado conforme o quadro a seguir.

Quadro 8- Horário do atendimento na SRM do Cmei “Possibilidades”

Horário	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
7 às 9h	Luís/ 11 anos	Bruno/ 4 anos	João	Bruno/ 4 anos	Planejamento
9 às 11h	Marcelo/ 3 anos	Luis/ 11 anos	Fábio	Marcelo/ 3 anos	

Fonte: Quadro elaborado pela professora do AEE.

4.5.3 Terceiro momento: a participação da pesquisadora na formação continuada, no planejamento e nas demais atividades

Durante a pesquisa, participamos de diferentes atividades que fazem parte do calendário e da rotina da instituição. A participação na formação continuada e nos planejamentos dos professores configurou-se como uma oportunidade de perceber o envolvimento do grupo com os aspectos relacionados à educação da criança público-alvo da educação especial e de conhecer as ações desenvolvidas nos planejamentos semanais, para a garantia de uma prática pedagógica que contemple as particularidades infantis.

Com a autorização da coordenadora da equipe do Setor de Diversidade e Inclusão Educacional, participamos dos encontros com intenção de conhecer a proposta do município para a formação continuada dos professores. A equipe organiza, mensalmente, um calendário com as formações para os professores que trabalham com educação especial nas salas de atividades e no AEE na SRM.

Um momento interessante de formação continuada em serviço foi organizado no Cmei “Possibilidades” com a proposta de uma formação regionalizada, tendo todas as instituições de educação infantil da região participado desse encontro. A formação foi realizada no Cmei “Possibilidades” devido a sua boa infraestrutura para receber os profissionais. Consideramos a proposta de formação continuada relevante, pois, conforme afirma Victor (2012, p. 15),

apesar de algumas iniciativas dos diferentes governos, ainda não temos uma formação de professores e de outros profissionais da educação em sintonia com as demandas apresentadas em decorrência da inclusão de alunos com necessidades educacionais na sala de aula regular, em particular, da educação infantil.

Em relação aos momentos de planejamento, Barbosa (2010, p. 15), afirma: “Planejar permite uma organização diária e principalmente a antecipação das intencionalidades educativas dos profissionais”. Entendendo a importância desses momentos, participamos, com a autorização das professoras e da pedagoga, de alguns dos planejamentos para conhecer as ações que são desenvolvidas nesse espaço e tempo, tendo em vista os objetivos da nossa pesquisa.

Barbosa (2010) destaca, ainda, que o planejamento se configura como uma oportunidade de destacar características históricas e culturais das crianças, respeitando os seus ritmos individuais, suas formas de expressão. Nesse sentido, o planejamento constitui uma oportunidade de refletir a respeito do espaço que favorece o desenvolvimento da brincadeira, da curiosidade, da imaginação, da descoberta e da experimentação.

4.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Mediante a perspectiva histórico-cultural, partimos da abordagem microgenética para a organização e análise dos dados. De acordo com Góes (2000), a análise é micro, pois durante as observações propõe uma atenção aos detalhes, às minúcias; a análise é genética, porque considera as condições sociais e históricas; pode ser definida ainda como sociogenética, pois se relaciona com a cultura, as práticas sociais e as relações intersubjetivas.

Como procedimentos adotados para a análise de dados, fizemos as transcrições dos dados coletados por meio do diário de campo reflexivo das observações, a fim de organizá-los em categorias de análise, tendo como origem os diferentes episódios interativos vivenciados durante o momento de

realização da pesquisa. As categorias foram discutidas e refletidas durante todo o momento de coleta dos dados com os profissionais do Cmei, especialmente com as professoras de educação especial.

Portanto, reiteramos a proposta da pesquisa, destacando a importância de aproximar os estudos acadêmicos da realidade escolar, até porque acreditamos que as pesquisas que visam estudar as demandas vivenciadas atualmente no cotidiano da educação infantil devem caminhar em conjunto com a academia e com a proposta de uma educação de qualidade para todos. Nesse sentido, o olhar de professor pesquisador deve ser aguçado para perceber os detalhes existentes em cada palavra, gesto ou ação desenvolvida, especialmente diante das especificidades da criança pequena público-alvo da educação especial.

Com esses caminhos metodológicos, analisamos as práticas pedagógicas direcionadas ao AEE com ênfase na SRM, em interface com as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de atividades, visando à aprendizagem da criança público-alvo da educação especial na instituição de educação infantil

5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a organização e análise dos dados, obtidos, sobretudo, por meio das entrevistas semiestruturadas e das observações participantes no contexto da instituição de educação infantil com ênfase na SRM, visando atender ao objetivo desta investigação, que é o de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil, no município de Cariacica, estado do Espírito Santo.

Os referidos dados foram organizados por meio de categorias de análise. Nesse sentido, escolhemos como principais categorias de análise para este estudo: a organização da rotina da instituição de educação infantil; as práticas pedagógicas dos professores; a formação continuada em serviço; o direcionamento da proposta educacional para as crianças indicadas à educação especial por meio dos estudos de casos e, por fim; os indícios que emergem de outros espaços para a análise desse atendimento.

Destacamos *a rotina da instituição de educação infantil e o atendimento educacional possível no Cmei “Possibilidades”* como categoria de análise, pois a sua organização interfere no atendimento realizado nas salas de atividades e na SRM e, ainda, parece direcionar a prática pedagógica proposta pelos professores.

As práticas pedagógicas dos professores no AEE com ênfase SRM e em interface com a sala de atividades despertaram o nosso interesse para que as elegêssemos como categoria de análise, considerando que elas podem revelar pistas e apontamentos que contemplam a problemática da nossa pesquisa.

A formação continuada no Cmei “Possibilidades”: aproximações com a inclusão foi selecionada como uma categoria de análise, pois emerge no contexto da pesquisa como uma oportunidade de realizarmos discussões e reflexões em torno da inclusão desde a primeira etapa da educação básica.

Outra categoria de análise escolhida foi *as crianças público-alvo da educação especial no Cmei “Possibilidades”: os casos de Jhonatan e Lucas*. Nesse momento, analisamos as especificidades de Jhonatan e Lucas, o atendimento realizado na sala de atividades e na SRM, bem as possibilidades de aprendizagem oferecidas no espaço da educação infantil para o desenvolvimento infantil.

Por fim, ao investigarmos as práticas desenvolvidas ao atendimento da criança público-alvo da educação especial, observamos as ações desenvolvidas nos diferentes espaços da instituição. Assim, destacamos os *indícios que emergem de outros espaços para a análise desse atendimento*, como categoria de análise, a partir da observação das vivências realizadas no parque externo e no refeitório.

Desse modo, organizamos e analisamos os dados produzidos no Cmei “Possibilidades” a partir das cinco categorias que apresentam aproximações com os objetivos propostos para o nosso estudo. Para auxiliar o diálogo com os dados, retomamos a fundamentação teórica da abordagem histórico-cultural e as pesquisas científicas que contribuem com a temática investigada.

5.1 A ROTINA DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL POSSÍVEL

Por que escolher a rotina como categoria de análise? Porque entendemos que a rotina do Cmei conduz toda a organização do atendimento educacional na SRM, na sala de atividades e nos demais espaços institucionais. Apesar de identificarmos a sua importância como uma produção cultural na perspectiva de movimento, criação, observação e possibilidades, as ações padronizadas e seguidas de forma rígida por todos da instituição desconsideram o contexto de significados que o espaço da educação infantil oferece para as crianças.

Além disso, a rotina parece também conduzir o que é possível como prática pedagógica proposta pelos professores. Essa rotina, ainda pautada em uma ação cotidiana repetitiva, impõe aos espaços e tempos da educação infantil

situações em que tudo na instituição funciona mediante horários rígidos, determinados pela equipe pedagógica, até mesmo para a realização dos momentos de lanche e almoço no refeitório e de recreação no pátio ou no parque de areia.

Esses horários parecem funcionar como uma contenção das propostas pedagógicas, que consideram o binômio cuidar-educar, as linguagens infantis e as mediações pedagógicas intencionais e sistematizadas dos conhecimentos, presentes na proposta curricular desse nível de ensino e também na complementação dessa proposta pela via do AEE com ênfase na SRM. Apoiamos as considerações de Barbosa (2010), quando recomenda que, em todos os momentos que as crianças estão no espaço da educação infantil,

as experiências propostas sejam diversificadas, que oportunizem a interação com o mundo de diversas formas e em diferentes momentos. E a diversificação dessas experiências passa pela experimentação das diversas linguagens (BARBOSA, 2010, p. 14).

Não estamos aqui considerando que os horários não sejam necessários à organização dessa instituição, mas que eles deveriam ser previstos como uma forma de garantir a aprendizagem de todas as crianças, respeitando ritmos e estilos nos espaços e tempos da instituição. Por isso, concordamos com Barbosa (2009), quando afirma que

[...] fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidoras de subjetividades (BARBOSA, 2009, p. 202).

Cada turma tinha 20 alunos matriculados, mas, durante as observações, verificamos que a frequência era de 15 a 17 crianças por dia. Por esse motivo, não foi possível observar a presença de todas as crianças, uma vez que as faltas eram constantes. Esse fato talvez se explique pelo curto espaço de

tempo entre o deslocamento da criança à escola e novamente, o deslocamento da criança à sua residência, o que, presumivelmente, acabava por fazer com que os pais ou responsáveis passassem a não insistir na vinda frequente da criança à instituição de educação infantil.

Para que essa inferência possa ser considerada, passamos a relatar a rotina do Cmei. O dia letivo tinha início às 7 horas da manhã, com a entrada das crianças. Como uma parcela significativa da comunidade dependia do transporte escolar, a instituição estabeleceu uma tolerância de 30 minutos no horário de entrada, para todas as crianças. O mesmo ocorria no momento da saída, pois começavam a dispensar as crianças que utilizavam o transporte escolar a partir das 10h40min e as demais crianças às 11 horas.

A rotina configura-se como uma ação cultural em que todos os envolvidos no espaço do Cmei “Possibilidades” são conduzidos mediante normas e horários preestabelecidos pela equipe pedagógica. Assim, nas duas turmas, observamos que as atividades mais sistematizadas eram realizadas no horário das 8 horas às 10 horas. Devemos observar, ainda, que nesse período acontecia o almoço, com duração de 20 minutos para cada turma.

Nas turmas observadas, o momento da entrada das crianças ocorria da seguinte maneira:

Na turma de três anos, que fica no primeiro pavimento da instituição, as crianças são recebidas pela professora ou pela estagiária com um bom dia, sentam na cadeira que é organizada de forma que uma criança fique de frente para a outra. Logo chega o momento do lanche, com as outras turmas da mesma faixa etária de três anos (DIÁRIO DE CAMPO, 03/6/2015).

Na turma de cinco anos, que fica no segundo pavimento da instituição, as crianças são recebidas pela professora Alice, sentam nas cadeiras que são organizadas em fila. Neste momento a professora conversa rapidamente com algumas famílias, sobre questões referentes ao comportamento, aprendizagem, dentre outros assuntos. Antes do lanche, realiza a chamada de forma coletiva, estimulando as crianças a contarem quantos colegas estão presentes e quantos faltaram, além de trabalhar a identificação da escrita do seu nome (DIÁRIO DE CAMPO, 30/5/2015).

Notamos que o tempo destinado ao atendimento educacional de todas as crianças era de apenas duas horas por dia letivo. Consideramos que essa situação, no mínimo, compromete a apropriação dos conhecimentos científicos, os quais são de responsabilidade da instituição de ensino. Durante o desenvolvimento das atividades, observamos as seguintes situações:

Com as crianças sentadas nas cadeiras, a professora Tatiana realiza a chamada e entrega as suas respectivas fichas, para desenvolver uma atividade fotocopiada. Na realização das atividades pedagogicamente planejadas, a professora e a estagiária acompanham bem atentas as produções das crianças. As brincadeiras são permitidas após a atividade ou quando a turma é contemplada em seu horário, com o parque externo (DIÁRIO DE CAMPO, 12/5/2015).

Logo após a acolhida inicial, chega o horário do lanche, que é servido no primeiro pavimento do Cmei. Após o lanche, a atividade fotocopiada do dia já está separada, Alice tenta se aproximar das crianças para explicar a atividade. Neste momento, a professora Eliane se aproxima de Jhonatan para auxiliá-lo na atividade. As brincadeiras nessa turma são permitidas somente ao final do dia. (DIÁRIO DE CAMPO, 8/6/2015).

A professora Alice apresenta uma prática organizada, baseada em uma rotina diária de ouvir as “novidades” apresentadas pelas crianças, seguidas da chamada, cantigas de boas-vindas e do desenvolvimento da atividade mais sistematizada no caderno. Percebemos a preocupação da professora com o processo de alfabetização, pois ela acredita que essa é a proposta da turma de 5 anos, em detrimento das atividades lúdicas, como as brincadeiras e o jogo infantil.

Na rotina da turma de 3 anos, a professora Tatiana valoriza as brincadeiras ao final do dia, com legos ou outros brinquedos disponíveis na sala, conforme podemos observar no relato a seguir:

Ao final do dia na sala de atividades, as crianças pegam os “legos” e criam variados brinquedos, como avião, carrinho, prédios, dentre outros brinquedos. Os colegas chamam Lucas para brincar, mas ele resiste em participar, e novamente prefere ficar próximo à estagiária que estava colando bilhetes. Com a insistência da pesquisadora, apresenta resistências, não querendo pegar as peças e iniciando um choro, mas quando percebe um avião grande e colorido feito pelo colega, logo interage com todos e solicita ajuda para fazer um avião para mostrar a sua mãe (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2015).

Na rotina da turma de 3 anos, presenciamos poucos momentos de atividades que envolvem as cantigas, as histórias e outras linguagens infantis pertinentes à proposta curricular para essa faixa etária. As atividades lúdicas, ao final do dia, configuram-se como uma rotina da turma que alimenta uma alta expectativa nas crianças. No entanto, entendemos que a brincadeira requer uma ação intencional e sistematizada por parte da professora, visto que ela contribui para a aquisição da linguagem escrita por meio da representação que a criança realiza ao jogar e que, por isso, não pode ser entendida como prêmio ao final do dia ou como uma atividade desconectada das demais. Para tanto, as atividades fotocopiadas, que são priorizadas, necessitam ser reduzidas a fim de dar espaço a atividades que valorizem os conhecimentos, as linguagens das crianças e a principal atividade dessa faixa etária, que é o jogo infantil.

Apesar disso, percebemos práticas pedagógicas que driblam a rotina imposta e as atividades fotocopiadas. O relato a seguir apresenta um breve resumo das atividades realizadas com o acompanhamento da professora Eliane e a regência da professora Alice na sala de atividades da turma de cinco anos.

Quando Eliane chega na sala, é perceptível o sorriso tímido de alegria no rosto de Jhonatan. Ao término da atividade proposta, ele sempre gosta de desenhar animais e super-herói, que é a sua paixão. Ao solicitar uma folha de papel sulfite para desenhar, Alice afirma com indignação que a escola não disponibiliza papel para as crianças desenharem, somente para a fotocopadora (DIÁRIO DE CAMPO, 20/5/2015).

Na contramão das atividades fotocopiadas em prol da inclusão das crianças indicadas à educação especial, no trabalho realizado com Lucas Eliane apresenta a preocupação de sempre “incentivar a sua linguagem, com brincadeiras e perguntas que contagiam todos os colegas que estão ao redor e quando percebemos todos estão envolvidos na atividade lúdica” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/6/2015).

Contudo, consideramos que, para ressignificar a rotina da instituição investigada, a fim de atender essas crianças e as demais, é fundamental o

planejamento conjunto entre os profissionais que as atendem. No entanto, constatamos que o planejamento parece não potencializar as ações conjuntas entre os professores. Supomos que esse fato seja decorrente dessa rotina intensa que acaba por reduzir, além do tempo para realização das práticas pedagógicas com vista à aprendizagem das crianças, as possibilidades de diálogo.

Durante as observações, percebemos que o acompanhamento das crianças nas salas de atividades pela professora Eliane ocorria de acordo com o horário organizado em conjunto com as professoras e pedagogas. Apesar da professora Eliane participar dos planejamentos de Alice e Tatiana, percebemos poucos momentos de trocas, sobre as especificidades das crianças ou ações compartilhadas que poderiam contribuir com toda a turma. O planejamento de quatro horas semanais era a oportunidade de selecionar as atividades da semana seguinte, organizar relatórios e mostrar o caderno de planejamento da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 24/4/2015).

Outro aspecto que, embora vinculado à teoria de “docilização dos corpos”,⁴² relacionamos positivamente à questão da rotina intensa foi a formação da fila. Ela é um elemento da rotina para as turmas e, às vezes, espaço de aprendizagem, conforme relatado a seguir.

No decorrer da pesquisa, percebemos que a fila é uma rotina da turma de três anos para sair da sala. No início do ano, ao sair da sala, Lucas sempre procurava a estagiária ou a professora colaboradora para dar a mão e acompanhá-lo pela instituição. No entanto, com o passar dos dias, notamos que a professora chama os alunos para lanchar. Imediatamente, Lucas chama os colegas para formarem a fila e aponta em direção à porta. Os colegas seguem as orientações de Lucas e o chamam para também ficar na fila. Com um sorriso no rosto e cantando, Lucas chama os professores e segue o caminho do lanche com os seus pares (DIÁRIO DE CAMPO, 22/4/2015).

Notamos que, na turma de 5 anos, as possibilidades do atendimento educacional no período de duas horas envolviam, além das atividades sistematizadas na sala de atividades, momentos de alimentação e higiene, realizados pela professora Eliane, que acompanhava Jhonatan, os quais

⁴² Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2005) destaca que um corpo dócil é aquele que pode ser submetido, utilizado, aperfeiçoado e transformado de acordo com as normas estabelecidas nas instituições.

contribuíam também para o seu desenvolvimento. Ao conversarmos a respeito do atendimento realizado, a professora afirma:

Desde o início do ano letivo, incentivamos a sua alimentação, para que ele pegue o lanche ou almoço, em conjunto com os seus colegas, pois, nos primeiros dias de aula, só comia se alguém pegasse para ele. Percebemos que aceita melhor o almoço do que o lanche. Então, durante o almoço, ele segue em direção à cozinha, como o seu colega e solicita a refeição e senta próximo da sua turma, sendo comum, ao terminar, solicitar a repetição (ENTREVISTA, 24/6/2015).

Eliane completa, referindo-se ao crescimento de Jhonatan:

Pode parecer pouco o crescimento, para uma criança que apresenta limites em sua comunicação, mas considero o fato dele pegar o seu lanche e pedir para repetir sem o auxílio do adulto um grande avanço, pois essa iniciativa não era realizada no início do ano. A sua interação com os colegas vem melhorando diariamente, principalmente nos momentos mais coletivos (ENTREVISTA, 24/6/2015).

Em nossa observação, percebemos que a professora Eliane apresenta vínculos afetivos com todos os profissionais, pois se mostra como uma profissional que se identifica com as particularidades do trabalho desenvolvido na educação infantil, especialmente ao se referir à educação especial, visto que entende a importância da inclusão na educação infantil. Afirma a professora:

Mesmo tendo o convívio da sua família, a educação infantil é importante, pois é nesse espaço que a criança inicia os seus primeiros processos de aprendizagem em conjunto, aprende a conviver em grupo e compartilhar novas experiências (ENTREVISTA, 24/6/2015).

Sinaliza ela ainda que as maiores dificuldades enfrentadas era o professor aceitar outro adulto na sala de atividades. A respeito dessa relação com o professor, ela pontua:

Sofro com essa relação, mas não desisto, insisto até conquistar a confiança do professor e ele perceber que não estou invadindo o seu espaço, estou ali para ajudá-lo a desenvolver atividades inclusivas para a criança especial. Tem outro ponto importante também, é um direito da criança receber esse atendimento na sala de aula junto com as outras crianças. Aconteceu situações em que o professor pediu

para tirar a criança da sala, expliquei que essa não é a proposta da inclusão e o professor entendeu (ENTREVISTA, 24/6/2015).

As dificuldades apresentadas pela professora Eliane são reflexos dos desafios da inclusão no espaço da educação infantil. O professor regente deve considerar o professor de educação especial como um colaborador que pode contribuir no seu planejamento e na organização de práticas pedagógicas que contemplem as particularidades das crianças e as demandas da sala de atividade.

Assim sendo, entendemos que a rotina na educação infantil se configura como uma categoria pedagógica, sendo a base organizadora da vida coletiva nesse espaço. Consideramos a rotina como fonte provocadora de experiências vividas pelas crianças, suas famílias e profissionais que compartilham desse espaço (BARBOSA, 2010).

A restrição do tempo das atividades realizadas permite reflexões sobre os conhecimentos que emergem no contexto da educação infantil. Então, incomodou-nos o curto tempo de atividades realizadas pelas crianças. Entendemos que as particularidades do contexto permitem determinadas negociações ou arranjos, mas temos que refletir a respeito dos conhecimentos que o ambiente compartilha com as crianças, pois uma das funções da escola é produzir meios para que as crianças vivenciem diferentes experiências independentemente de suas especificidades. Portanto, reafirmamos a importância da interação da criança com os seus pares desde as primeiras experiências na educação infantil, já que os colegas a reconhecem como pertencente ao grupo e as suas vivências são compartilhadas a todo instante.

Além desses momentos relatados, a instituição contava com a realização de atividades culturais presentes no calendário escolar. A cada mês, uma turma realizava uma apresentação cultural de acordo com o projeto desenvolvido. Consideramos importante essa proposta, pois configura-se como uma possibilidade de envolver e acolher todas as crianças de acordo com as suas

particularidades. No entanto, os preparativos para que ela se efetivasse também ocupavam boa parte do tempo do dia letivo.

Após os preparativos, a primeira festa cultural do ano de 2015 ocorreu no mês de julho, com apresentações de todas as turmas e a participação da família. Percebemos que Jhonatan participou com alegria dos ensaios e, no dia da apresentação, dançou e interagiu com os seus pares com um sorriso no rosto. No caso de Lucas, notamos que ficou assustado pela quantidade de pessoas que estavam ao seu redor e pouco interagiu com a sua turma, mas ficou próximo dos colegas e professores. Nas duas situações, observamos que a presença, a atenção e a caracterização⁴³ da professora Eliane favoreceram a participação das crianças em conjunto com os seus pares (DIÁRIO DE CAMPO, 10/7/2015).

Além desses episódios, passamos a destacar o que era possível nesse intervalo curto de tempo reservado ao atendimento educacional destinado às crianças e, em particular, àquelas indicadas à educação especial.

5.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NO AEE COM ÊNFASE NA SRM E EM INTERFACE COM A SALA DE ATIVIDADES

Para analisar as práticas pedagógicas dos professores de educação especial voltadas para o AEE com ênfase na SRM e em interface com a sala de atividades, vimos a necessidade de contextualizar essas práticas no contexto da instituição de educação infantil. Para tanto, investigamos as práticas pedagógicas dos professores e as possibilidades oferecidas à aprendizagem infantil. Nessa direção, acompanhamos as professoras que eram participantes da pesquisa nos diferentes espaços do Cmei “Possibilidades”.

Antes de discutirmos as práticas pedagógicas desenvolvidas, destacamos a elaboração dos documentos institucionais e a organização do planejamento da instituição como forma de entendermos os movimentos que são constituídos para além da sala de atividades.

Devido ao fato de o Cmei ter ainda pouco tempo de funcionamento, o projeto político-pedagógico estava sendo elaborado pelo grupo nas reuniões e durante

⁴³ As duas turmas apresentaram danças com roupas específicas utilizadas pelas crianças e professores.

os planejamentos. Dessa forma, de acordo com a pedagoga, o documento que orienta as ações da instituição no momento é o plano de ação e o projeto institucional intitulado “Água e vegetação: preservar para a vida continuar”, que foi planejado em conjunto com a equipe pedagógica em 2014. Com base no plano de ação e no projeto institucional, os professores elaboram as suas estratégias metodológicas de ensino de acordo com as especificidades da sua turma.

Os professores possuem quatro planejamentos semanais, divididos em dois dias, com duração de uma hora. Nesse momento, as crianças de 3 anos participam de atividades diversificadas com a professora de planejamento e as crianças de 5 anos desenvolvem atividades com os professores de Artes ou Educação Física.⁴⁴

No plano de ação e nas ações da pedagoga, observamos que a instituição valoriza o ato de planejar, sendo uma atividade de discussão e reflexão sobre a sua prática. Durante a realização da pesquisa, verificamos que, no momento do planejamento, os professores apresentavam o caderno de planejamento à pedagoga, a qual analisava as anotações e refletia com os professores sobre as atividades desenvolvidas naquela semana e os respectivos objetivos.

De acordo com Lopes e Rodrigues (2014), a discussão das salas multifuncionais no contexto da educação infantil requer reflexões sobre a inclusão da criança público-alvo da educação especial na sala de atividades. Por isso, destacamos algumas situações evidenciadas nas salas de atividades.

A professora de planejamento realiza as atividades primeiramente na roda, com o objetivo de introduzir a atividade planejada, por meio da contação de histórias, uma cantiga ou um diálogo que exemplifique a atividade que será realizada. As crianças ficam atentas nesse momento, e, após essa acolhida, as atividades são realizadas individualmente. Lucas apresenta resistência em participar da roda e prefere ficar no colo da estagiária. A professora Eliane interfere e solicita que ele participe da roda com os seus colegas. Ele chora muito, grita e depois de muita insistência da Eliane e da pesquisadora

⁴⁴ No município de Cariacica, apenas as turmas de 4 e de 5 anos possuem aulas com os professores de Educação Física e Artes no seu currículo.

ele fica na roda, mas pouco interage com os seus pares (DIÁRIO DE CAMPO, 10/6/2015).

Observamos que a professora Eliane percebe as potencialidades de Lucas e confia que a sua participação nas atividades pode ser ampliada por meio da mediação pedagógica realizada pelo adulto. Os episódios a seguir demonstram como a mediação da professora Eliane na sala de atividades com Lucas e Jhonatan se mostrou favorável à participação nas atividades e brincadeiras desenvolvidas nesse espaço.

Percebemos que Eliane, em conjunto com a professora regente, incentivava a participação de Lucas nas brincadeiras com os colegas, pois ele sempre preferia ficar próximo ao adulto. Depois de muita insistência de Eliane notamos avanços até na sua comunicação, quando realiza esforços para pronunciar o nome de algum colega para mostrar alguma produção realizada ou chamar para brincar. Então, os estímulos oferecidos pela professora Eliane permitiram que ele fique mais independente e com mais iniciativas no espaço da instituição (DIÁRIO DE CAMPO, 18/6/2015).

Uma atividade comum para todas as crianças da turma de cinco anos era a escrita do nome, independentemente da atividade que seria realizada. Na atividade, a professora regente utilizava variados materiais, como o alfabeto móvel, letras recortadas de jornais e revistas, incentivando que as crianças pesquisassem as suas letras ou somente a escrita do nome com o auxílio da ficha. Para incentivar o envolvimento de Jhonatan nessas atividades, que insistia em ficar com a cabeça baixa, Eliane sentava ao seu lado diariamente com os mesmos materiais que as demais crianças utilizavam, e trabalhavam a escrita do seu nome, relacionando com a sua fotografia e outros objetos que iniciavam com a mesma letra do seu nome. Logo, no mês de junho percebemos avanços na sua motivação em participar das atividades na sala de atividades e na identificação e escrita do seu nome somente com o auxílio da sua ficha (DIÁRIO DE CAMPO, 26/6/2015).

Entendemos, portanto, que o trabalho realizado com Lucas e Jhonatan permitiu que eles se relacionassem com todas as pessoas que compartilhavam o mesmo espaço, como colegas, professores e demais funcionários. Em variados momentos, observamos pequenos diálogos e brincadeiras que contribuíram para o desenvolvimento da sua linguagem oral e possibilitaram a sua segurança em interagir com os seus pares (DIÁRIO DE CAMPO, 29/6/2015).

Por entender que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, este nível de ensino precisa ser pensado, planejado, isto é, revestido de um caráter intencional. Intencionalidade voltada aos processos de desenvolvimento, aprendizagem e mediação dos

adultos, para que isto aconteça de maneira positiva e eficaz (CANUTO, TARTUCI, 2014, p. 11).

Na mesma direção, França (2008) destacou, em sua pesquisa, a importância do professor de educação especial no contexto da sala de atividades, em conjunto com o professor regente, com o intuito de vislumbrar outras/novas possibilidades de pensar o atendimento pedagógico especializado para além da sala de recursos.

Assim, o trabalho do professor de educação especial no contexto da escola vem constituindo possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de uma atividade mediadora e colaborativa com alunos e profissionais na escola [...] (FRANÇA, 2008, p. 318).

Para Vigotski (2010), a mediação é entendida na interação entre o homem e o ambiente, do uso de instrumentos ao uso de símbolos, podendo causar transformações nesses espaços. Assim, entendemos a participação da professora Eliane, professora colaboradora das ações inclusivas na educação infantil, como possibilidade de construir uma ação transformadora no ambiente da sala de atividade.

Para contribuímos para essa discussão, pontuamos a relevância da afetividade no contexto escolar, pois ela está relacionada ao papel que o professor exerce com a criança, pois, conforme afirma Vigotski (2010), as reações emocionais influenciam no comportamento e no processo educativo.

[...] Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno, devemos atingir o seu sentimento [...] (VIGOTSKI, 2010, p. 143).

Ao conversarmos sobre as práticas desenvolvidas na sala de atividades para o atendimento Lucas, a professora Tatiana destaca:

Lucas pode tornar-se mais independente e, assim, organizar a sua prática. Brinco muito com ele, mas acho que inclusão é propor alguns

desafios, tem que ajudar os colegas para guardar os brinquedos e interagir com os seus colegas. Infelizmente ele falta muito, assim acaba perdendo muitas atividades que são realizadas. As adaptações são realizadas de acordo com a sua habilidade motora, pois o giz de cera é melhor para ele segurar, pois é mais grosso. Essas adequações eu e Eliane percebemos no início do ano letivo. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/6/2015).

Nesse momento, além de a professora descrever a organização da sua prática para o atendimento de Lucas, ela destaca a sua concepção de inclusão, definindo-a com a palavra desafios. Entendemos que os desafios é o resultado das possibilidades que ela observa na criança mediante sua prática. Compreendemos, também, com base nos postulados de Vigotski (2010), que acreditar nas possibilidades do outro é confiar que as mediações realizadas podem favorecer o seu desenvolvimento em conjunto com os seus pares.

Nessa direção, conversamos com Alice a respeito das práticas direcionadas para o atendimento de Jhonatan. A professora afirma:

Algumas vezes não sei o que fazer com Jhonatan, mas não fico parada e não deixo ele no canto da sala, sem uma atividade, sempre busco incluir ele nas atividades. Confesso que quando Eliane está fico mais aliviada, é um suporte mesmo. Quando ela está em outra sala, as crianças ajudam, conversam com ele, ajudam nas tarefas, incentivam ele a pegar o lanche. O que me encanta é o ótimo relacionamento que ele tem com os colegas. Essa relação contribui muito para o seu desenvolvimento, percebo ele correndo, sorrindo, brincando e até tentando pronunciar algumas palavras. Reações que antes não presenciávamos (DIÁRIO DE CAMPO, 16/6/2015).

Percebemos que a professora realiza esforços que ultrapassam a sala de atividades para contemplar as necessidades de Jhonatan. Ao discutir os processos constitutivos da infância da criança com deficiência, Victor (2012) destaca que o planejamento do professor deve contemplar metodologias que compreendam essa visão vigotskiana, envolvendo as “atividades de interações entre os diferentes sujeitos com finalidade social e educativa, que visem sua singularidade e a multiplicidade que configuram esse humano” (VICTOR, 2012, p. 33).

Concordamos com a autora, pois, durante a pesquisa, percebemos que os estímulos oferecidos pelo ambiente, neste caso na sala de atividades, e a

interação com o outro podem criar transformações sociais e culturais no desenvolvimento infantil, em especial quando nos referimos à criança que apresenta alguma deficiência. Porém, na realidade investigada, destacamos a fragilidade do planejamento, que não é concebido como um tempo de diálogo e discussão para constituir ações que contribuam para o desenvolvimento de todas as crianças.

Como destacado anteriormente, o acesso à educação tem início na educação infantil, e o AEE é organizado para também apoiar o desenvolvimento das crianças indicadas à educação especial, matriculadas nesse nível de ensino (BRASIL, 2008). É, pois, de grande importância para os profissionais que apóiam o desenvolvimento dessas crianças.

[...] entender por quais trilhas estão caminhando, que possibilidades e tensões vislumbram. Acreditamos ser essa a responsabilidade ético-acadêmica daqueles que atuam nos espaços e tempos de formação (JESUS, 2013, p. 145).

Partimos das palavras da autora, quando destaca o AEE como espaço e tempo de formação. Portanto, destacamos algumas especificidades do AEE, que é realizado na SRM do Cmei “Possibilidades”. Priorizamos a discussão das práticas pedagógicas no contexto do AEE com ênfase na SRM.

A SRM é um espaço pequeno, mas organizado com brinquedos, jogos e outros materiais oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. O espaço é organizado para receber crianças na faixa etária de 0 a 5 anos; no entanto, como já mencionamos, observamos o atendimento de crianças do ensino fundamental no espaço organizado para educação infantil.

A respeito do trabalho realizado na SRM, a professora Jane organiza um plano de trabalho para cada sujeito atendido e identifica as habilidades e os limites que podem ser trabalhados durante o atendimento. A oferta do atendimento ocorre de maneira individual, com uma carga horária definida semanalmente de acordo com as especificidades dos alunos atendidos.

A professora revela que as assessorias nas instituições em que estão matriculados os alunos aos quais realiza o atendimento são agendadas para a sexta-feira, devido ao dia reservado para o seu planejamento. Afirma que o planejamento é marcado mensalmente com os professores regentes, com o intuito de construir caminhos semelhantes para contribuir para a aprendizagem dos alunos que participam do atendimento na SRM.

Ainda sobre a assessoria, Jane destaca o movimento constituído na escola visitada e afirma:

Vou nas escolas conhecer o professor, observar as suas dificuldades e entender o que ele deseja ser trabalhado aqui na sala de recursos. Observo a criança primeiramente na sua sala de aula, conquisto a sua confiança e, quando a criança é maior, geralmente aluno da Emef, explico que receberá outro atendimento específico comigo para ajudá-lo nas atividades. Ainda quando o professor está angustiado e sem saber como trabalhar com esse aluno, dou algumas dicas e materiais para contribuir para a aprendizagem do aluno e para a prática do professor (ENTREVISTA, 12/06/2015).

A respeito do planejamento semanal, a professora Jane destaca: “Durante o planejamento semanal eu analiso as práticas e os conteúdos que serão trabalhados no decorrer da semana seguinte, além da avaliação das conquistas e desafios das crianças atendidas” (ENTREVISTA, 12/06/2015).

A equipe do Setor de Diversidade e Inclusão Educacional (2015)⁴⁵ considera o trabalho do professor do AEE com o professor da sala de atividades como uma articulação necessária para aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial.

Acreditamos na função da escola em articular uma aproximação entre os professores da SRM e os professores da sala de atividades. No entanto, durante a pesquisa, presenciamos raros momentos de planejamento compartilhado entre a professora de educação especial que atua na SRM, as professoras regentes e a pedagoga do Cmei pesquisado.

⁴⁵ Em apresentação realizada durante a discussão do Plano Municipal de Educação do município de Cariacica.

Então, durante a investigação, notamos que as atividades desenvolvidas nesse espaço apresentam uma distância em relação ao trabalho desenvolvido na sala de atividades, favorecendo, assim, o desenvolvimento de atividades fragmentadas, descontextualizadas e distantes da realidade infantil, pois, durante a pesquisa, não percebemos o planejamento das ações que contemplassem as especificidades infantis.

Para as crianças de outras escolas, Jane acredita na importância do planejamento e revela detalhes das assessorias realizadas nas escolas visitadas. Como no caso das escolas que não possuem o professor colaborador das ações inclusivas, pois entende que dificulta muito a realização do trabalho em conjunto na sala de aula. Durante a pesquisa, em algumas sextas-feiras ela não estava na escola, com a justificativa da realização das assessorias (DIÁRIO DE CAMPO, 23/6/2015).

Moscardini (2011) comenta sobre o distanciamento das propostas desenvolvidas na sala de aula comum e na SRM, o que favorece a organização de práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas, e ainda assinala as complexidades identificadas no atendimento das crianças que apresentam deficiência intelectual. Portanto, corroboramos a seguinte reflexão do autor:

O atendimento ao aluno com deficiência que agora se vê inserido na educação comum demanda a oferta de propostas de formação que preparem toda a comunidade escolar para acolher as singularidades próprias a esse público, buscando avaliar a essa população, que passa a constituir parte significativa do sistema de ensino, oportunidades para que seja garantido tanto o seu desenvolvimento social e afetivo, quanto a sua estimulação cognitiva e pedagógica. O professor deve assumir papel central para o bom andamento dessa dinâmica, daí a necessidade urgente de que haja um investimento maciço na formação desse profissional [...] (MOSCARDINI, 2011, p. 51).

Ao tentarmos entender a proposta de atendimento do AEE na SRM, percebemos que, no caso de Lucas, as atividades envolvem o lúdico, o desenvolvimento da sua coordenação motora e o reconhecimento da primeira letra do seu nome.

No caso do Jhonatan, as práticas pedagógicas são direcionadas para incentivar o processo de alfabetização com a utilização de atividades

fotocopiadas e jogos. Devido às limitações da sua família em levá-lo para frequentar o contraturno, Jhonatan iniciou o atendimento após o início da nossa pesquisa e somente uma vez por semana.

Acreditamos, como Gomide (2009), que o trabalho com crianças que apresentam aspectos autistas deve ser organizado pedagogicamente para além de práticas individualizadas e rotineiras, com ações contextualizadas que incentivem a sua imersão cultural e superem os comprometimentos vinculados ao TGD que as acomete.

A respeito da organização do AEE, a equipe responsável pelo Setor de Diversidade e Inclusão orienta que o atendimento deve considerar as particularidades de cada aluno, pois alunos que apresentam a mesma deficiência podem precisar de atendimentos diferenciados. Assim, “para planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças” (CARIACICA, 2015).

Como menciona o documento, na organização do AEE existe a possibilidade de realizar o atendimento em pequenos grupos. No entanto, na realidade investigada, é priorizado o atendimento individual, e a professora Jane explica o motivo: “Ainda temos poucos alunos frequentando, estou com assessorias marcadas para matricular mais alunos, mas até o momento não vejo necessidade atender as crianças em grupo” (ENTREVISTA, 12/6/2015).

A referida professora ainda afirma que prefere o atendimento individual porque ele permite maior atenção à criança: “Primeiro gosto de conversar, saber como está em casa e conquistar a sua confiança para iniciar um bom trabalho” (ENTREVISTA, 12/6/2015).

Podemos observar alguns aspectos relacionados à organização do espaço físico e da recepção à criança para esse atendimento individualizado a partir do registro feito no nosso diário de campo.

Antes de receber as crianças, a sua sala é arrumada com antecedência. Organiza na mesa os materiais que pretende utilizar no atendimento. Ao receber os alunos, a professora Jane demonstrava carinho e interesse com os alunos, recebendo-os, com atenção e sempre com um sorriso no rosto (DIÁRIO DE CAMPO, 20/5/2015).

O atendimento na SRM é organizado de maneira que os alunos participem do atendimento duas vezes por semana, no período de duas horas. Durante a pesquisa, percebemos que as faltas são constantes, e a professora Jane relata que “a ausência dos alunos é a maior dificuldade no atendimento; a pedagoga está ciente desta dificuldade e nada foi feito até o momento” (ENTREVISTA, 12/6/2015). A esse respeito registramos as seguintes observações:

Como o atendimento ocorre individualmente, observamos que durante as ausências dos alunos a professora aproveitava para organizar relatórios, confeccionar materiais para a sala ou organizar o plano de trabalho dos alunos atendidos (DIÁRIO DE CAMPO, 4/5/2015).

Nesse momento, a professora poderia ter aproveitado a oportunidade e vivenciar as práticas que são realizadas nas salas de atividades de Lucas e Jhonatan, com a professora regente e a professora colaboradora das ações inclusivas, pois, baseando-nos na proposta de inclusão no espaço da educação infantil, consideramos que

[...] não basta à criança [...] estar incluída no cotidiano escolar; é preciso que haja uma sistematização, um planejamento entre professores de sala e de educação especial, estagiária e pedagoga, dentre outros profissionais, que foque a mediação pedagógica do educador na vida escolar do aluno [...] (ANJOS, 2013, p. 159).

Entendemos que essa aproximação com o contexto da sala comum poderia enriquecer a proposta de trabalho e favorecer o envolvimento de todos para a constituição de uma prática inclusiva. Durante os atendimentos, observamos que

para as crianças maiores a prioridade são atividades relacionadas à alfabetização, com recorte e colagem, cópias e leituras. Identificamos nas salas jogos e brinquedos que poderiam possibilitar um trabalho diferenciado para essas crianças, sem perder de vista o processo de alfabetização; no entanto, observamos, durante a pesquisa, que esses materiais são utilizados somente com as crianças de três anos (DIÁRIO DE CAMPO, 29/6/2015).

Sobre o planejamento com o professor regente, a professora Jane afirma:

O Cmei é muito corrido, dinâmico, às vezes vou na sala bem rápido e percebo o que estão trabalhando. Mas percebo que a avaliação que realizo aqui na SRM é mais importante, pois me organizo melhor assim. Minha preocupação maior é com os alunos que não estudam aqui, pois são maiores e não conheço os seus professores (ENTREVISTA, 12/6/2015).

Segundo a Nota Técnica emitida pelo MEC sobre a implantação das SRM, para oferta do AEE, compete à instituição contemplar, em seu projeto político-pedagógico, a proposta da escola para essa oferta, com o professor de educação especial, além dos recursos, equipamentos e condições de acessibilidade (BRASIL, 2010b). A respeito das atribuições do professor, o documento sinaliza que ele deve

[...] estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais [...] (BRASIL, 2010, p. 4).

Os estudos de Oliveira (2007) e França (2008) sinalizam a importância do trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de educação especial na tentativa de construir práticas inclusivas no contexto da educação infantil.

Percebemos que os conteúdos e as atividades desenvolvidas pela professora Jane a fim de atender à complementação da aprendizagem para apropriação dos conhecimentos presentes na proposta curricular desse nível de ensino estão baseados somente na avaliação inicial do aluno.

Quando alguma à criança é indicada para o atendimento, devido ao laudo médico ou à avaliação inicial do professor, reservo a sexta-feira, que é o planejamento para realizar a avaliação individual. Dependendo da avaliação, caso perceba a necessidade do atendimento, chamamos a família para conhecer um pouco da sua história de vida (ENTREVISTA, 12/6/2015).

A professora Jane explica ainda como organiza o plano de trabalho para cada aluno atendido na SRM:

Tenho o objetivo de descrever as ações que serão direcionadas para cada criança, organizo um plano de trabalho individual para atender as particularidades de cada uma. Destaco os seus limites, aquilo que consegue fazer, o que pode avançar ou melhorar. Mas todo o trabalho registrado é flexível, podem acontecer mudanças, pois os alunos faltam muito, alguns têm a saúde bem debilitada, outros moram longe, o que impede a continuidade do atendimento. Mas existem os casos que as crianças nos surpreendem, assim os desafios têm que ser maiores que o proposto no início do ano (ENTREVISTA, 12/6/2015).

Notamos que a professora se preocupa com a organização desse material individual das crianças, identificando a criança, escrevendo as atividades realizadas diariamente em seu caderno de planejamento e destacando as habilidades e os limites que podem ser trabalhados durante o atendimento. Reconhecemos que essa é também uma das atribuições do professor que atua no AEE na SRM, conforme podemos perceber no documento a seguir, que relaciona as seguintes atribuições desse professor:

Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. [...]
Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo; [...]
(BRASIL, 2010b).

Conforme afirma Cotonhoto (2014), os professores de educação especial, muitas vezes, entendem que o trabalho realizado na SRM deve apresentar um

currículo⁴⁶ distinto do da escola comum, e esse atendimento é associado com a concepção de educação infantil como uma fase preparatória para o ensino fundamental.

No espaço pesquisado, a alfabetização é concebida como prioridade, sendo o lúdico e o reconhecimento da cultura infantil valorizados somente na organização do ambiente e no atendimento às crianças na faixa etária de 3 anos; para as crianças maiores, as atividades relacionadas à alfabetização são priorizadas.

Concordamos com a reflexão de Teixeira e Cotonhoto (2014), ao considerarem o AEE como apoio educacional, por meio de atividades e serviços

[...] que favorecem o acesso ao currículo, podendo ser oferecidos dentro da sala de aula, como ajuda ao professor, relacionado com as estratégias adotadas, ou fora dela, no contraturno da escolarização, no caso para atendimento do aluno. Na forma de complementação, objetiva um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino, realizado no contraturno e se efetiva por meio dos seguintes serviços: salas de recursos, oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional. No entanto, não se deve confundir o atendimento educacional especializado com reforço escolar nem com atendimento clínico, ou vê-lo como substituto dos serviços educacionais comuns (TEIXEIRA; COTONHOTO, 2014, p.5).

Observamos que os horários do Cmei afetam o atendimento dos alunos, porque reduz o tempo desse atendimento no contexto da instituição de educação infantil. Neste momento, destacamos que outros aspectos que interferem no atendimento na SRM foram observados, conforme destacados a seguir.

Ao receber as crianças menores, a professora senta no chão, abraça, conversa e logo interage com jogos e brinquedos aleatórios. No entanto, percebemos que algumas vezes o atendimento é interrompido, devido às demandas escolares até mesmo fora da SRM. Tal situação ocorre, pois a professora é a tesoureira da escola. Ao reiniciar a atividade, a criança fica inquieta e não apresenta mais interesse pela tarefa anterior (DIÁRIO DE CAMPO, 25/5/2015).

⁴⁶ As análises de Cotonhoto (2014) revelaram alguns desafios individuais e coletivos que se aproximam da nossa investigação. A autora destaca a gestão, práticas, currículos e, principalmente, a disponibilidade de contribuir por meio de experiências, reflexões e tomadas de decisões.

Durante a pesquisa, percebemos que a situação descrita, além de interromper o atendimento com a presença de outros profissionais da instituição na sala, permitia diálogos que não contribuíam para o desenvolvimento infantil, como a assinaturas de documentos, comprovantes de compras e outras demandas da instituição.

A instituição é responsável pela alimentação das crianças que frequentam a sala. Observamos esse momento e

percebemos que, no atendimento do primeiro horário (7 às 9h) a alimentação era o lanche. No atendimento do segundo momento da manhã (9 às 11h), a refeição oferecida era o almoço. A professora sempre tinha o cuidado de levar a criança no horário em que estavam as crianças de idades semelhantes, pois considera “um momento importante para interagir com os seus colegas, estimula a sua alimentação e ainda explora outros ambientes do Cmei [...]” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/6/2015).

Ao conversarmos sobre a rotina no espaço da educação infantil, Jane relata que, no atendimento das crianças,

a rotina é importante para a criança se sentir segura no espaço escolar, com um adulto em que possa confiar, mas temos que considerar os possíveis imprevistos. Durante as observações percebemos que ela recebe os alunos na SRM, com afeto e atenção e, nas refeições, Jane sempre acompanha e observa a alimentação, a interação das crianças com os colegas (ENTREVISTA, 12/6/2015).

Percebemos, portanto, que Jane entende a importância da acolhida das crianças na SRM e reconhece que a sua prática deve ser baseada em uma rotina flexível que contemple as necessidades infantis. Percebemos ainda que ela acompanha os alunos durante a alimentação, permitindo a interação das crianças com os seus pares.

Com a proposta de investigação-ação, um episódio nos desperta a atenção: a situação vivenciada pelo aluno de 12 anos, do ensino fundamental, indicado à educação especial no contexto da SRM, localizada na instituição de educação infantil, em virtude de o Cmei estar próximo da sua residência. Esse fato trouxe constrangimentos para esse aluno e constituiu-se, no mínimo, em uma situação

estranha para a escola. Podemos observar, no registro a seguir, o relato da professora de educação especial que atua no AEE, pois ele muito nos diz sobre as singularidades desse atendimento:

Ao chegarmos ao Cmei um pouco antes das 7h00min da manhã, percebemos um número reduzido de crianças esperando a abertura do portão de entrada. Como era um dia muito chuvoso, poucas crianças foram para o Cmei, inclusive neste dia Lucas e Jhonatan faltaram. Ao observarmos a rotina das outras turmas e o trabalho da pedagoga, vimos uma criança que não conhecíamos, na SRM, acompanhada da professora de educação especial, realizando atividades direcionadas para a sua alfabetização. Ao percebermos um aluno que teria mais de 5 anos, na SRM, a pesquisadora não conseguiu disfarçar o estranhamento, com o tamanho da criança que estava sendo atendida. Ao aproximar e observar o atendimento, a professora prontamente explicou que era um aluno da Emef próxima da região, que começou a frequentar o espaço, pois apresentava baixa visão, sendo que o Cmei “Possibilidades” era o mais próximo da sua residência. Para a realização desse atendimento, a professora destacou que “realiza assessorias quinzenais nas escolas da região, para conhecer a proposta de trabalho dos professores e contribuir para a organização de um planejamento que contemple especificidades dos alunos” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/4/2015).

Percebemos, então, que, devido ao número reduzido das SRM no município de Cariacica, as 26 instituições de ensino que possuem esse espaço devem assumir o compromisso de atender o aluno público-alvo da educação especial das escolas da região, em conformidade com a família.

O acolhimento das famílias é realizado pela própria professora com atenção e respeito. Percebemos que as famílias identificam o trabalho realizado pela professora Jane, especialmente pelo carinho que recebe das crianças. Reconhecemos, no campo de investigação, que a proposta de atendimento desenvolvida na SRM envolve a atenção, a escuta e o afeto. Para Vigotski (2010), as diversas reações emocionais devem instituir a base do processo educativo, relacionando a emoção com um novo conhecimento.

Entendemos, dessa maneira, que as especificidades do sujeito, a sua idade e a sua subjetividade são consideradas nesse processo, pois o ambiente é organizado de acordo com o público destinado para o atendimento. Em nossa pesquisa, percebemos que a sala é contemplada com materiais e equipamentos direcionados para as crianças de 0 a 5 anos, com variados,

brinquedos, jogos e um computador com atividades lúdicas que contemplam as necessidades para essa faixa etária e não as de crianças maiores.

Concordamos com Pletsch (2014), ao destacar a necessidade de o professor utilizar distintas estratégias pedagógicas, para atender às demandas emergentes nas instituições escolares. Porém, corroboramos também as considerações da autora quando ela afirma que o

[...] processo educacional é muito mais complexo do que ensinar e aplicar estratégias pedagógicas, mas não podemos negar que os docentes precisam de parâmetros teóricos e metodologias de ensino para realizar o trabalho pedagógico de forma efetiva; isto é, faz-se necessário garantir na formação inicial dos nossos discentes (futuros professores) e continuada de professores (daqueles que já atuam no magistério) fundamentos teóricos articulados com ações práticas a fim de que tenham condições de impulsionar processos de ensino e aprendizagem criativos e significativos aos alunos com deficiências e aos demais [...] (PLETSCH, 2014, p. 15).

Portanto, as práticas pedagógicas dos professores no AEE com ênfase na SRM e em interface com a sala de atividades no Cmei “Possibilidades” são cercadas de desafios e possibilidades que emergem, de forma singular, em nossa pesquisa. Entre os desafios ou limites, destacamos a concepção do planejamento como parte fundamental da ação docente. Consideramos que o planejamento na instituição poderia ser ressignificado com ações, reflexões e discussões que contemplassem as especificidades infantis na sala de atividades e na SRM.

Como possibilidades, sinalizamos primeiramente a insistência da professora colaboradora das ações inclusivas em participar coletivamente dos momentos de planejamento. No entanto, as práticas das professoras regentes continuaram individualizadas e restritas ao caderno. Outro ponto importante é a formação continuada como veículo de reflexões e discussões pertinentes à inclusão da criança público-alvo da educação especial na educação infantil, além da infraestrutura da instituição, que permite ações diversificadas em variados espaços.

5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CMEI POSSIBILIDADE: APROXIMAÇÕES COM A INCLUSÃO

As reflexões de Sarmiento (2011) nos auxiliam a refletir sobre o tempo institucional que acompanha a rotina escolar e envolve todos os sujeitos imersos nesse processo, inclusive os pesquisadores. Portanto, além das atividades dos dias considerados letivos, acompanhamos outros momentos vivenciados pela equipe de profissionais, como as formações continuadas na instituição ou na Secretaria Municipal de Educação.

Benicasa (2011) destaca a formação continuada como uma constante busca de conhecimentos para contemplar o desenvolvimento infantil. Assim, acredita que o professor constitui um constante pesquisador da sua prática, pois além de entender como a criança aprende ele deve motivar a construção do seu conhecimento de maneira coerente, respeitando, sobretudo as suas particularidades.

Assim, no dia 14 de abril de 2015, a formação foi realizada na Seme, somente para os professores colaboradores das ações inclusivas, com a temática da abordagem histórico-cultural e as suas contribuições para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contemplasse todos os sujeitos. Nesse dia, as formadoras apresentaram a abordagem histórico-cultural e os seus principais conceitos. Ao final, os professores analisaram alguns casos para propor práticas que levassem em consideração as demandas apresentadas no estudo de caso. O envolvimento do grupo foi notório, com questionamentos e reflexões pertinentes para pensarmos a inclusão na escola comum.

Oliveira (2007), França (2008) e Raymundo (2010), em suas pesquisas, discutem a relevância da formação continuada no contexto escolar como uma possibilidade de refletir sobre o processo de inclusão do sujeito público-alvo da educação especial.

Outro momento relevante foi a formação continuada na escola, no dia 18 de maio de 2015. A formação estava agendada no calendário escolar como uma formação regionalizada, ou seja, todas as instituições da região participaram da formação continuada no espaço do Cmei “Possibilidades”, em virtude da adequada estrutura física da instituição, a qual comportava um número significativo de profissionais. O tema escolhido pelas pedagogas para direcionar a formação foi *“A importância da afetividade para a criança público-alvo da educação especial na educação infantil”*.

No primeiro momento, as pedagogas organizaram uma dinâmica de grupo com questões disparadoras a respeito da afetividade, da inclusão na educação infantil, das ações do professor regente e, por fim, das ações do professor colaborador nas ações inclusivas. Com pequenos grupos de discussão, as reflexões a respeito da inclusão e da aprendizagem da criança público-alvo da educação especial emergiram em todos os grupos. Após a discussão, os profissionais apresentaram as suas considerações para o grupo.

No segundo momento da formação, o grupo participou da palestra com a professora M^a Fernanda de Araújo Binatti Chiote, com o título “A afetividade na educação infantil”. Durante a palestra, Fernanda apresentou um recorte da sua pesquisa de mestrado, o que despertou a atenção dos professores, pois, além de investigar o município de Cariacica, o seu sujeito de estudo é uma criança com autismo.

Percebemos que a discussão despertou a atenção da professora Alice⁴⁷, pois ela comentou um episódio que considerou interessante na sua turma, com a participação de Jhonatan.

Sou Alice, professora da turma de cinco anos. Na turma tem uma criança que tudo indica que é autista, e a professora de educação especial o acompanha na sala de aula junto comigo. Logo que começou a frequentar a minha turma, ele se identificou com um colega da turma, por ser bem falante e interagir com facilidade com todos. Percebemos que esse comportamento encantou Jhonatan, pois só quer sentar do lado dele, faz a atividade perto dele e até

⁴⁷ Alice é a professora de Jhonatan, que apresenta, supostamente, indícios do autismo.

brincar junto com ele. Então eu percebo o quanto é importante para Jhonatan a convivência com os seus colegas. Ele brinca, ri, tenta conversar e olha de maneira muito carinhosa para todos (DIÁRIO DE CAMPO, 18/5/2015).

Nesse momento, notamos a sensibilidade de Alice no trato com a sua turma, especialmente em relação às particularidades apresentadas por Jhonatan, pois percebeu que as suas ações podem potencializar as variadas possibilidades de aprendizagem que a sala de atividades pode oferecer para o seu desenvolvimento cognitivo e social na convivência com os seus pares.

Nesse dia, a professora Tatiana não participou da formação, pois estava de atestado médico. A respeito da importância da formação para sua prática, Alice destaca que escolheu ser professora e tem de entender o que implica a escolha dessa profissão. Assim, entendo que

Tenho que entender que é uma busca constante de estudos, leituras e aprendizados. Por exemplo, quando fiquei sabendo que seria professora de Jhonatan, logo procurei Eliane em busca de ajuda, para ler sobre o assunto ou até mesmo para conversar. A leitura é no sentido de auxiliar a minha prática. Gostaria de ter mais tempo para estudar, mas faço o possível para buscar novos conhecimentos, para ajudar Jhonatan e as outras crianças (ENTREVISTA, 19/6/2015).

A respeito da proposta de formação continuada, Rabelo (2014) ressalta a necessidade de uma formação que contemple a discussão de pontos pertinentes da inclusão, como o acesso, a permanência, o atendimento e a aprendizagem no espaço escolar.

Consideramos a iniciativa da formação continuada no contexto escolar como um fator que favorece o crescimento do grupo, pois, nas discussões, os profissionais, além de revelarem uma preocupação com o atendimento das crianças que apresentam algum comprometimento, demonstram sensibilidade, esforços e iniciativas para o desenvolvimento de uma prática inclusiva que contemple toda a diversidade infantil e permita ascensão, “reflexões e práticas para se pensar na aprendizagem da criança, [...] que deve ser discutida e pensada no coletivo da escola” (RAYMUNDO, 2010, p. 84).

Portanto, pontuamos a relevância da temática “afetividade”, relacionada à inclusão da criança público-alvo da educação especial que frequenta a educação infantil, pois percebemos que, no contexto investigado, a abordagem dessa temática se transformou em uma oportunidade de observação, discussão e reflexão e fomentou o envolvimento de todos os profissionais da instituição.

No dia 09/6/2015, a formação continuada para os professores colaboradores das ações inclusivas e dos professores que atuam na SRM foi direcionada com a leitura do artigo *Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial*, da autoria da professora doutora Ana Maria Lunardi Padilha. Destacamos que o artigo foi enviado previamente aos professores por *e-mail*, com a intenção de que eles realizassem uma leitura prévia do material.

Partindo da temática *Práticas pedagógicas: direção do olhar e a visão das possibilidades*, primeiramente as formadoras passaram um vídeo com o título *Por que Heloísa?*, que relata a história de uma criança com paralisia cerebral e suas vivências no espaço escolar com a sua família, bem como os obstáculos existentes na sociedade para a locomoção de uma criança cadeirante e com a comunicação limitada.

A participação do grupo de professores foi bastante produtiva, pois o grupo refletiu a respeito das possibilidades de aprendizagem da criança público-alvo da educação especial e os possíveis obstáculos que foram percebidos no contexto escolar e no âmbito familiar.

A discussão sobre a formação do professor tem sido temática constante no debate sobre a educação inclusiva, porque vem se tornando evidente, no âmbito das instituições formadoras e dos contextos educativos, a premência de se ter professores que atuem nas situações práticas de forma reflexiva e competente, a fim de acolher a diferença e a diversidade nesses âmbitos (VICTOR, 2009, p. 295).

Durante os três momentos de formação de que participamos, notamos que a equipe do Setor de Diversidade e Inclusão Educacional compartilhava a

mesma abordagem teórica do nosso estudo, uma vez que a abordagem histórico-cultural perpassou todos os estudos, sendo ponto de discussão nos planejamentos dos professores e um aspecto retomado durante a avaliação bimestral das crianças.

Segundo Vigotski (2010), o desenvolvimento se processa por meio das relações sociais. Assim, a produção do conhecimento também se constitui nas relações sociais, que estão em constante transformação, permitindo possibilidades para pensarmos as formações de professores e a sua prática como um processo contínuo impulsionado pela cultura.

Durante os encontros, as formadoras do Setor de Diversidade orientavam que o professor colaborador das ações inclusivas devia participar do contexto da sala de atividades comum, em colaboração com o professor regente. Por isso, destacavam a importância da participação deles nos planejamentos individuais e coletivos para realizarem uma prática coerente e com uma intencionalidade durante a sua ação. França (2008) entende que

[...] o professor de educação especial, a partir de um trabalho colaborativo com os demais profissionais, pode se constituir como um mediador das práticas educacionais inclusivas no contexto escolar. Assim, por meio de instrumentos e signos simbólicos que integram a sua atividade mediadora, podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (FRANÇA, 2008, p. 77).

No caso dos professores que atuam na SRM, orienta-se que a realização do atendimento das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação ocorra no contraturno de escolarização da criança.

Partilhamos das palavras de Oliveira (2007, p. 244), ao afirmar que, mesmo com as dificuldades de implementação no contexto escolar,

[...] o movimento de inclusão e a emergência da educação infantil resgatam a educação como um bem social e responsabilidade do Estado, compreendendo a criança e a pessoa com deficiência como sujeitos de direitos, partícipes da conjuntura social, política

econômica e cultural da sociedade, pois à criança não pode ser negado o direito de continuar a ser criança antes mesmo de ser “aluno”.

Assim, percebemos que, apesar dos entraves enfrentados pela inclusão das crianças deficientes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no município de Cariacica, o município realiza esforços para pensar em uma prática pedagógica que atenda às necessidades infantis, respeite a sua cultura e reconheça a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem.

A formação continuada tem ganhado centralidade quando se pensa na heterogeneidade presente na escola, assim como os conhecimentos necessários capazes de responder aos desafios em frente às diversidades e/ou complexidades do cotidiano escolar. Nesse sentido a formação continuada de professores tem assumido maior expressividade na legislação educacional brasileira, especialmente quando se fala em “Educação para todos” e diante da demanda crescente de matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns (CAETANO; FRANÇA, 2013, p. 146).

Concordamos com as autoras e acreditamos que investimentos na formação continuada dos professores de educação especial constituem uma necessidade emergente no âmbito nacional. Portanto, a valorização desses espaços de formação no município contribui para potencializar o trabalho na sala de atividades, tendo em vista as particularidades do grupo e a aprendizagem infantil.

Ao conversarmos sobre a importância da formação continuada para a prática pedagógica desenvolvida na sala de atividades, a professora Eliane relatou:

Apresento interesse de no futuro cursar o mestrado, para aprofundar os conhecimentos principalmente nas especificidades das crianças, não entendendo como receitas, mas para buscar novos conhecimentos. Depois que conseguir ser efetiva, tenho esse interesse. Enquanto isso vou cursando cursos avulsos, na área de educação infantil e educação especial (ENTREVISTA. PROFESSORA ELIANE 24/6/2015).

A consciência da importância dessa formação é demonstrada também pela professora Jane, como revela o registro que fizemos no diário de campo na ocasião.

Durante as formações percebemos que professora Jane acompanhou todas as palestras bem atenta, anotando o máximo de informações, pois entende que a sua formação nunca está pronta. Durante a entrevista afirma que gosta muito de ler, estudar e sempre buscar novos desafios para aprender sempre mais (DIÁRIO DE CAMPO, 05/6/2015).

Entendemos que a proposta da formação continuada em serviço fomentou o interesse das professoras de educação especial em buscar novos estudos para contemplar as demandas emergentes da educação especial, além de levá-las a identificar a formação como um processo dinâmico, inacabado e em constante construção. Consideramos essa perspectiva importante para construirmos uma prática inclusiva que contemple as especificidades da infância e permita o desenvolvimento global da criança.

5.4 A CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CMEI “POSSIBILIDADES”: OS CASOS JHONATAN E LUCAS⁴⁸

Neste momento, apresentamos a observação de duas crianças que participam do cotidiano da educação infantil do Cmei “Possibilidades”, destacando as suas vivências, experiências e aprendizagens constituídas nesse espaço, durante o desenvolvimento da pesquisa. Dessa maneira, conduzimos o nosso texto com base nas observações e intervenções efetivadas no cotidiano investigado.

Os fundamentos da perspectiva histórico-cultural admitem refletir a respeito das estruturas sociais construídas pela humanidade, entre as quais as instituições escolares, permitindo variadas perspectivas de entender o homem e os seus processos psicológicos. Por isso, com o apoio na abordagem materialista dialética da análise da história humana, partilhamos do método proposto por Vigotski (2010), por acreditarmos

[...] que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal [...] O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido [...] (VIGOTSKI, 2010, p.62).

⁴⁸ Utilizamos nomes fictícios para identificar as crianças participantes da pesquisa.

Reiteramos a relevância dessa perspectiva para direcionar o nosso estudo, pois a sua teoria defende a constituição cultural humana como um processo dialético que permite o encontro da realidade biológica e cultural. Assim, os registros realizados pelo pesquisador requerem uma coerente interpretação dos indícios que são encontrados ao longo da pesquisa, estando em conformidade com os seus referenciais teóricos.

Effgen (2012) destaca que [...] “o AEE pode auxiliar no processo de acesso ao currículo [...] pela via de atividades e práticas pedagógicas diferenciadas que dão continuidade ao que está sendo proposto em sala de aula” (p. 142). Portanto, sinalizamos a importância dos indícios vivenciados no cotidiano da educação infantil, como “micro-situações da vida real da criança [...] tais como aparecem na observação do pesquisador no contexto da vida cotidiana da criança [...]” (PINO, 2005, p. 189). Assim, por meio das observações com os sujeitos participantes do estudo, procuramos identificar os limites e as possibilidades que acompanham AEE na educação infantil.

5.4.1 Caso Jhonatan

Ao iniciarmos a pesquisa, conversamos com as professoras do AEE e com a professora colaboradora das ações inclusivas, com o intuito de conhecermos as crianças público-alvo da educação especial atendidas na sala de atividades e na SRM. A professora Eliane afirma que *“realiza o atendimento de duas crianças, sendo que uma apresenta laudo médico e a outra possui apenas indicativo de uma criança que apresenta autismo”* (DIÁRIO DE CAMPO, 03/05/2015).

Com 5 anos de idade, Jhonatan frequentava a turma de 5 anos e apresentava indícios de uma criança autista. Apesar de não apresentar um laudo médico, a sua família busca, no atendimento clínico, alternativas que contribuam para o desenvolvimento dele. Iniciou a frequência na SRM após o início da pesquisa, devido às dificuldades da sua família para encaminhá-lo ao atendimento no contraturno.

Iniciou a sua frequência no Cmei em 2014, e, de acordo com a professora de educação especial que atua no AEE, “desde então a escola realiza esforços em conjunto com a família para contribuir com a sua aprendizagem” (DIÁRIO DE CAMPO, 7/4/2015).

Durante o plantão pedagógico, Alice solicitou a presença da pesquisadora para conversar sobre as particularidades de Jhonatan e o comportamento dele com os seus familiares.

A sua mãe relata que, em casa, ele é muito quieto, mas muito carinhoso. Como é filho único, a sua diversão é assistir desenhos animados. A sua gestação foi tranqüila e o desenvolvimento de Jhonatan ao nascer foi considerado de acordo com os padrões normais. Somente após os quatro anos de idade, começou a apresentar sinais como um olhar distante durante muito tempo, e também percebemos que não falava como as crianças da sua idade (DIÁRIO DE CAMPO, 19/06/2015).

Desse modo, procuramos entender as particularidades que acompanham Jhonatan no contexto da educação infantil, atentando para as práticas desenvolvidas pelos professores na sala de atividades e no AEE e considerando a concepção dos professores sobre aspectos da infância e da cultura infantil.

Destacamos alguns episódios vivenciados no decorrer na pesquisa, pois os consideramos pertinentes para desvelar algumas implicações da inclusão de Jhonatan no cotidiano da educação infantil.

Após a explicação da atividade que será realizada em comemoração ao dia do Índio, a professora incentiva as crianças para escolherem as cores que desejam colorir o índio e a sua pena. Jhonatan escolhe a sua cor favorita (vermelho) e pinta todo o desenho. Nesse momento, a professora incentiva para que ele escolha outras cores. Aos poucos o seu desenho fica mais colorido e ele imediatamente mostra à professora, que o parabeniza com um abraço e diz parabéns! Ao término das atividades, a professora regente expõe as produções infantis na sala de atividades. Durante a saída, Jhonatan arruma o seu material e diz para a sua mãe: *quer levar índio! quer levar índio!* A fala foi uma surpresa para todos, pois a sua comunicação com os professores e os colegas é restrita, sendo a primeira vez que ouvimos a sua voz. Até a sua mãe ficou

impressionada com a sua desenvoltura ao solicitar a atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 5/5/2015).

De acordo com a observação, percebemos que, após dois meses do início das aulas, Jhonatan sente-se à vontade com os colegas e com a professora regente. Os avanços são significativos na sua linguagem e comunicação, pois consegue se expressar em diferentes situações, revelar seus sentimentos e especialmente solicitar aquilo que deseja, como no momento do almoço, em que se esforça para dizer: “*só quero arroz!*” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/5/2015). Caso as funcionárias da cozinha ou as professoras não entendam o que ele deseja durante o lanche ou almoço, simplesmente ele não come e chora. Nesse momento, a sensibilidade dos funcionários é fundamental no acompanhamento de Jhonatan, pois entendem as suas particularidades e aceitam que ele coma somente arroz, apesar de não corresponder à orientação para as demais crianças.

Presenciamos o momento da mediação pedagógica desenvolvida pelos professores que atendem Jhonatan na sala de atividades e percebemos a importância do papel do outro para mediar o mundo social e cultural da criança.

A mãe de Jhonatan percebe o seu crescimento e relata com satisfação:

Jhonatan está se desenvolvendo neste ano de 2015. Está até se esforçando para falar muitas coisas que antes não falava, como pedir para ir ao banheiro, falar que está com fome, pedir para assistir os desenhos de super-heróis que ele adora. Outra coisa muito legal são os alimentos coloridos, principalmente as frutas, que agora ele está comendo; acredito que é porque vê os colegas aqui na creche comendo. Meu filho está com o rosto até mais alegre, sorridente (DIÁRIO DE CAMPO, 30/4/2015).

Quando os objetos que estão ao seu redor e as suas ações adquirem significados, podemos afirmar que estamos presenciando o nascimento ou desenvolvimento cultural da criança, que ocorre na mediação do outro. Nesse caso, o outro não produz a cultura; ela existe no plano social, e o significado da mediação do outro pode contribuir para a existência da cultura no plano pessoal (PINO, 2005, p. 168).

Durante as brincadeiras, torna-se evidente o interesse de Jhonatan em interagir com os seus pares, pois brinca com os colegas e demonstra satisfação, ao participar das brincadeiras coletivas. A postura dos seus pares, nesse momento, é fundamental para o seu desenvolvimento, já que, além de compartilharem as mesmas brincadeiras, eles incentivam a participação de Jhonatan nelas. Consideramos essa interação com os seus pares importante para o seu desenvolvimento, corroborando as palavras de Vigotski (2014, p. 6): “Na infância encontramos processos criativos que se manifestam, sobretudo nas brincadeiras [...]”. Dessa maneira, entendemos as brincadeiras como uma construção cultural, assim como as relações sociais, uma vez que elas

[...] não ocorrem de forma natural, espontânea, elas são fruto da construção cotidiana. Assim sendo, as suas condições de vida, a educação e, principalmente, as interações travadas com os adultos que dela cuidam e educam consistem em parceiros fundamentais para que a brincadeira e as relações sociais se corporifiquem (ARCE, 2013, p. 26).

As observações revelaram Jhonatan como uma criança que apresentava possibilidades de aprendizagem, principalmente nas atividades coletivas que envolviam o lúdico. Percebemos que as oportunidades de brincadeiras direcionadas ou livres eram valorizadas somente ao final das atividades escritas.

Durante o processo da pesquisa, estamos imersos em um espaço dinâmico, onde as modificações e os imprevistos atravessam o caminho da pesquisa. Assim, neste momento, analisamos as experiências vividas por Jhonatan, em um novo espaço, com novos colegas e uma nova professora.

A turma de 5 anos C⁴⁹ estava com um número reduzido de crianças matriculadas, devido a variados fatores, entre os quais a mudança do bairro ou a preferência por estudar em outro turno. Assim, a equipe pedagógica decidiu organizar uma nova configuração na turma, dividindo as crianças entre duas turmas de 5 anos já existentes no turno matutino e, assim, abrir a oportunidade de matricular crianças em uma nova turma, pois existia uma ampla lista de

⁴⁹ Turma que Jhonatan frequentava.

espera para a matrícula das crianças de 3 anos. Apesar da insatisfação da professora da turma, que não seria mais a professora da turma de 5 anos que acompanhava desde fevereiro, ela aceitou a situação e recebeu as novas crianças na turma de 3 anos.

Com a nova organização da turma, ficamos apreensivas diante da possível reação de Jhonatan, pois, apesar do cuidado em conversarmos com as crianças e com as suas famílias, entendemos que a mudança da professora, a presença de novos colegas e uma nova sala de atividades poderiam afetar a sua rotina, o seu comportamento, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem no decorrer do ano.

Passaram duas semanas, após a comunicação sobre a modificação das turmas. Na segunda-feira do dia 3 de maio de 2015, logo à entrada, estávamos na expectativa de acompanhar Jhonatan, com a sua nova turma, pois não sabíamos como seria a sua reação. Como de costume, logo que o portão foi aberto, ele e seu padrasto foram uns dos primeiros a chegar ao Cmei. O relato a seguir explicita, de maneira singela, a reação de Jhonatan com a sua nova turma:

Ao entrar no Cmei, Jhonatan segue em direção a sua antiga sala. O seu padrasto explica que a sua sala será outra, mas ele não reconhece a sua professora e se recusa a entrar em sua nova sala de atividades e chama pela professora Eliane. A professora Alice realiza esforços para acolhê-lo e o recepciona com carinho, mostra os colegas que ele já conhece e insiste para que ele entre na sala. No entanto, a ação da professora não convence Jhonatan, que fica estático, olhando espantado para a sala e para o seu padrasto. Nesse momento, Alice olha para a pesquisadora que está no corredor observando a cena, e não fala nada, mas no seu olhar foi possível perceber um pedido de ajuda, socorro ou uma simples pergunta: o que eu faço agora? Atendendo à solicitação da professora, a pesquisadora interfere, conversa atentamente com Jhonatan, leva-o na sua antiga sala, ele percebe que está vazia, pergunta pela antiga professora, explico que agora ela está com outras crianças, e, assim, ao olhar a sua sala atual, reconhece alguns colegas, entra e senta no lugar que escolheu (DIÁRIO DE CAMPO, 4/5/2015).

Nesse dia, as professoras e pesquisadora, estavam ansiosas para perceber a reação de Jhonatan. Ao entrar na sala de atividades e sentar no lugar

escolhido, ele ficou um bom tempo com a cabeça baixa, até que reconheceu alguns colegas da sala, a professora Eliane e a pesquisadora.

A insegurança da professora regente era notória, pois, ao iniciar a sua rotina, estava atenta aos movimentos de Jhonatan e, ao perceber que ele se abaixou, discretamente ela chegou próximo à pesquisadora e desabafou: Será que eu fiz algo que ele não gostou? Ele é tranquilo? Será que ele está com sono? Por favor, me ajuda! Estou pesquisando, estou buscando leituras. Já comecei até a ler um livro. Vou trazer o material para você ver (DIÁRIO DE CAMPO, 4/5/2015).

Nesse momento, a professora colaboradora percebeu a insegurança de Alice e incentivou o seu processo de formação mediante sua prática, destacando a importância do planejamento para planejar ações conjuntas:

No seu planejamento vamos planejar juntos, fique tranquila, vou te auxiliar em encontrar alternativas para trabalhar com ele. Mas adianto para você que ele tem muita capacidade e interesse em aprender, as adaptações nas atividades serão pequenas, mas importantes para que ele consiga participar da sua aula (DIÁRIO DE CAMPO, 4/5/2015).

A iniciativa da professora colaboradora contribuiu para a professora regente conquistar confiança nas ações desenvolvidas com a sua turma e acreditar nas possibilidades que o trabalho colaborativo com o professor de educação especial pode proporcionar. Concordamos com Capellini (2008), ao afirmar que “o trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes” (p. 42).

5.4.2 Caso Lucas

Lucas iniciou a sua participação no espaço da educação infantil em 2015. Ele frequenta a turma de 3 anos do turno matutino. Destacamos que, devido à modalidade de atendimento que recebe na instituição especializada,⁵⁰ a sua participação no Cmei ocorre apenas três vezes por semana.

⁵⁰ Durante a reunião de pais, a mãe de Lucas relata que ele recebe o atendimento clínico de fisioterapia e terapia ocupacional às segundas-feiras e terças-feiras.

O plantão pedagógico emerge como uma oportunidade de dialogarmos com as famílias das crianças atendidas sobre aspectos que consideramos relevantes para o nosso estudo. Com o diagnóstico da deficiência física, efetuado desde o seu nascimento no laudo médico, a sua mãe destaca que a sua gestação foi cercada de cuidados médicos, devido às limitações de sua saúde. O seu nascimento ocorreu de maneira prematura e as complicações durante o parto causaram a paralisia cerebral.

Ao conversarmos a respeito da participação de Lucas com os seus familiares, a mãe relata:

Como ele é filho mais novo, fazemos tudo por Lucas, para ajudar ele a andar e até comer. Brincamos muito com ele. Muitas vezes ele não vem para a escola porque ele fica doente com muita facilidade, então, evito trazer ele principalmente em dias de chuva (DIÁRIO DE CAMPO, 19/06/2015).

Durante as observações, percebemos que a paralisia de Lucas não afeta o seu desenvolvimento cognitivo e social, pois o vimos como uma criança interessada e atenta aos estímulos oferecidos pelo ambiente.

Na atividade sobre a água, a professora de planejamento fala da sua importância para a nossa sobrevivência e destaca a necessidade da preservação do meio ambiente. Lucas observa atentamente a explicação da professora, realiza esforços para falar junto com a professora sobre a importância da água para beber e tomar banho. Com o auxílio da professora colaboradora, Lucas se aproxima da sua bolsa, pega o copo, faz o gesto para beber água e, com a mão na cabeça, imita a ação do banho. Rapidamente, todos os colegas se envolveram na brincadeira e a satisfação e alegria de Lucas era notória para todos que estavam ao seu redor. A professora de planejamento aproveita a oportunidade e solicita que as crianças peguem o seu copo. Aos poucos, todas seguem em direção ao bebedouro, observam o movimento da água na torneira e bebem água (DIÁRIO DE CAMPO, 10/5/2015).

A atividade seria explorada somente no contexto da sala de atividades, mas, com o dinamismo da realidade do cotidiano e o auxílio da professora colaboradora das ações inclusivas, outros ambientes foram experimentados, os saberes infantis reconhecidos e novos conhecimentos foram explorados pela turma. Nesse momento, como Vieira (2012), reconhecemos a importância da mediação do professor que acredita nas aprendizagens que as crianças

realizam, nos conhecimentos construídos e age de acordo com as necessidades que emergem no cotidiano, neste caso na educação infantil.

Percebemos também as possibilidades de aprendizagem de Lucas, pois entendemos que ele consegue aprender independentemente das suas condições físicas e motoras, uma vez que o desenvolvimento psíquico da criança, de acordo com Vigotski (2010), está fortemente relacionado ao contexto social de que a criança participa. Nesse sentido, as questões históricas e culturais são essenciais na constituição desse processo.

A professora regente da turma de Lucas é iniciante na educação infantil e descreve a educação infantil como um desafio para a sua carreira profissional.

O trabalho da educação infantil deve ser baseado no carinho, na atenção e principalmente na referência que a criança tem com o adulto. Acho que Lucas precisa interagir melhor com os colegas, sentir-se mais seguro, pois ainda acho que ele fica muito dependente de nós adultos. Até nas brincadeiras temos que incentivá-lo, os colegas chamam, mas dificilmente ele aceita participar. Falei com a estagiária para soltar ele um pouco, pois ele fica muito no colo dela (DIÁRIO DE CAMPO, 16/06/2015).

Durante a alimentação dessa criança, observamos que ela necessita do auxílio do adulto, uma vez que a sua coordenação está em desenvolvimento e apresenta dificuldade para alimentar-se com autonomia. Percebemos também que utiliza a fralda, a qual, durante a pesquisa, em nenhum momento foi preciso trocar. Consideramos que

[...] a hora do banho, do sono ou da alimentação podem se converter em situações de intensas aprendizagens para a criança, entendendo, como já explicitamos, situações de aprendizagem como as diversas oportunidades de compartilhamento e ampliação de saberes e, conseqüentemente, de constituição cultural da criança (BARBOSA, 2009, p. 95).

Nos diálogos que atravessam o cotidiano, conversamos com a professora que realiza o atendimento especializado sobre a higienização proposta na rotina das crianças e aproveitamos para discutir as funções indissociáveis do educar e cuidar como uma prática decorrente da educação infantil. Uma das professoras afirma:

Caso a criança se suje, eu pego e dou banho com todo cuidado. Mas sabemos que esse seria o papel da cuidadora, mas considero como um momento de conquistar a confiança da criança, pois sempre converso muito com ela, ensino a retirar a sua roupa e até a tomar banho (DIÁRIO DE CAMPO, 20/06/2015).

A professora colaboradora concorda com a colega de trabalho e completa:

Concordo com você, nunca aconteceu esse ano, mas caso aconteça pego uma luva e dou banho. Acredito que o professor não pode se omitir dessa condição. A escola é muito movimentada, tem dia que tudo acontece e a cuidadora, que é uma só para todo o Cmei, pode está ocupada em outra sala. Somos uma equipe e acredito que a higiene da criança faz parte da minha função como professora da educação infantil e da educação especial (DIÁRIO DE CAMPO, 20/06/2015).

Ao discutirem o AEE para as crianças de 0 a 3 anos, Oliveira e Padilha (2013) destacam a importância de um olhar atento para essas crianças que apresentam comprometimento no seu desenvolvimento:

A educação e o cuidado dessas crianças, visando ao seu desenvolvimento, implicam um conjunto de ações que envolvem a atenção e os cuidados com: a alimentação, o sono, o banho e a higiene, o corpo e o movimento; a promoção de condições de interação qualificadas com outras crianças e com os adultos; a exposição dessas crianças a situações que estimulem o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, da imaginação [...] (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 214).

Concordamos com as autoras, pois acreditamos na inserção cultural da criança para além da socialização, uma vez que o ambiente apresenta constantes estímulos que podem possibilitar o desenvolvimento dos seus aspectos individuais. Assim, entendemos que o trabalho na educação infantil para as crianças dessa faixa etária deve explorar todos os momentos, desde a sua entrada, até a sua alimentação, a sua higiene, a realização das atividades e as brincadeiras na sala de atividades ou no parque.⁵¹

Observamos que a linguagem de Lucas está em desenvolvimento, pois consegue pronunciar algumas palavras e frases com o auxílio dos colegas e

⁵¹ As turmas apresentam um horário específico para a utilização do parque de areia. O horário foi organizado pela equipe pedagógica previamente. A periodicidade é de duas vezes por semana, e, em cada período de uma hora, duas turmas participam do espaço.

professores. Apesar de entendermos poucas palavras, percebemos que a sua comunicação não é afetada, pois consegue interagir com os seus pares, sem o auxílio do adulto, durante os diferentes momentos vividos no cotidiano da educação infantil.

Entre os imprevistos que presenciamos no cotidiano do Cmei “Possibilidades”, está a ausência de Lucas no cotidiano da educação infantil. Então realizamos esforços para lançar um olhar atento para o seu desenvolvimento, de acordo com as suas possibilidades e sua participação nesse contexto.

5.5 OS INDÍCIOS QUE EMERGEM DE OUTROS ESPAÇOS PARA A ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO À CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em vista os pressupostos da abordagem histórico-cultural, organizamos este momento para refletir a respeito dos indícios que emergiram em outros espaços do Cmei “Possibilidades”. Entendemos a infância como uma construção social e cultural em que a relação assumida com os objetos e a mediação social são relevantes para o desenvolvimento infantil, sendo a participação do outro fundamental.

Assim sendo, o espaço da creche e pré-escola deve ser o espaço das crianças e não somente para as crianças, em outras palavras, deve ser um ambiente onde o protagonismo infantil se exerça em sua plenitude propiciando a elas a oportunidade de exercer o seu direito a brincadeira, imaginação, ação, palavra, construção, significação e resignificação, enfim, produção das culturas infantis (RIBEIRO et al; 2010, p. 5).

O espaço físico da instituição favorece a organização de atividades lúdicas, envolvendo crianças de diferentes faixas etárias. No entanto, ressaltamos que, nas turmas investigadas e na SRM, o lúdico é concebido como uma atividade secundária e de pouca expressividade, pois as brincadeiras e os jogos são pouco valorizados no planejamento. Reconhecemos que a insuficiência de brinquedos na sala de atividades reforça essa concepção; as professoras reconhecem essa necessidade e afirmam que os pedidos foram feitos à instituição, que está providenciando.

Assim, reafirmamos a importância da brincadeira como uma atividade cultural e entendemos que a interação com o adulto é responsável pelo desenvolvimento biológico, psicológico e social da criança, visto que é por meio das mediações que essa interação propicia que ela vá construir-se e se colocar no mundo (ARCE, 2013, p. 23).

Reconhecemos que o brinquedo está relacionado ao desenvolvimento, pois fornece uma ampla estrutura para as modificações da necessidade e da consciência, além de ser uma atividade condutora que permite o desenvolvimento da criança e o seu reconhecimento como um ser ativo e criativo. A ação da criança com o brinquedo aproxima-se mais da lembrança de algo que realmente aconteceu do que do fruto da sua imaginação.

Nas ações desenvolvidas no parque e na sala de atividades do Cmei “Possibilidades”, notamos que as brincadeiras são concebidas pelos professores somente como observação e que a intervenção ocorre somente para mediar algum conflito ou para auxiliar alguma criança. A professora Eliane comenta:

As crianças precisam brincar mais. Principalmente a turma de cinco anos que nunca vem ao parque e pouco brinca na sala. O Cmei é novinho e lindo, mas os espaços não são aproveitados como deveriam pelas crianças. Percebo uma grande preocupação com a alfabetização, acho que tem como organizar o tempo para desenvolver as atividades e brincar. Também existem brinquedos e jogos que podem facilitar o processo de alfabetização desde as turmas menores (ENTREVISTA, 24/6/2015).

Percebemos que algumas situações que poderiam ser aproveitadas como maneira de interagir com todas as crianças, explorar a sua fantasia, a sua linguagem e até a mesmo a sua imaginação são desconsideradas nesses espaços, e, novamente, a insistência da alfabetização precoce emerge na fala da professora.

Na turma de 3 anos, observamos o incentivo da professora Tatiana para Lucas participar das interações propostas com os seus pares.

No parque, todas as crianças brincam, enquanto Lucas prefere ficar próximo à estagiária da turma, que o coloca no colo. A professora regente interfere na situação e solicita que ela o deixe brincar com os seus colegas. Percebemos que apesar da estagiária não gostar da atitude da professora regente, ela deixa Lucas ir brincar com os seus colegas e fica por alguns instantes próximo dele com as outras crianças. A partir da solicitação da professora regente, a pesquisadora se aproxima e conversa com a estagiária sobre a importância de ele interagir com os seus colegas. A estagiária entende a situação e deixa Lucas brincando com os seus pares (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2015).

Nas turmas das crianças menores, como na turma de 3 anos, as brincadeiras, mesmo que restritas, são mais valorizadas, pois, no horário do parque, a professora sempre leva as crianças. Quando perguntamos sobre as interações entre as crianças e a sua importância, a professora Tatiana destaca: “Toda semana eu levo elas ao parque com essa intenção, pois é o momento que eles precisam para pular, gritar, correr, conversar com os colegas da outra turma de forma livre e espontânea” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/6/2015).

A professora Tatiana arrecadou variados brinquedos para as crianças utilizarem no Cmei e assim explica sua ação: “Independente do local, a criança tem que brincar, mas a escola não tem brinquedos; então arrecadei com os colegas, vizinhos e organizei tudo aqui na sala. Após as atividades, eles brincam muito” (ENTREVISTA, 19/6/2015).

Em contrapartida, as turmas da faixa etária de 4 e 5 anos pouco utilizam os parques, pois percebemos uma preocupação excessiva com as tarefas desenvolvidas na sala de atividades. Durante a pesquisa, uma criança da turma de 5 anos, incomodada com a situação, pergunta à professora por que eles não utilizam o parque. Apesar de a professora apresentar surpresa diante da pergunta, ela não deixa de dar logo uma explicação às crianças:

Com risos, ela responde que o parque tem um horário para utilizá-lo, e temos muitas atividades para fazer em sala para vocês aprenderem os nomes, as letrinhas, os numerais e as cores. O professor de educação física leva vocês no parque toda a semana. Mas vamos combinar e um dia eu levo vocês no parque. Depois desse dia sempre no horário do lanche ou almoço, quando as crianças virem o parque, um ou outro perguntava: _ Tia, vamos ao parquinho? É hoje que vamos ao parquinho, tia? E Jhonatan sorria e pulava, quando

pensava na possibilidade de ir para o parque. Mas a professora respondia: vamos para a sala. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/6/2015).

Durante a pesquisa, realmente observamos que a turma de 5 anos utiliza o parque externo somente durante as aulas de Educação Física. Concordamos, portanto, com as reivindicações das crianças, ao questionarem a sua participação no parque, pois o planejamento do professor pode contemplar as brincadeiras nos diferentes espaços da instituição. Haja vista a atividade lúdica considerada como ZDP, como atividade principal que apresenta influência no processo de constituição da criança, pois o brincar permite mediações com os sujeitos com os quais as crianças se relacionam e possuem marcas da cultura (ROCHA, 2000).

O espaço do refeitório é um espaço amplo, mas possui poucas mesas e cadeiras; por isso, durante as refeições, as turmas são organizadas de acordo com a sua faixa etária. Destacamos esse espaço, pois percebemos diálogos e brincadeiras sem a interferência do adulto, e, nesse momento, as crianças revelam os seus conhecimentos e as suas preferências.

No refeitório, enquanto os adultos auxiliam as crianças na alimentação ou conversam com a colega de trabalho, algumas crianças conversam sobre os alimentos, os seus sabores e as suas cores. Nesse momento, os questionamentos também surgem, pois todos querem saber quem vai terminar primeiro. No início, a pesquisadora não entende a pressa para comer, pois a maioria não repetia a refeição. Depois de alguns dias, a pesquisadora percebe que as crianças se alimentam e, ao mesmo tempo, organizam alguns combinados. Uma criança da turma de Jhonatan revela: _ “Tia, nós vamos comer rápido, para dar tempo de brincar um pouco. Nós vamos para sala só quando todo mundo terminar de comer, então dá para brincar muito de pique. Eu já chamei Jhonatan para brincar comigo, ele também está terminando de comer!” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/5/2015).

Assim, o refeitório é um local de encontro das crianças da mesma faixa etária, onde o lúdico se faz presente com brincadeiras livres, diálogos variados e interações que permitem o desenvolvimento dos sentidos, da linguagem e da coordenação motora, pois as crianças entendem que as brincadeiras são permitidas em um curto período, enquanto todos os colegas da sua turma se alimentam.

Nesse espaço, notamos a alegria no rosto das crianças, especialmente de Lucas e Jhonatan, pois presenciamos vários momentos em que eles se alimentavam e depois corriam, brincavam, gritavam e cantavam com os seus pares.

A brincadeira como um aspecto da relação social entre crianças desvela implicações à infância e à inclusão [...] por representar uma das expressões maiores da criança por meio da qual ela se relaciona com o mundo, fonte do seu desenvolvimento e de aprendizagem. A infância da criança que brinca é um momento de protagonismo, de ação e ressignificação, quando a inclusão encontra campo fértil (RODRIGUES, 2011, p. 154).

O conjunto das categorias reunidas na análise dos dados revela que as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial na educação infantil necessitam de estudos, reflexões e ações que contemplem as necessidades da criança. Revela ainda que a concepção de rotina como normas que deve ser seguida, desconsiderando as especificidades infantis, não favorece a aprendizagem da criança público-alvo da educação especial.

Entendemos que a formação continuada em serviço se configura como uma alternativa para problematizar aspectos que envolvem a educação inclusiva e as suas implicações para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente que assuma o compromisso com a diversidade.

Reconhecemos também que os estudos de caso permitem um direcionamento da proposta educacional para as crianças indicadas à educação especial e observamos, por fim, os indícios que emergem de outros espaços para a análise do atendimento a essa criança.

Nosso foco de investigação foram as práticas direcionadas para a criança público-alvo da educação especial, por isso entendemos que as considerações apresentadas neste momento são interessantes para repensar sobre o horário de funcionamento da instituição, a participação das crianças nos diferentes espaços da instituição e o reconhecimento do lúdico como possibilidades de aprendizagem.

Ao contemplarmos os aspectos investigados em nosso estudo, reconhecemos que a educação infantil é um espaço de reflexões, desafios, possibilidades, partilhas e infinitos conhecimentos. Por isso, destacamos Kramer e Leite (1996), pois nos instigam na busca de condições concretas para a constituição de uma escola que compreenda a heterogeneidade como uma riqueza, e não obstáculo.

Enfim, na perspectiva de contribuir com as discussões realizadas, apontamos as palavras de Victor; Pantaleão; Drago (2013, p. 7), ao afirmarem que a instituição escolar tem sido objeto de estudo, por se constituir um local privilegiado dos processos inclusivos do público-alvo da educação especial. No entanto, os desafios estão presentes nesse espaço educativo, uma vez que o planejamento, a organização e a coordenação dos espaços e tempos escolares, em seu âmbito micropolítico, estão associados às questões macropolíticas da educação em geral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao enunciarmos as palavras finais deste estudo, salientamos que investigar o cotidiano da educação infantil gerou angústias, satisfações e reflexões que propiciaram movimentos fundamentais para o processo de inclusão no espaço da educação infantil.

Iniciamos o nosso estudo com a suposição de que as práticas pedagógicas para o atendimento educacional da criança público-alvo da educação especial

na instituição de educação infantil contribuem para os processos de ensino-aprendizagem, sobretudo quando consideramos a possibilidade de complementação da proposta curricular desse nível de ensino na SRM e o diálogo desse trabalho com aquele desenvolvido na sala de atividades no município de Cariacica.

Ao garimparmos as pesquisas que discorriam sobre a temática da inclusão na educação infantil, observamos, em cenário nacional, que as ações desenvolvidas na sala comum e nos serviços de apoio especializados ainda necessitam de outros/novos estudos para contemplar as especificidades da educação infantil e da educação especial, que envolvem o currículo, as práticas, a formação de professores e as concepções de infância cristalizadas que insistem em permanecer no cotidiano da educação infantil.

Para nos auxiliar nessa compreensão, relembramos os postulados da abordagem histórico-cultural, a qual trouxe significativas contribuições para este trabalho e nos acompanhou durante todo o percurso investigativo, nas leituras, reflexões e tentativas de entendimento de uma realidade dinâmica e complexa, propiciando-nos fundamentos para pensarmos na inclusão da criança público-alvo da educação especial na educação infantil. Acreditamos que a criança se constitui como um sujeito histórico, social, mediante a apropriação da cultura na instituição de ensino e na vida.

Pletsch (2014) destaca a relevância da produção de pesquisas com fundamento da abordagem histórico-cultural, pois ainda são escassos os estudos que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Assim, os nossos objetivos foram transformados em indícios que foram observados no decorrer do estudo. Nesse percurso investigativo, não almejamos respostas definitivas ou generalizadas em torno da inclusão, mas buscamos vislumbrar possibilidades e desafios das práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial.

As práticas pedagógicas do professor colaborador das ações inclusivas na sala de atividades apresentam pistas importantes para o processo de inclusão escolar, pois notamos iniciativas, buscas e reflexões voltadas às alternativas que contemplassem a participação da criança público-alvo da educação especial, especialmente, nas salas de atividades.

Percebemos, no entanto, a ausência de um planejamento conjunto entre os professores regentes e os professores de educação especial, principalmente quando nos referimos ao trabalho realizado na SRM. Compreendemos que essa distância, além de afetar o desenvolvimento global da criança, compromete a realização de uma prática pedagógica inclusiva que contagie e movimente toda a instituição de ensino.

Com a análise dos casos Jhonatan e Lucas, compreendemos que as práticas pedagógicas do professor regente da sala de atividades em interface com as do professor de educação especial que atua na SRM podem ser fortalecidas com uma prática baseada na intencionalidade e no trabalho em conjunto com todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão. Concordamos com Oliveira e Padilha (2013), ao discutirem uma proposta da educação especial que atenda às especificidades das crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento integral.

Apesar do número reduzido de instituições de educação infantil que contemplam as demandas da criança público-alvo da educação especial com a implementação da SRM, percebemos que o município de Cariacica-ES realiza esforços no que diz respeito à definição dos aspectos legais da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, para realizar o atendimento educacional especializado desde a educação infantil. O professor colaborador das ações inclusivas, a figura do cuidador e do estagiário para as turmas de 0 a 3 anos são alternativas que se configuram como ações que podem contribuir para a permanência e a aprendizagem da criança público-alvo da educação especial no espaço da educação infantil desde que sejam

pensadas de forma coletiva, visando à aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Portanto, exploramos as particularidades de um município, mas os seus desafios constituem-se como reflexos de uma busca nacional. Por isso, não apresentamos dúvidas, ao afirmarmos que os caminhos percorridos pelo município de Cariacica até o momento provocaram avanços importantes, na formação dos seus profissionais, na estrutura física das escolas e, especialmente, no atendimento da criança público-alvo da educação especial na educação infantil.

Como destacamos na análise de dados, a rotina conduz a proposta pedagógica da instituição, de forma a reduzir o atendimento de quatro horas para duas horas diárias para o atendimento às atividades mais sistematizadas que levam a explorar os conhecimentos científicos. Assim, as práticas pedagógicas dos professores de educação especial para o atendimento educacional da criança público-alvo da educação especial se restringem, na maioria das vezes, ao acompanhamento das atividades na sala de atividades ou à realização de atividades que contemplem o processo de alfabetização na SRM.

Reiteramos, pois, a relevância da formação inicial e continuada em serviço para fomentar o trabalho dos profissionais na perspectiva da educação inclusiva na educação infantil. Os encontros constituídos nesse movimento permitiram partilhas e reflexões sobre as especificidades da criança público-alvo da educação especial, com uma metodologia baseada na abordagem histórico-cultural.

Sinalizamos a importância da formação em serviço, com uma oportunidade de reforçarmos as possibilidades de aprendizagem da criança público-alvo da educação especial, independentemente das suas condições físicas, motoras, sensoriais ou cognitivas. Vigotski (2010, p. 203) destaca que a aprendizagem da criança dita “normal” não difere da aprendizagem da criança que apresenta

alguma deficiência, mas os limites da criança com deficiência devem ser considerados no planejamento das atividades propostas.

Ao discutirmos os indícios que emergem de outros espaços para a análise do atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial na educação infantil, destacamos a infraestrutura da instituição, que permite o desenvolvimento de atividade em diferentes espaços internos e externos. Percebemos, durante a pesquisa, que esses espaços são pouco utilizados, prevalecendo a sala de atividades como local principal das atividades planejadas.

Por isso, neste momento, sentimos a necessidade de enfatizar que os aspectos relacionados à infância e à cultura infantil precisam ser compreendidos como elementos essenciais ao desenvolvimento infantil, pois acreditamos que o cuidado, a atenção, as brincadeiras e a imersão nas experiências e nos conhecimentos da criança permitem descobertas e ações singulares no trato com as crianças.

Entendemos que o trabalho realizado na SRM deve caminhar em consonância com a proposta pedagógica da instituição, aproximando-se da proposta da sala de atividades. Assim, o diálogo, o planejamento e as ações em conjunto se constituem como alternativas para pensarmos no atendimento possível no contexto da educação infantil.

Finalizamos nosso estudo com a proposição de novos caminhos que devem ser trilhados na pesquisa das práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial que participa do contexto da educação infantil, ressaltando que é um desafio constante acreditar na inclusão desde a primeira etapa da educação básica, tendo em vista os aspectos históricos, políticos e sociais que sustentam as concepções de crianças e infâncias em diferentes espaços e tempos.

7 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo Cortês, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANJOS, A. dos. **Cultura lúdica e infância**: contribuições para a inclusão da criança com transtorno global do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

ARCE, A. Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil - Bases para a reflexão sobre a orientações curriculares**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

_____. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. Consultoria pública, ago. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de São Paulo/UNESP-Araraquara, 2007.

BATISTA, C. R. Processos inclusivos, pesquisa acadêmica e cotidiano escolar. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10. Vitória, 2006. **Anais...** Vitória, 2006.p. 35.

BATISTA,C.R. Ação pedagógica de educação especial: Para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA,C. R.; CAIADO, K. R. M.; **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, S.P: Junqueira&Marin, 2013. p. 43.

BENICASA. M.C. **Educação Especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços especializados no município de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. São Paulo: Jorge Zahar, 2002.

BRASIL.Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2012.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal,1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 abr. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso: 23 de janeiro de 2013.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Convenção da Organização dos Estados Americanos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 20 de março de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008**. Brasília: MEC\SESP, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 23 de mar. de 2012.

_____. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

_____. **Conferência Nacional de Educação**. Brasília: Senado federal, 2010a. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/a-conferencia>> Acesso em: 23 mar. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade de Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010**. Dispõe sobre a oferta do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar 2014.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011. Brasília, 18 nov. 2011.

_____. **Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural**. Disponível em: <http://www.incaper.es.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados estatísticos-estado e municípios:** CARIACICA- ES. 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acesso em: 5 fev. 2015.

_____. **Lei n.º 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BUENO, J. G.; MELETTI, S. M. F. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos.** Revista Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI - Edição Especial - Dossiê Diversidade, v. 11, n. 3, p., set/dez. 2011.

CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M.; CIA, F.; **Prática pedagógica dos professores do ensino regular junto aos alunos com necessidades educacionais especiais:** o retrato de uma realidade, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18545>> Acesso em: 3 jan. 2014.

CANUTO, M.; TARTUCI, D. Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos, UFscar, 2014. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br/cbee>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CAPELLINI, V. L. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação infantil. In: XI SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10. Vitória, 2008. **Anais...** Vitória, 2008. p. 39.

CARIACICA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução n.º 007/2011.** Fixa normas para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino do Município de Cariacica. Cariacica, 2011. Disponível em: <<http://emefjoaopedro.blogspot.com.br/p/informativos.html>> Acesso em: 9 fev. 2013.

_____. **Lei n.º 4.701, de 24 de abril de 2009.** Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação. Cariacica, 2009. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/es/sites/forumeja.org.br.es/files/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20de%20Cariacica%2015%2009%202014.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Lei nº 4. 350, de 21 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre prioridade de vagas e m creches e escolas públicas aos filhos de deficientes próximas de suas residências e dá outras providências. Disponível em: <<http://c-mara-municipal-da-cariacica.jusbrasil.com.br/legislacao/826214/lei-4350-05>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

_____. **Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006.** Institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica e dá outras providências. Cariacica, PMC: 2006.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 007/2011.** Fixa normas para Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino Municipal de Cariacica. Cariacica, 2011.

_____. **Diretrizes curriculares da educação infantil:** o entrelaçamento de teorias e práticas. Revisão e publicação 2013-2016. Cariacica, PMC: 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Ensino. **CI/SEME/GEN/CDIn.º1.825/2015.** Cariacica:PMC, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Atribuições do professor colaborador de ações inclusivas 2014.** Cariacica, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Atendimento Educacional Especializado.** Cariacica, 2015.

_____. **Comissão de aperfeiçoamento de pessoal do nível superior.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 1º jun. 2015.

CENCI, A.; COSTAS, F. A. T. Conceitos cotidianos e aprendizagem escolar. Disponível em:<<http://www.unioeste.br/travessias/EDUCACAO/CONCEITOS%20COTIDIANOS.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

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, 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, Vitória, 2012.

COSTA, O.; MARTINS, D. A.; **A abordagem histórico-cultural como base teórica para teses e dissertações no campo da educação especial:** um estudo bibliográfico. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-006.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2014

COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil:** possibilidades e desafios à inclusão escolar.. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

DORZIART, A. Atendimento educacional especializado em educação especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara, S.P: Junqueira&Marin, 2013.p. 177.

DRAGO, R. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

EFFGEN, A. P. S. A sala de aula comum e o atendimento educacional especializado: a prática pedagógica como possibilidade de colaboração. In: ALMEIDA, M. L. de; RAMOS, O. I. de. **Diálogos sobre Práticas Pedagógicas Inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012.p. 142.

FLORES, M. M. L.; FONSECA, P. A. R. Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de educação infantil em Goiânia – Goiás. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. **Anais...São Carlos: UFscar, 2014**. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br/cbee>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

FRANÇA, M.G. **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar: o trabalho do professor de educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

_____. **O financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCIA, R. M. C.; LOPEZ, G. M. B.; **Políticas de Educação Inclusiva no Brasil: uma análise da Educação Especial na Educação Infantil**. 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/34ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GÓES, M. C. R. de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr.2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2005.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

GOMIDE, M. G. **A mediação e o processo de constituição da subjetividade em crianças com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONÇALVES. A. G. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica.** 181 Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2008.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. de F.; VICTOR, S. L. Formação e prática pedagógica inclusiva no cotidiano da Educação Infantil no município de Vitória. **Revista Pró-Discente**, Vitória-ES, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun.2013.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação dos deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10. Vitória, 2006. **Anais...** Vitória, 2006.p. 50.

_____. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: Pela narrativa de professoras de atendimento educacional especializado. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA,C. R.; CAIADO, K. R. M.; **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** Araraquara, S.P: Junqueira&Marin, 2013.p. 127.

JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

JESUS, D. M.; BAPTISTA,C. R.; CAIADO, K. R. M.; **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** Araraquara, S.P: Junqueira&Marin, 2013.

KASSAR, M. C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KRAMER,S. Pesquisando a infância e educação: Um encontro com Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 15. Série prática pedagógica.

KRAMER, S.; LEITE, M. I.; **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 1996. Série prática pedagógica.

LAPLANE, A. L. F. de; LACERDA, C. B. F. de; KASSAR, M. de C. M. **Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: contribuições da**

etnografia. 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf. Acesso em: 23 mar. 2014.

LEONTIEV, A. N. Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo, Ícone, 2012. p.119-142.

LIMA, M. B. B. de S.; DORZIAT, A. **Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão**. 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/36ra/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf. Acesso em: 20 mar. 2014.

LOBO, L. F. A inclusão institucional. In: _____. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.p. 333-431.

LOPES, M. M. F; RODRIGUES, P. A. R. Salas De Recursos Multifuncionais na rede municipal de Educação Infantil em Goiânia – Goiás. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6. 2014 São Carlos. **Anais...** São Carlos-SP: UFscar, 2014. Disponível em: <http://www.ppgees.ufscar.br/cbee>. Acesso em: 20 nov. 2014

MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna. 2006.

MARICHAL, H. M. de. **O atendimento educacional especializado na educação infantil: reflexões sobre os serviços especializados no município de Ivoti/RS**. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARQUES, C. A; MARQUES, L. P. (Orgs.). **Da exclusão à inclusão: (re) construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky, Paulo Freire e Michel Foucault**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2009. p. 37-66.

MARTINS, I. R. O; ALMEIDA, M. L. de. Pesquisa ação e formação docente: articulando possíveis estratégias para a formação docente. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória, 2006. p.212.

MATTOS, L. K de; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria-RS, v. 24, n. 39, p.129-142, jan/abr. 2011. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/1989/1720>>. Acesso em: 23 out. 2014.

MAZZOTA, M. J. S. **Fundamentos da Educação Especial**. São Paulo:

Pioneira: 1982.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E.G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (Org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marim, 2010.

MILANESI, Josiane Beltrami. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2012.

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

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, 2011.

NASCIMENTO, A.P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o Atendimento Educacional Especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

OLIVEIRA, M. A. de. **Educação Inclusiva: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências e Educação da Universidade Estadual Paulista. Bauru-SP, 2008.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A.M.L. (Org); **Educação para todos: as muitas facetas da inclusão escolar**. Campinas-SP: Papyrus, 2013.

OLIVEIRA, R. I. de; **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, Vitória, 2007.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PEREIRA, I. C. J. **Centro de Atendimento Educacional Especializado e escola de Educação Infantil: o que dizem as crianças desse entrelugar**.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança pequena na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e inclusão escolar**: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Revista Poiesis Pedagógica**, Catalão-Goiás, v. 12, n° 1, p. 7-26, 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

_____. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; RAIMUNDO, Elaine Alves. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. (org.). **Prática pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013. p. 105-126.

RABELO, D. B. **O bebê surdo na educação infantil**: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RAYMUNDO, D.N. **Indícios da aprendizagem da criança com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem histórico-cultural e a formação docente de educadores de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

RIBEIRO, A. P et al. A infância no contexto da educação infantil. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n.4, p. 4-11, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/04/A%20INF%20NCIA%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCA%20C3%87%20C3%83O%20INFANTIL%20%20ada%20polyana>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **A constituição social do brincar**: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **Não brinco mais**: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: UNIJUR, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação). BBE.

RODRIGUES, R. S. H. **Análise dos aspectos da relação social entre as**

crianças: contribuições para a inclusão na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação– Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RODRIGUES, R. K. G.; CIA, F. Caracterização das salas de recursos multifuncionais na Educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 75-87, set./dez. 2012.

RONDON, M. M. Inclusão na educação infantil: entre a política e a prática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br/cbee>>. Acesso em: 16 nov. 2014

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº 107, p.7-40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

SANTOS, K. S. **A Política da Educação Especial, a perspectiva inclusiva e a centralidade das Salas de Recursos Multifuncionais: a tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2012.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011 .p. 152; 162.

SILVA, M. de. F. N. da. **Encaminhamento de alunos para a sala de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores da sala comum**. Dissertação (dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, R. G. da. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2008.

SOUZA, M. A. da C. **A inclusão e a avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TEIXEIRA, K. C.; COTONHOTO, L. A. A proposta de atendimento educacional especializado para crianças surdas em uma escola de educação infantil de Vitória/ES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFscar. Disponível em: <<http://www.ppgees.ufscar.br/cbee>>. Acesso: 20 nov. 2014.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. v. 1. p.19-34.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: Zago, CARVALHO; VILELA. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 309

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. **Vygotsky** uma síntese. Edições: Loyola, 2009.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VICTOR, S. L. A criança com deficiência: um estudo sobre infância, cultura, inclusão e subjetividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: ENDIPE, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3444d.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.

_____. **Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/333.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. DRAGO, R.; CHICON, J. F. **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos**. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

_____. PANTALEÃO, E.; DRAGO, R. **Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2013. 206p.

VICTOR, S. L. et al. A produção de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória: PPGE-UFES, v. 18, n. 35, p. 113-131, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4931>>. Acesso em: 1º jun. 2013.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores**

no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

VIEIRA, C. T. M. **O atendimento nas salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual, na rede municipal de Macapá/AP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia.** Madri: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. LURIA, A.R; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 12. ed. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A _ Termo de consentimento livre e esclarecido á família da criança



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

Eu, _____ concordo
e autorizo a participação de
_____ na pesquisa
**“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL À CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CARIACICA”**, sob a responsabilidade da pesquisadora PATRICIA SANTOS
CONDE, aluna regularmente matriculada no PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (Mestrado) da UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPIRITO SANTO, com a orientação da Prof^a. Dr^a. SONIA LOPES VICTOR.

Estou ciente de que, durante a pesquisa, serão realizados de fotografias, com intuito de registrar as diferentes situações do cotidiano escolar. Esses dados poderão ser apresentados em relatórios e eventos científicos da área de educação e afins, sendo garantido o anonimato dos sujeitos da pesquisa, com registro de nomes fictícios para as crianças.

Assinatura do Pai ou Responsável

**APÊNDICE B _ Termo de consentimento livre e esclarecido dos
professores**



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

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL À CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”, sob responsabilidade da aluna Patrícia Santos Conde, regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor. O objetivo principal da referida pesquisa é Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil no município de Cariacica no Estado do Espírito.

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, a orientadora e o programa de pós-graduação ao qual estão vinculadas. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação no estudo.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área da educação especial, pois busca a compreensão acerca das salas de recursos multifuncionais. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Contatos da pesquisadora

Patrícia Santos Conde

Pesquisadora responsável pelo projeto de dissertação de Mestrado

Centro de Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação – Ufes

Contato: (27) 998190084 - CEP - 291400781 – Vitória – ES / Telefone: (27) 998190084

E-mail: patyconde@yhoo.com.br