



UNIVALI

CRISTINA RICHTER COSTA MORAIS

**INCLUSÃO ESCOLAR:
o que falam as crianças da Educação Infantil**

Itajaí (SC)
2014

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

CRISTINA RICHTER COSTA MORAIS

INCLUSÃO ESCOLAR:
o que falam as crianças da Educação Infantil

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE
como requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Educação – área de concentração:
Educação – (Linha de Pesquisa – Práticas
Docentes e Formação Profissional).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Silva Ferreira.

Itajaí (SC)
2014

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

CRISTINA RICHTER COSTA MORAIS

INCLUSÃO ESCOLAR:
o que falam as crianças da Educação Infantil

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 29 de agosto de 2014.

Membros da Comissão:

Orientador:

Prof.^a Dr.^a Valéria Silva Ferreira

Membro Externo:

Prof.^a Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani (UFPR)

Membro representante do colegiado:

Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Raitz

*Ao Grei Marcus,
meu marido e meu amor,
a minha gratidão por estar sempre pronto
para ajudar-me e apoiar-me
em todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Aos meus pais, que sempre acreditaram na realização deste mestrado.

Às minhas irmãs Cláudia e Silvana, pelo apoio, incentivo, compreensão e parceria.

À minha irmã Ana e ao seu marido Emanuel, pelo incentivo e por acreditarem na possibilidade desta conquista, desde a etapa da seleção para ingressar neste curso de mestrado.

À minha orientadora Valéria, pelos ensinamentos, pela disponibilidade, pela paciência, pela confiança e pela compreensão revelada ao longo deste período.

Aos colegas de mestrado, em especial Lisiane e Vanessa, pelo seu companheirismo e pela partilha durante esta trajetória.

À Lúcia, minha amiga, pelo carinho compreensão e incentivo na conquista de novos caminhos.

Responsabilidade está tanto maior quanto sabemos que, ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam com actores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos.

Manuel Jacinto Sarmento

RESUMO

As crianças têm sido objeto de estudo para as mais diversas pesquisas, no entanto o foco recai em investigações sobre as crianças e não com as crianças. Assim, o interesse desta pesquisa foi pesquisar o que pensam as crianças sobre o tema da inclusão com a intenção de chamar a atenção daqueles que vivenciam o processo inclusivo educacional na Educação Infantil. Esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa *Práticas Docentes e Formação Profissional* do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, foi realizada em duas Instituições da Rede Municipal de Educação Infantil do município de Itajaí-SC, em tempos distintos. A pesquisa envolveu crianças da Educação Infantil e foi baseada na metodologia da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, o seguinte problema de pesquisa é apresentado: O que pensam as crianças da Educação Infantil a respeito do processo de inclusão? Propõem-se, assim, os seguintes objetivos: identificar as percepções e as relações que as crianças deficientes estabelecem no grupo do qual passam a fazer parte o acolhimento, os conflitos e as possíveis queixas. Em relação às outras crianças do grupo com a criança deficiente, foram analisados os mesmos conflitos e suas possíveis queixas. Esta pesquisa cingiu-se pela confecção de desenhos feitos pelas crianças e por uma conversa com elas sobre os desenhos, além de atenta observação realizada durante todo o processo de pesquisa. A abordagem teórica teve como principais referenciais autores que discutem a infância de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, dentre eles: Ariès (1981), Corsaro (2005, 2009), Montoan (2010), Sirota (1998), Qvortrup (2011), Musatti (2013) e Vygotsky (1997). Os ensinamentos de Manuel Jacinto Sarmiento (2004, 2011) pautaram também esta pesquisa, visto que, em seus estudos, o autor aponta para a importância de dar palavra à criança, considerada aqui como ator social e principal peça participante da educação inclusiva. As crianças pesquisadas apresentaram-se livres de preconceitos ou de conhecimentos adquiridos da sociedade, sendo esta a principal diferença encontrada em relação aos adultos. As crianças pesquisadas pouco se importam com a deficiência e não discriminam, apenas pensam ser mais interessante brincar com outras crianças. Salienta-se que essas crianças demonstram carinho e afeto por todas as outras, sejam elas deficientes ou não. Os resultados encontrados poderão servir de subsídio para que as educadoras revejam suas ações nas escolas, bem como as políticas públicas sejam realizadas em favor das crianças e, também, para a promoção de mudanças na forma de conduta para com elas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão escolar. Deficiências.

ABSTRACT

Children have been the object of study of various kinds of research, however the focus of those studies is on investigations about the children and not with the children. Thus, the interest of this research was to investigate what children think about the theme of inclusion, in order to attract the attention of those who experience the process of educational inclusion in Early Childhood Education. This research, linked to the line of research line *Teaching Practices and Professional Education* of the Master's degree Program in Education of the University of Vale do Itajaí, was conducted in two institutions of the Municipal Network for Early Education in Itajaí - SC, at different times. The research involved Early Education children, and was based on a qualitative research methodology. The following research problem is presented: What do children in Early Childhood Education think about the inclusion process? The following objectives are proposed: to identify the perceptions and relationships that disabled children establish with the group into which they are placed, the conflicts, and the possible complaints. And in relation to the other children in the group with a disabled child, the same conflicts and possible complaints were analyzed. This research involved drawings made by the children, and a conversation with them about the drawings. Careful observation was carried out throughout the research process. The theoretical background used, as reference, authors who discuss childhood in contextualized form, in its different dimensions, among them: Ariès (1981), Corsaro (2005, 2009), Montoan (2010), Sirota (1998), Qvortrup (2011), Musatti (2013) and Vygotsky (1997). The teachings of Manuel Jacinto Sarmiento (2004, 2011) also guided this research, as the author points out, in his studies, the importance of giving word to the child, considered here as a social actor and main participant in the inclusive education. The children in this research appeared to be free of prejudice or acquired knowledge from society, this being the main difference found in relation to adults. These children do not have discernment, and sometimes confuse disability with illness or lack of education. They do not care about the disability and do not discriminate against it; they just think it is more interesting to play with other children. It is noted that these children demonstrate care and affection for all the others, whether disabled or not. The results may serve as support for educators to revise their actions in schools, as well as public policies may be carried out on behalf of children, and also to promote changes in the form of conduct towards them.

Keywords: Early Childhood. Inclusive Education. Disability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Triangulação de dados

46

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	15
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	22
3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA – A ABORDAGEM DE VYGOTSKY	22
3.2 CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DIREITO À MATRÍCULA	28
3.3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
4 METODOLOGIA	42
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	42
4.2 CRIANÇAS DA PESQUISA	43
4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE	44
4.3.1 A coleta	44
4.3.2 Processo analítico	45
5 PERCEPÇÕES E RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E DEFICIÊNCIA	47
5.1 INSTITUIÇÃO A: A DEFICIÊNCIA APARENTE	47
5.2 INSTITUIÇÃO B: DEFICIÊNCIA NÃO VISÍVEL	50
6 CONSIDERAÇÕES	53
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES	65
ANEXOS	73

1 INTRODUÇÃO

Atuando há mais de 12 anos em creches da rede municipal da cidade de Florianópolis (SC), como professora de Educação Infantil, acompanho o processo de inclusão de alunos com deficiência nessa rede. A escolha do tema de pesquisa, assim, relaciona-se com minha trajetória profissional, quando trabalhei como professora do grupo VI (com crianças de 3 a 4 anos) na Creche Waldemar da Silva Filho, onde tive a oportunidade de trabalhar com uma criança com deficiência auditiva. De acordo com a proposta de educação inclusiva da rede municipal de Ensino de Florianópolis (SC), o ensino de Libras foi inserido no cotidiano da criança surda. A criança surda foi, então, incluída em um grupo de crianças ouvintes, e Libras passou também a fazer parte do cotidiano das crianças ouvintes.

A turma contava com a presença de uma professora de Libras que ensinava a Língua de Sinais para a aluna surda. Verificado que a criança surda interagiu pouco com as crianças ouvintes, sentimos a necessidade de qualificar as relações da criança surda com o restante da turma e aumentar o interesse das crianças ouvintes em aprender Libras. Dessa forma, com a implementação de um projeto que qualificasse a inclusão da criança surda na turma, objetivamos a integração dessa criança no contexto escolar.

Antes da implementação do projeto inclusivo, tínhamos conhecimento da complexidade que um processo de inclusão de uma criança surda envolveria. Sabendo que não implementaríamos o projeto sem envolver e sensibilizar todas as crianças da turma, tornou-se necessário e urgente que Libras fizesse parte do cotidiano da turma e virasse a língua de comunicação da criança surda com seus pares. O ensino de Libras, assim, foi implementado na turma durante oito meses e as intervenções da professora de Libras aconteciam duas vezes por semana.

O presente projeto apresentou interesse de muitas pessoas, tanto que fomos convidadas a participar de vários congressos, entre eles: COEB-PMF (Florianópolis); SBPC 65 da Reunião Anual Sociedade Brasileira para o Progresso (UFPE, Recife - PE) e Educere - XI Congresso Nacional de Educação, realizado na cidade de

Curitiba (PR). O projeto resultou em um artigo já publicado - *O ensino da língua de sinais para crianças ouvintes: Uma proposta de bilinguismo às avessas*¹.

Quanto ao tema desta pesquisa, inclusive por trabalharmos com crianças, sempre tivemos interesse em pesquisar mais profundamente o que pensam as crianças, em especial, sobre o tema da inclusão. Em geral as pesquisas são realizadas sobre as crianças e não com as crianças, o que somente começou a se realizar recentemente, conforme levantamento realizado por Rocha (1999) quando se verificou que as crianças eram pouco ouvidas.

As crianças têm sido objeto de estudo para as mais diversas pesquisas, mas, por muito tempo, as crianças foram relegadas a um plano menor, pois os adultos não atentaram para o fato de que as crianças são sujeitos com capacidade de ação e, do ponto de vista lógico, as principais interessadas no processo inclusivo escolar em que estão envolvidas. Em sua obra, Campos (2008) enfatiza a importância de ouvir as crianças, uma vez que a sociologia entende que a criança não é apenas reprodutora de conhecimentos, como também construtora de uma cultura. Dessa forma, as crianças precisam ser analisadas sob as mais diversas situações, porém não apenas como objeto de estudo, mas como parte interessada em ser ouvida.

Nosso entendimento é de que as crianças, mais do que interessadas, têm o direito de opinar sobre como deve ser realizado o processo de inclusão escolar. Assim, esta pesquisa vem ao encontro do interesse e do direito das crianças de dar opinião sobre um processo que está em andamento e tem, como principal autor, a própria criança (SARMENTO, 2011). Em seus estudos, Campos (2008, p. 46) assim se manifestou sobre a questão de as crianças apenas reproduzirem conhecimentos herdados pelos seus pais: “As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência”.

As pesquisas com crianças têm como objetivo conhecer a perspectiva das crianças, buscando elementos e os pontos de vista delas, os quais visam contribuir para mudanças que as beneficiem. As pesquisas com crianças, assim, proporcionam, ainda que sejam especulados sentimentos até então inexplorados, mostrar o dia a dia das crianças, as dinâmicas das relações das crianças com

¹ O artigo *O ensino da língua de sinais para crianças ouvintes: Uma proposta de bilinguismo às avessas* foi publicado pela XI Educere, em 2013. Disponível em: <educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9003_6308.pdf>. Acesso em: 8 maio 2014.

colegas, com professores, com suas famílias e com as brincadeiras que gostam de fazer (CAMPOS, 2008). A autora relata que as crianças possuem um olhar sensível, livres dos pré-conceitos das pessoas com mais maturidade; assim, nesta pesquisa, retira-se o pensamento puro, ou seja, antes que ele seja manipulado por esses pré-conceitos da sociedade, por meio de seus mais diversos tipos de linguagem. Mesmo que a linguagem das crianças seja por nós não compreendida, cabe ao pesquisador a leitura atenta para entender o significado que as crianças conferem às suas experiências (FERREIRA, M., 2004).

A leitura das pesquisas e dos relatos de Campos (2008) leva-nos a crer que os projetos pedagógicos tendem a deixar de ser para as crianças e projetados com uma nova ótica - a de que o projeto tem de ser definido com a ajuda das crianças. Esta pesquisa visa, portanto, mostrar que a criança pode e merece ser ouvida, seja por meio da participação direta no processo inclusivo escolar, seja pelo direito de opinar sobre o processo inclusivo escolar. A criança encontra-se inserida no sistema educacional, assim o sistema de inclusão escolar necessita ser considerado aceitável por todos, em especial pelas próprias crianças.

Esta dissertação tem como proposta qualificar cada vez mais as práticas de inclusão. Nesse sentido, esta nossa pesquisa centra-se nas narrativas das crianças sobre o processo de inclusão, buscando suas percepções sobre inclusão por parte daqueles que a estão vivenciando. Acreditamos que a criança é um dos elementos vulneráveis no contexto de inclusão e é fundamental, se quisermos elevá-la a uma posição de sujeito ativo e de direitos dentro desse processo, conhecer seus pensamentos (SARMENTO, 2004).

Sendo a criança um dos elementos principais da educação inclusiva, entendemos, nesta pesquisa, a criança como sujeito ativo e portador pleno de direitos, portanto, alguém que possui direitos garantidos como: saúde, liberdade, respeito, dignidade de convivência com a família e com o comunitário, direito à cultura, ao esporte, ao lazer e à educação (ECA, 1990). Além disso, entendemos a criança como sujeito cognitivo e socialmente ativo, ou seja, alguém que adquire e produz cultura e pode e deve ter voz ativa (CORSARO, 2009).

Durante muito tempo, as crianças estiveram presentes em processos de pesquisas, na maioria das vezes, apenas figurando como objeto de estudo. Nossa pesquisa, no entanto, considerará a criança como colaboradora direta da pesquisa, constituindo-a como sujeito com direito à voz e à escuta (ROCHA, 1999).

Os direitos das crianças foram conquistados, no Brasil, somente a partir da década de 1990 e, ainda, há muito a ser feito para garantir plenamente esses direitos. A criança com deficiência ganhou destaque no Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (1990) na conquista dos direitos à educação, conforme a Lei 8.069/90, que, em seu artigo 54, inciso III, assim dispõe: “Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). E, ainda, estabeleceu no artigo 2º, parágrafo 1º, “[...] que a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990). O artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente é ainda mais incisivo quanto à determinação da educação: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente veio para reafirmar ainda mais a igualdade de direitos que todas as crianças e os adolescentes têm de acordo com a Constituição da República do Brasil (1988), nesse caso em especial, o direito ao acesso à educação.

Apesar de reconhecermos a justa necessidade de integrarem-se, no âmbito escolar, as diferenças e “os diferentes”, que historicamente sempre foram excluídos, nossa pesquisa objetivará reacender a discussão de proposta pedagógica de inclusão sob um novo ângulo, em busca de encontrar e descobrir as opiniões sobre o processo de inclusão. Nesse sentido, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as percepções das crianças da Educação Infantil a respeito do processo de inclusão?

Propomos, assim, os seguintes objetivos: identificar as percepções e as relações que as crianças deficientes estabelecem no grupo do qual passam a fazer parte o acolhimento, os conflitos e as possíveis queixas. E em relação às outras crianças do grupo com a criança deficiente, analisaremos os mesmos conflitos e suas possíveis queixas.

Almejamos que o resultado da pesquisa possa subsidiar ações referentes às políticas públicas em favor das crianças e colaborar para que essas mudanças beneficiem-nas na relação com seus educadores/suas educadoras. Do ponto de vista pedagógico, poderá contribuir com elementos capazes de modificar a forma de

conduta dos educadores e gestores para com as crianças, desenvolvendo ações que visem colaborar nas condições de vida tanto da criança normal quanto da criança com deficiência.

Em busca de responder à questão desta pesquisa, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No capítulo 1, abordamos os caminhos, o tema e os objetivos desta pesquisa e a importância de ouvir as crianças como colaboradoras diretas. No capítulo 2, discorremos sobre educação e infância. No capítulo 3, discutimos sobre a inserção da criança com deficiência na escola, na perspectiva da teoria de Vygotsky e as políticas públicas voltadas a esse processo. Já, no capítulo 4, tratamos da abordagem metodológica desta pesquisa, dos sujeitos e dos procedimentos de coleta e de análise de dados. No último capítulo, faremos uma discussão acerca dos dados e dos objetivos desta pesquisa.

2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, trataremos dos estudos relacionados às crianças dos quais emergem pontos de vista que fazem desconsiderar os significados atuais, baseados nas crianças como fonte de pesquisa e atores sociais, produzindo um conhecimento que, até pouco tempo, desconhecíamos.

Aos estudarmos as crianças, suas relações sociais, seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, vimos que elas podem colaborar para o aprimoramento ou a mudança de significados e de concepções. A criança, como um ser, independentemente do contexto, contribui para conhecermos e aprendermos qual a atuação da criança como ser social, quais suas necessidades antes do que era definido como a idade da razão.

Nas pesquisas com crianças, devemos compreender que elas produzem culturas com a interação constante com seus pares e também com os adultos, pois elas utilizam diversas formas infantis de interação para representar, por meio de símbolos, o seu mundo, podendo ou não fazer conexões com outras formas culturais presentes em sua vida. Deve-se, portanto, reconhecer que as crianças são importantes atores sociais e este reconhecimento denota da capacidade de produção simbólica das crianças, capazes de representar suas culturas.

Os estudos relacionados às crianças têm trazido, em seu bojo, a forma de pensar das crianças e têm levado

[...] os educadores a dedicar um considerável esforço na busca por ampliar a compreensão sobre essa fase inicial da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que considerem a especificidade das crianças no âmbito de uma infância historicamente determinada. (ROCHA, 1999, p. 367).

A pesquisa com crianças remete-nos a um conceito de criança como essência universal na busca de um novo conceito sociológico - a sociologia da infância. Kramer afirma:

[...] ainda que muitas abordagens tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade. (KRAMER, 2011, p. 385-386).

O termo *infância* apareceu inicialmente durante a sociedade capitalista urbana industrial quando a criança passou a ter um papel social mais representativo dentro da sociedade. O aprimoramento dos estudos referentes à Sociologia da Infância forneceu subsídios para a derrubada de paradigmas sobre o termo infância, distinguindo-a como um estágio importante da vida humana.

Kuhlmann Jr. (1998) posiciona-se no sentido de que a infância é uma condição da criança, devendo ser compreendida inclusa no conjunto das relações sociais.

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

Esses estudos desmistificaram a aparência frágil e inocente da criança, entendendo os estudiosos que a criança possui condições de passar conhecimento e cultura - eis que é sujeito ativo que aprende e ajuda na construção de uma identidade cultural da sociedade. De acordo com o entendimento atual, a criança é tida como sujeito ativo e co-contrutora de conhecimento e cultura, com habilidades e conhecimentos a serem trabalhados para sua completa interação e integração social.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71) reconhecem que uma nova concepção da terminologia “infância” sugere que:

- ✓ A infância é construção social elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente.
- ✓ A infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças.
- ✓ As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando

suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função.

- ✓ Os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito.
- ✓ As crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância.
- ✓ As crianças contribuem para os recursos e para a produção social, não sendo simplesmente um custo e uma carga.
- ✓ Os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder (assim como a expressão do amor). É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder.

Os estudos de Corsaro (2009) auxiliam-nos a entender e descortinar as diferentes formas de visualização de pesquisa com e sobre crianças. O uso de crianças em pesquisas, compreendendo-as como agentes ativos e construtores de cultura contribuem para a produção de cultura. Em entrevista, perguntado se as crianças são produtoras de cultura, apesar da influência dos adultos, Sarmento (2011) assim posiciona-se:

As crianças não estão sob a tutela dos adultos o tempo todo. Elas sofrem processos de socialização na relação com os pais, as famílias, os vizinhos e os professores, mas também se envolvem socialmente com seus pares. Nas brincadeiras e nos jogos, seja em tempo real ou virtual. Isso é comum e importante. Mesmo atravessadas pelos adultos, elas produzem culturas próprias. É comum atribuir ao adulto o título de produtor cultural, mas é importante ressaltar que eles também são atravessados pelas culturas que herdaram. Não há diferença sobre a condição do adulto como produtor cultural e a da criança. O pintor Pablo Picasso, por exemplo, foi um produtor cultural revolucionário, que alterou muito a cultura ocidental e fez muitas relações com as quais convivia. Produção cultural, mesmo quando genial, é sempre feita na relação. É importante que as crianças produzam a própria cultura nas condições que têm para fazer isso. (SARMENTO, 2011).

Um dos pioneiros e defensores da mudança na forma de pesquisa com crianças, Philippe Ariès (1981), traz, em seus estudos, uma visão que auxilia o entendimento de que a infância necessita de políticas públicas que visem

especificamente as crianças, consideradas, pelo autor, como excluídas em todos os sentidos: família, moral ou econômico. Ainda, sobre Ariès (1981), temos que suas discussões e constatações em torno da infância, por meio da pesquisa iconográfica, descortinou a história social da infância no continente europeu, propiciando grande fonte de conhecimento sobre a infância, tornando-se um precursor sobre assuntos dessa natureza.

Ariès (1981) mostra, em sua obra, que, desde a antiguidade, as crianças e também as mulheres eram consideradas seres inferiores. As crianças não tinham tratamentos diferenciados e, logo após adquirir independência física, eram logo inseridas no mundo adulto, tolhendo-se, com essa prática, parte de sua infância. Elas eram tidas como instrumento de manipulação ideológica dos adultos, que lhes impunham a forma de pensar. Ainda, na idade média, a educação das crianças era realizada por meio de tarefas realizadas junto aos adultos e não no seio da família.

Um dos cuidados que devemos tomar com a pesquisa com crianças está relacionado à ética. Para que possamos acessar o pensamento esperado das crianças, devemos cogitar a não utilização de filmagens, as fotos sem autorização ou, ainda, o pedido de consentimento para a realização da pesquisa para a criança, para que esta não se sinta obrigada a participar, desvinculando, dessa forma, o aspecto da força física que o adulto impõe à criança.

Prout e James (1990) ensinam uma série de proposições que necessariamente devem ser analisadas pelo pesquisador na pesquisa com crianças, a saber:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais apontadas por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade. (PROUT; JAMES, 1990, p. 8, grifos dos autores).

Temos que abandonar, portanto, procedimentos autocêntricos muito presentes nas pesquisas com crianças e procurar uma forma de melhorar o

entendimento sobre o relacionamento das crianças com o nosso mundo, o mundo adulto. A infância, assim, é uma criação da modernidade e ainda depende muito de estudo para ser devidamente compreendida.

Pinto e Sarmiento (1997) identificam a cultura da infância em *Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. A cultura infantil é dividida em quatro eixos estruturadores: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade acontece quando as crianças brincam com as outras crianças, partilhando seus espaços, suas ações e suas emoções, necessários para um perfeito entendimento do mundo do qual fazem parte. A ludicidade é o que mais fundamenta a cultura infantil. A brincadeira também acontece na fase adulta, porém na fase infantil não se tem o discernimento sobre o que é brincadeira e o que é sério, sendo que as brincadeiras infantis são reflexos e interpretações de fatos vivenciados pelas crianças, mas não significando que são meras imitações de fatos acontecidos no mundo adulto.

O mundo de faz de conta das crianças, que as ajudam a entender o mundo adulto, é representado pela fantasia do real, que transpõe situações imaginárias para sobreviver a situações dolorosas de sua vida. A capacidade de a criança escutar a mesma história várias vezes e de aprender sempre de forma diferente em cada oportunidade é próprio da habilidade de transpor o espaço tempo e fundir o que é real com o imaginário. A reiteração, o passeio entre passado, futuro e presente apresentam à criança novas formas de resolver um problema ou aprender novos significados para a mesma história.

Corsaro (2011) ensina que, para podermos representar a noção reprodução interpretativa, deve-se utilizar o modelo de teia orbital, pois captura de forma mais interessante as características produtivas e reprodutivas de cultura de pares que se articulam por meio de um espiral, ou seja, os raios da teia seriam como os diferentes locais que constituem as instituições sociais que influenciam as crianças. Na verdade, a teia espiral é uma metáfora para a difícil conceituação do processo de reprodução interpretativo devido às características vivenciadas por quem realiza pesquisa com crianças. Dever-se-ia levar em conta vários fatores, quais sejam: familiar, cultural, econômico, político, ocupacional, comunitário, religioso e educacional. No caso desta pesquisa, não teremos dados suficientes para formar esta teia das crianças pesquisadas. Dessa forma, utilizaremos a triangulação dos dados para considerar o contexto e interpretar melhor o que as crianças falaram. O

método é proposto com a intenção de encontrar a contribuição principal ou a ideia de que as crianças estão em constante transformação. A dificuldade foi em entender a estrutura social das crianças como um ambiente micro dentro de um ambiente macro (dos adultos), mas isso não foi possível nesta pesquisa.

A pesquisa com crianças deve levar em conta todo o contexto histórico, seu ambiente, as pessoas com quem interagem, sua posição social, etc. Kramer aponta que:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: desconsiderar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com sua própria inserção nesse contexto. (KRAMER, 1986 *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 79).

Sirota (2013) ensina que a sociologia empregada na pesquisa com crianças é determinada pela construção social da criança, que depende do meio em que ela vive e ainda o que a sociedade entende dessa criança. Já Qvortrup (2011), em seus estudos, enfatiza que “[...] a infância é uma categoria na estrutura social que manifesta variações históricas e interculturais e não exatamente uma fase de vida”. Assim como Sirotta (1998), ele coaduna da percepção de que as crianças são afetadas pelo modo de vida da sociedade em que vivem e que contribuem para a produção de cultura dessa sociedade. Qvortrup (2011) entende que as crianças são agentes ativos na sociedade em que vivem, de forma diferente dos adultos, porém são sujeitos que agem socialmente, seja nas escolas, nas famílias ou nas creches, influenciando no meio em que vivem, tornando-se co-construtoras da infância e da sociedade.

O conceito de Lopes (2007) dimensiona o contexto geográfico. A autora preocupa-se com a influência que o lugar onde está inserida a criança pode ou não alterar o resultado da pesquisa. Lopes teoriza que a criança é um agente produtor do espaço, dos lugares, do território e produz significados de acordo com esses espaços, construindo seus lugares de acordo com o que lhe é fornecido pelos adultos. Não levar em conta essas questões na resolução da pesquisa poderia macular a pesquisa realizada. Para Lopes,

[...] uma vez que a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, nem na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, e a paisagem e, por serem produtoras de cultura e de geografias, enriquecem nossa condição humana. (LOPES, 2007, p. 55).

Como defensora de uma forma de educação que articula a teoria aliada à prática, Musatti (2013) ensina que o professor ou o pesquisador deve ter formação adequada para compreender a prática educativa de intervir. Em outras palavras, deve-se verificar e tentar entender e analisar para depois intervir, permitindo um melhor desenvolvimento das potencialidades da criança, bem como da melhoria das significações ameadas por essa criança quando da interação ou troca de experiências.

Portanto, as pesquisas com crianças devem ser realizadas com muito cuidado, pois as crianças são seres sociais e possuem um espaço e tempo determinados, necessitando explicar sua natureza psicológica, seus movimentos e as mudanças por elas realizadas.

No capítulo a seguir, trataremos da contextualização da Educação Inclusiva, afim de retratar a inclusão da criança deficiente em uma perspectiva de potência e não destacando a incompletude como propõe Vygotsky.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, trataremos da integração escolar – movimentos e leis em busca de uma educação inclusiva -, da inserção da criança com deficiência na escola e as políticas públicas voltadas a esse processo, iniciando com uma abordagem sobre a perspectiva de Vygotsky.

3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA – A ABORDAGEM DE VYGOTSKY

Após o período pós-revolução na Rússia, em 1917, o governo soviético contratou os serviços de Vygotsky para solucionar um problema premente. Vygotsky, na época, era professor na cidade de Gomel e desenvolvia “[...] o estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que apresentavam comportamentos, estruturas e funções psicológicas e funcionais diferentes das usualmente praticadas” (CARNEIRO, M. S. C., 2008, p. 27). Ao assumir o subdepartamento de educação de crianças defeituosas do comissariado de Educação em Moscou, Vygotsky visualizou a situação de milhares de crianças em condição de vulnerabilidade, muitas com deficiência (BARRETO, 2009).

Vygotsky criou e iniciou, em 1925, o Instituto Experimental de Defectologia, que tinha como objetivo realizar estudos visando demonstrar que a criação de ferramentas e de instrumentos pela sociedade poderia possibilitar a superação das dificuldades das pessoas com deficiências em seu processo de inserção social, sociedade esta uniformizada dentro de padrões de normalidade e homogeneidade (PICCOLO, 2009).

Os estudos de Vygotsky, apesar das publicações serem do começo do século XX, tornam-se atuais em razão de seus estudos e dos assuntos tratados por ele. Foram necessários quase 100 anos para que a sociedade mundial voltasse seus olhos para o direito das crianças deficientes. A obra de Vygotsky pode ser sintetizada a partir do enfoque qualitativo ou quantitativo, quanto à deficiência primária ou secundária e, ainda, relacionada à compensação social.

Vygotsky criticava a análise quantitativa da deficiência e rejeitava abordagens que mediavam graus ou níveis de deficiência. Também não concordava que crianças pudessem desenvolver-se da mesma forma que um indivíduo adulto.

Vygotsky entendia que a diversidade humana possuía, para cada indivíduo, uma forma própria de desenvolvimento. Ele diferenciava a deficiência em primária e secundária. Primária era quando era detectado defeito de origem orgânica e secundária quando envolvia problemas psicossociais.

Com relação à compensação social, Vygotsky foi pioneiro em defender que a educação deveria criar oportunidades para que o indivíduo deficiente pudesse superar sua deficiência, realizando, assim, uma compensação social efetiva e, dessa forma, promover a educação do indivíduo deficiente com o fim de ajustá-lo para o convívio em sociedade. A principal contribuição de Vygotsky foi, sem dúvida, suas concepções teóricas e seu domínio empírico sobre o estudo da defectologia, gerado em razão de sua insatisfação com o sistema educacional vigente na época (BARROCO, 2007 *apud* BARRETO, 2009).

Para Vygotsky, que viveu e projetou seus pensamentos ainda no início do século XX, a inclusão deveria acontecer imediatamente, pois ela possibilita, ao sujeito, toda uma série de interações que ele não teria condições de obter caso estivesse segregado dos demais ditos normais (BUZAR, 2009). Vygotsky ainda ensina que as possibilidades entre a criança normal e a com deficiência são as mesmas, o que muda é a substituição dos modos de desenvolvimento entre uma e outra. Para ele, há necessidade de uma reformulação no *modus operandi* da pedagogia social, visando a interação dos alunos com deficiência ser desenvolvida a partir de um contexto próprio (BUZAR, 2009). Para Barreto,

[...] antes de se calcular e medir o resultado apresentado por uma criança com defeitos ou não, se deve experimentar, observar, analisar, diferenciar, generalizar, descrever e definir qualitativamente aquela que gera o produto, pois a criança que apresenta diferenças no seu desenvolvimento não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos “normais”, senão desenvolvida de outro modo. (BARRETO, 2009, p. 58).

Vygotsky defendia a ideia de que as crianças com deficiência deveriam ser regidas por leis alternativas e destacava a importância das relações sociais que as crianças com deficiência precisariam ter para poder aperfeiçoar seu desenvolvimento. Em outras palavras, para Vygotsky (1997), deve-se incluir a criança com deficiência no contexto educacional regular e prover essa criança de instrumentos e ferramentas capazes e de condições específicas à sua deficiência, compensando a sua deficiência, de modo que ela obtenha o desenvolvimento educacional adequado.

Em apoio ao que Vygotsky defendia, Morin (2000, p. 52) descreve que “[...] as interações entre indivíduos produzem a sociedade que, por sua vez, testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura”. Para as instituições, essas afirmativas devem conduzir ao reconhecimento e à legitimação de novas práticas, reconhecendo e respondendo às necessidades diversificadas das pessoas, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Longe de tratar-se de um problema específico da pedagogia, refere-se a todas as áreas do conhecimento e dilui-se pelas malhas da rede social. Ainda, para Vygotsky (1997), não somente a educação era importante, mas também a interação social das crianças, pois estaríamos provocando a inserção cultural da criança no plano social de desenvolvimento.

Outro fato relevante das proposições de Vygotsky era que, para o psicológico, as crianças necessitavam de relações sociais, o que caracterizaria o “[...] caráter histórico-cultural da constituição da pessoa humana como um ser social. O que significa dizer que nós, seres humanos, significamos o mundo para nós, pelo outro, pela mediação do outro” (BENTES, 2010, p. 89).

Bentes (2010) aponta, ainda, que, segundo as teorias de Vygotsky, o desenvolvimento da criança estava diretamente relacionado às relações sociais dessa criança, relações estas que podem ajudar ou não no desenvolvimento dela. Essas relações sociais proporcionam à criança a construção cultural de seu ser social (BENTES, 2010). A integração social das diferentes crianças propicia aprendizado que nenhuma escola de Educação Especial pode proporcionar. O fato de a criança deficiente sentir-se participante do conjunto de pessoas que fazem parte da comunidade em que ela vive cria um sentimento de utilidade, de fazer parte daquela comunidade.

Vygotsky ensinava que toda a criança deveria passar por um processo de aprendizagem com destacada importância ao aspecto social de aprendizagem e também do aperfeiçoamento do ensino pedagógico que viabilizasse o seu pleno desenvolvimento (VYGOTSKY, 1997 *apud* BARRETO, 2009).

As relações humanas evidenciam o caráter sociopsicológico da criança. Com isso, iniciam-se trocas compensadoras que estabelecem o potencial de desenvolvimento da criança (BENTES, 2010). Nesse contexto, “[...] podemos dizer que o desenvolvimento constitui-se com base na qualidade das mediações do outro em viabilizar vivências de qualidade e assim atingir o nível de desenvolvimento

potencial” (BENTES, 2010, p. 89). Para Vygotsky, o desenvolvimento das crianças depende da qualidade das interfaces que a criança vivencia para atingir seu pleno desenvolvimento potencial (BENTES, 2010).

A base para a teoria de Defectologia de Vygotsky era fundamentada na compensação que as pessoas com deficiência teriam em razão da sua deficiência, isto é, as pessoas com deficiência tinham aumentadas outras funções como forma de compensar sua deficiência. Para a interação da pessoa com deficiência, bastava, então, criar ferramentas que possibilitassem o seu pleno desenvolvimento (BARROCO, 2007). Barreto (2009) assim manifestou-se sobre a tese central da Defectologia de Vygotsky:

[...] todo defeito cria estímulos para que uma compensação seja elaborada. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta alguma diferença física, estrutural ou psíquica, não pode se limitar a determinar o nível e a gravidade desta diferença, desta insuficiência, mas deve, obrigatoriamente, incluir a possibilidade de existência dos processos compensatórios-substitutivos, sobre-estruturados e niveladores nos processos de desenvolvimento e da conduta desta criança. (BARRETO, 2009, p. 59).

Vygotsky tinha uma visão diferente do seu tempo quanto à educação inclusiva. Seus estudos evidenciavam que a pessoa com deficiência possuía estímulos de compensação e que a criação de condições e o estabelecimento de interações que possibilitassem o seu desenvolvimento mental deveriam ser provocados. Vygotsky teorizava que todo defeito traz algum tipo de limitação ao ser humano, e o segredo está em encontrar maneiras de estimular o indivíduo para que consiga superar suas limitações de forma que ele alcance seu pleno desenvolvimento.

O mecanismo de compensação de um defeito, segundo Vygotsky e Luria (1996), funcionaria da seguinte forma:

[...] o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso seja ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 200).

Ainda, segundo a teoria da Defectologia de Vygotsky:

Todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. (VYGOTSKY, 1997, p. 14).²

Segundo Bentes (2010), os estudos de Vygotsky apontam que uma criança com deficiência não é menos desenvolvida porque possui uma deficiência, mas sim porque se desenvolveu de forma diferente. Assim, na teoria de Vygotsky, devemos trabalhar de forma diferente para as diferentes crianças. O desenvolvimento das formas de trabalho deve ser aperfeiçoado e aprimorado de acordo com as deficiências das crianças.

Os princípios do desenvolvimento humano são os mesmos para todos os sujeitos, todas as crianças devem ser educadas. Nesse sentido, é muito significativo que a fragilidade também é a força que move o sujeito para as realizações e as potencialidades, pois a deficiência também faz parte da subjetividade das pessoas que se constituem como sujeitos sociais.

Ainda, quanto à forma de ensino, Vygotsky opunha-se à forma tradicional de ensino para as crianças com deficiência, uma vez que ele defendia que caminhos alternativos deveriam ser achados para aperfeiçoar a metodologia da inserção da criança com a clara intenção de aprimorar e desenvolver as suas potencialidades. Vygotsky (1997), assim, afirma:

La educación del niño deficiente, basada em los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, mas aún, debe fusionarse orgánicamente com ella, incorporarse como parte componente.³ (VYGOTSKY, 1997, p. 81).

Para que possamos verificar se a teoria de Vygotsky afirma-se, é preciso aplicar seus ensinamentos e conferir seus resultados. Legitimar novas práticas e

² “Qualquer defeito cria incentivos para o desenvolvimento de compensação. Portanto, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinar o nível e a gravidade da insuficiência, mas incluir obrigatoriamente a consideração de processos compensatórios, ou seja, substitutivos, sobre-estruturados e niveladores no desenvolvimento e na conduta das crianças.” (VYGOTSKI, 1997, p. 14, tradução nossa).

³ “A educação da criança deficiente, baseada nos métodos de compensação social de sua deficiência natural é o único caminho científicamente válido e de ideias corretas. A educação especial deve ser subordinada à social, deve estar ligada a ela e, mais ainda, deve se fundir orgánicamente com ela, incorporar-se como parte componente.” (VYGOTSKI, 1983, p. 81, tradução nossa).

verificar as possibilidades de desenvolvimento da criança deficiente pode assegurar uma educação de qualidade para todas as crianças.

Vygotsky defendia que, ao aplicar a técnica correta, toda a criança tinha a possibilidade de desenvolvimento cognitivo, principalmente ao utilizar-se a estratégia baseada na interação da criança com deficiência com a criança dita “normal” (VYGOTSKY, 1997).

Para Vygotsky (1997, p. 14), “[...] así, como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia em si, sino el niño agobiado por la insuficiencia”.⁴

A criança com deficiência era analisada por Vygotsky não pela sua deficiência, mas por suas habilidades e por suas capacidades, daí verificando as suas aptidões de desenvolvimento e estudando as estratégias para que esse desenvolvimento fosse estimulado (BENTES, 2010). Em outras palavras, Vygotsky defendia que era de extrema importância conhecer profundamente a deficiência da criança para fazer-se uma intervenção pedagógica singular e específica, capaz de contribuir para o pleno desenvolvimento daquela criança deficiente.

As crianças com deficiência, segundo os ensinamentos de Vygotsky, deveriam receber os mesmos ensinamentos das demais crianças, apesar de esses ensinamentos serem realizados de forma alternativa, ou, ainda, serem utilizados recursos especiais. Quanto ao desempenho, o pesquisador tinha consciência de que uma criança deficiente intelectual dificilmente obteria capacidades iguais às crianças sem deficiência, mas seu direito de receber a mesma educação deveria ser respeitado, pois não se tinha conhecimento dos limites que uma criança deficiente poderia alcançar (BENTES, 2010).

A interação do indivíduo deficiente com a sociedade inicia com o reconhecimento dos benefícios desta prática, a qual auxilia no processo de aprendizagem e provoca ações interativas que ajudam a qualificar a criança deficiente para o convívio em sociedade.

Vygotsky, com seus estudos individualizados, contribuiu e continua contribuindo para o desenvolvimento da Educação Especial, principalmente seus estudos com relação à surdez, à cegueira e à deficiência intelectual.

⁴ “[...] bem como para a medicina moderna o importante não é a doença, mas sim o paciente, para a Defectologia o objeto não constitui a insuficiência em si, mas sim a criança sobrecarregada pela insuficiência”. (VYGOTSKI, 1997, p. 14, tradução nossa).

3.2 CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DIREITO À MATRÍCULA

Pensar em educação é tema frequente nas civilizações mais avançadas, entretanto a preocupação com a inclusão escolar é assunto mais recente. Os primeiros estudos sobre o assunto datam do século XVI, porém a humanidade somente deu importância ao processo inclusivo educacional dos portadores de deficiências no século XX, principalmente após as duas grandes guerras (KASSAR, 1999).

Ainda, no final do século XIX e início do século XX, quando a educação das crianças com deficiências era meramente custodial, cujo objetivo era somente cuidar e não educar, e, sob o paradigma clínico, em que elas frequentavam asilos ou manicômios, ocorreu uma mudança gradativa na forma de pensamento sobre a forma de incluírem-se as pessoas com deficiências no seio da educação formal.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência somente teve início no século XVIII, com a criação, na década de 1850, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Pouco depois da metade do século XIX, o pensamento exclusivo era de que as crianças com deficiência, que não tinham condições de avançar no ensino regular, teriam melhores condições de obter uma melhor formação escolar caso fossem escolarizadas em uma escola especial. Assim, a Educação Especial caracterizou-se por ações isoladas e o atendimento referiu-se mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas. Podemos ainda dizer que em relação à deficiência mental houve um silêncio quase absoluto.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada no ano de 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Como forma de o Governo ver-se livre da obrigatoriedade do oferecimento de atendimento especializado para pessoas deficientes, o governo colaborou para a criação de diversas instituições de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, que tinham como objetivo dar atendimento adequado aos deficientes na rede pública de ensino.

Em termos mundiais, foi somente após 1960, que as mudanças relacionadas à forma de pensar a inclusão tomaram força necessária para realizar alterações significativas. Ocorreu, então, uma mudança de pensamento filosófico, transformando a ideia de que pessoas com deficiência deveriam ser segregadas a instituições especiais para a noção de educação integrada, em que as escolas normais receberiam as crianças com deficiência em salas comuns.

No ano de 1961, no Brasil, normatizou-se a situação das pessoas com deficiência, com a promulgação da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN), que norteou o direito preferencial das pessoas com deficiência no sistema geral de ensino. A falta de cuidado do legislador na redação da norma, aliada a não compreensão de pessoas não envolvidas na Educação Especial, funcionou de forma inversa, repelindo as crianças com deficiência do sistema geral de ensino e fortalecendo as escolas de Educação Especial. O conceito atual vê essa forma de ensino como discriminatória, pois retira da criança o direito a uma formação de ensino em igualdade de condições com as demais crianças. Somente com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Ministério da Educação (MEC), em 1973, é que o pensamento integracionista iniciou no sistema geral de ensino, mas ainda de forma tênue.

Os primeiros modelos de educação integrada surgiram na década de 1960, nos países nórdicos da Europa. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 18), educação integrada é “[...] um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade”.

Pereira *et al.* (1980, p. 3) ensinam que: “Integrar é processo. Integração é fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”. Dessa forma, a integração da criança deficiente no contexto escolar vai para além da garantia da escolarização para a referida criança. Ela resulta em impactos para todo o contexto escolar, principalmente para as crianças. A interação com a criança deficiente potencializa seu conhecimento sobre a diversidade e (re)significa o que é ser diferente. O ato de crianças sem deficiências interagir com crianças com deficiências resulta em conhecimento adquirido, principalmente porque a criança sem deficiência terá a percepção da existência da diversidade, o que colabora, ainda, para o fortalecimento do sentimento de auxílio às pessoas com

necessidades especiais, potencializando seu conhecimento frente às limitações das crianças com deficiência e, também, as suas próprias limitações.

Briecker (1978), por exemplo, aponta como benefícios para alunos com deficiências a possibilidade de experienciar ambientes de aprendizagem mais desafiadores. Além disso, para o autor, significa a oportunidade de observar e aprender com os alunos mais competentes; de promover aprendizagens significativas em ambientes que são mais facilitadores e responsivos.

Bailey e Winton (1989 *apud* MENDES, 2002, p. 13) trazem os seguintes benefícios para os alunos sem deficiências: “[...] as possibilidades de ensiná-los sobre as diferenças, sobre as diferentes formas como as pessoas crescem e se desenvolvem; a adotar atitudes mais positivas para com as pessoas com deficiências e a auxiliá-los para aceitar suas próprias potencialidades e limitações”.

No Brasil, com o advento da Constituição de 1988, é que as pessoas com deficiência realmente adquiriram o direito à educação nas redes regulares de ensino, fato este reforçado com a chegada do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990.

A Constituição Federal de 1988 dedica dois artigos específicos para direcionar a Educação no Brasil. No artigo 205 da Constituição Federal de 1988, lê-se:

Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 137).

Ainda, seguindo a Constituição Federal, a igualdade de condições e a permanência na escola também são asseguradas a todos pelo artigo 206, inciso I: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 137).

No que se refere especificamente à Educação Especial, tem-se o artigo 208, destacando-se o inciso III: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede de ensino” (BRASIL, 1988, p. 138).

Prieto (2002) assim manifestou-se sobre o ordenamento jurídico de nossa Carta Magna:

A luta da sociedade brasileira pela universalização do acesso à escola

remonta décadas, e a persistência de pautar essa reivindicação como prioridade garantiu, inclusive, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo. (PRIETO, 2002, p. 6).

Com o advento da Lei 7.853/89, definiu-se como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir matrícula de estudante por causa de sua deficiência. A pena pode variar de um a quatro anos de prisão e multa (BRASIL, 1989). Quatro anos depois, a Política Nacional de Educação Especial orientou e consolidou o direito das pessoas com deficiência ao ensino regular.

Após a promulgação da Constituição de 1988, é que o Brasil iniciou um processo inclusivo, pois, anteriormente, o Brasil possuía um processo integracionista. A integração escolar surgiu primeiro - podemos dizer que era uma forma mais tênue de inclusão escolar. A inclusão não prevê desigualdades entre os alunos e obriga o estado a ofertar instituições com projetos de acessibilidade, bem como instituições aptas e qualificadas para receberem crianças com os mais diversos tipos de deficiência.

A inclusão educacional no Brasil demorou para acontecer, pois a ideia de educação inclusiva só passou a ser verdadeiramente defendida e apoiada após a publicação da Declaração de Salamanca, documento internacional de 1994, que defende que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem “[...] o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos” (UNESCO,1994).

O documento originado em Salamanca determina que os países signatários elaborem leis e documentos para:

- ✓ conceder maior prioridade, por meio de medidas políticas e orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou das dificuldades individuais;
- ✓ adotar, como matéria de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo;
- ✓ desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas;
- ✓ estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação

educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo;

- ✓ encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais.

Essa Declaração também menciona a importância de proporcionar-se uma educação eficaz para as crianças que promova um avanço na qualidade de todo o sistema educacional.

Após várias outras leis e normas editadas, somente a Resolução CNE/CEB 02/2001 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) consolidou, de forma definitiva, o direito aos alunos com deficiência de serem matriculados no ensino regular, determinando, ainda, que as escolas deveriam organizar-se para receber todos os alunos, assegurando, dessa forma, uma educação de qualidade para todos.

Sendo o Brasil signatário da Convenção da Guatemala (1999), a qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, foi definida a exigibilidade de se promover a total eliminação de toda e qualquer barreira que impeça a regular educação das pessoas com deficiência. Após a publicação da Declaração de Salamanca, iniciou-se um processo de inovação e de direcionamento dos alunos deficientes relacionados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, cujo capítulo V trata especificamente da Educação Especial: “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

No ano de 2013, o artigo 58, dessa Lei, foi alterado pela Lei nº 12.796, passando para a seguinte redação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

Para o enunciado do artigo 58 e os artigos seguintes da Lei nº 9.394/96, o

termo “preferencialmente na rede regular de ensino” institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, os recursos e os apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes, assim como determina como dever das escolas responder a tais necessidades desde a Educação Infantil.

Ferreira, W. B. (2009) afirma que, desde a publicação da LDB, o termo “preferencialmente” tem sido foco de debate entre especialistas da área, estudiosos, acadêmicos, entre outros, pois tem dado margem a dois tipos de pensamentos: o primeiro excludente, por parte dos sistemas educacionais, e o segundo que defende que o sistema de ensino regular deve absorver, indiscriminadamente, todas as crianças, jovens e adultos, inclusive aqueles com deficiência.

A Educação Especial organizou-se na forma de atendimento educacional especializado, em substituição ao ensino comum, demonstrando as diferenças, com a criação de escolas especiais e instituições especializadas. Essa forma de educação estava calcada na diferenciação entre a normalidade e a anormalidade e previa formas de atendimento clínico e terapêutico, baseados em testes psicométricos e diagnósticos médicos para as práticas escolares dos alunos deficientes.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, determinou que: “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b). A Lei objetivou que os sistemas de ensino deveriam favorecer o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, ofertando matrículas nas classes comuns do ensino regular, garantindo acessibilidade física e atendimento educacional especializado de acordo com a deficiência do aluno.

Em resposta a esse polêmico capítulo V da LDB, vieram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - CNE n. 02/2001, que tem como objetivo orientar os sistemas educacionais acerca da educação de alunos com necessidades educacionais especiais na sala comum da rede regular e oferecer subsídios para a constituição das diversas modalidades de atendimento (especializado, hospitalar e domiciliar) ao estudante com deficiência. Esse documento garante a todos os alunos deficientes o direito à matrícula em classes comuns da educação regular e o direito ao atendimento educacional especializado.

Abriu-se, então, a temporada de regulamentação das formas de atendimento

das necessidades especiais com o reconhecimento da Lei 10.436/02 (Língua Brasileira de Sinais – Libras) (BRASIL, 2002a), bem como da Portaria do MEC n. 2.678/02 (difusão do sistema de grafia Braille) (BRASIL, 2002b). Todas as práticas inclusivas foram reforçadas e apoiadas após a implementação, pelo MEC, em 2003, do Programa Educação Inclusiva, o qual garantia o direito de todos à escolarização e às diversas formas de atendimento.

O esforço para o reconhecimento do direito das pessoas com deficiência à educação regular ficou nítido com a aprovação, pela ONU, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no ano de 2006, em que se estabeleceu que os países signatários, o Brasil inclusive, deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis regulares de ensino (BRASIL, 2009).

Apesar de todas as legislações relacionadas à educação inclusiva, a recente mudança de pensamento e forma de agir perante ela ainda geram desconfiças, medos e incertezas, pois as mudanças no sistema de ensino são físicas, sociais e funcionais.

Físicas

- Envolve a construção de estruturas necessárias para o recebimento das pessoas com deficiências.

Sociais

- A sociedade terá de compreender e aceitar as mudanças, uma vez que a educação é um direito de todos.

Funcionais

- Os professores deverão estar preparados e capacitados para receber alunos com deficiência.

Os Estados Unidos foram a grande mola impulsionadora da mudança de pensamento com relação a educação inclusiva, pois, em 1983, após ser publicado um estudo de uma comissão nacional que analisou a educação naquele país, iniciaram-se mudanças que, até hoje, são utilizadas como modelo para aplicação em outros países, como o Brasil. A classificação das instituições de ensino de acordo com pesquisas de qualidade e o *ranking* das escolas surgiram todas nessa época.

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Por isso que se entende que inclusão é a garantia, a todas as pessoas, de acesso contínuo a vida em sociedade, orientada por relações de acolhimento a diversidade humana e do esforço coletivo na equiparação de oportunidades. (MACHADO; LABEGALINI, 2007, p. 62).

Segundo Sasaki, a inclusão

[...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais. (SASSAKI, 1997, p. 42).

Importante ressaltar que, de acordo com a legislação vigente, a criança deficiente pode optar por duas formas de atendimento educacional: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular ou comum. O primeiro está previsto nos artigos 58 e seguintes da LDBEN (Lei n 9394/96), e, também, na Constituição Federal, não substituindo o direito à educação (escolarização) oferecida em turmas de escolas comuns da rede de ensino.

A LDBEN (BRASIL, 1996) emprega em suas normas as expressões “serviços de apoio especializado na escola regular” e “atendimento especializado” como sinônimos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), afirmando que o atendimento pode ocorrer em classes ou escolas especiais na impossibilidade de oferecê-lo no ensino regular.

É irreversível, assim, o processo de educação inclusivo, em que todos os alunos deficientes têm direito ao acesso à escola comum, removendo as barreiras seculares que impediam a frequência desses alunos às turmas comuns de ensino regular. O AEE tornou-se, após a implementação do processo inclusivo, uma forma de ensino complementar. Assim, o AEE deve disponibilizar ao aluno deficiente um cabedal de recursos educacionais e de estratégias pedagógicas de auxílio aos alunos deficientes, apresentando diferentes formas de atendimento, de acordo com as especificidades de cada aluno deficiente.

A existência do Atendimento Educacional Especializado garante, entre outras formas de educação, o ensino especializado da Língua Brasileira de sinais (Libras); o ensino de Língua Portuguesa para surdos (código Braille); orientação e mobilidade; utilização de Soroban, entre outras.

A Constituição Federal garante a todos os deficientes uma educação inclusiva desde o acesso ao Ensino Fundamental até a Universidade e pressupõe que todas as organizações de ensino possuam orientação pedagógica adequada e acessibilidade que atendam à todas as diferenças entre os alunos, sem qualquer tipo de discriminação.

Quanto à forma de atendimento, a legislação projeta que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não está restrito à Educação Especial e, quando bem interpretado e oferecido nas escolas comuns, poderá provocar mudanças positivas, atendendo às exigências de uma educação inclusiva para todos (MONTANO, 2010).

O componente principal do AEE é o profissional que atua nas peculiaridades dos alunos deficientes, promovendo meios e recursos que viabilizem a esse aluno uma forma alternativa para que este adquira conhecimento. Cabe a esse profissional o estudo individual de cada aluno e a preparação e o desenvolvimento dos recursos necessários para suprir as necessidades desse aluno.

O AEE deve ser oferecido na escola comum por intermédio das salas multifuncionais, as quais devem estar estruturadas para ofertar ao aluno deficiente acesso ao saber, para que, em igualdade de condições, possa concorrer com seus colegas na busca de conhecimentos e desenvolvimento dos potenciais.

No capítulo a seguir, trataremos da inclusão na Educação Infantil.

3.3 INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisarmos historicamente as práticas da Educação Inclusiva e da Educação Infantil, veremos que há uma grande semelhança. Ambas estiveram relacionadas a práticas de assistencialismo e lutaram, e ainda lutam, pela superação desse momento na busca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Esse paralelo mostra o quão se torna delicada a presença da educação inclusiva no contexto da Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que se dedica a construir práticas pedagógicas calcadas em uma proposta efetivamente educativa, a Educação Infantil depara-se com os serviços da Educação Inclusiva, que se constitui uma proposta recente nesse cenário educacional.

A inclusão tem suscitado muitos estudos e discussões no contexto escolar, e não tem sido diferente na Educação Infantil. Na década de 1970, surgiu o paradigma

da integração que provocou muitas discussões entre profissionais da educação. Foi um período bastante crítico, pois educadores e comunidade escolar apontaram com veemência as fragilidades do contexto escolar para receber os alunos com deficiência. O paradigma da integração desconsidera as diferenças, e a inserção do aluno com deficiência na escola ocorre igualmente aos outros alunos da escola. Isso significa dizer que não há uma preocupação em considerar as especificidades do processo de aprendizagem do aluno com deficiência. Segundo Sasaki (1997, p. 32), na perspectiva da integração, “[...] a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. Nesse período, houve uma preocupação intensa em tornar as crianças com deficiência em sujeitos escolarizáveis, ou seja, que pudessem ingressar no contexto escolar. Na prática, os alunos com deficiência ingressavam na escola regular, mas estudavam em classes especiais, separadas dos demais alunos.

Na década de 1980, inicia-se a discussão da inclusão, que propõe uma mudança drástica na inserção da criança com deficiência na escola. A mudança de paradigma, da integração para a inclusão, deslocou o foco do aluno para a escola. Isso significa que não seria mais o aluno que deveria estar preparado para ingressar no contexto escolar, mas a escola que deve estar preparada para receber o aluno com deficiência. Desde então, o discurso parece sair da resistência e desloca-se para a busca da ressignificação da diferença no contexto educacional.

No âmbito das políticas públicas, inicia-se um movimento de luta pela garantia de acesso e de permanência das pessoas com deficiência na escola. A proposta do Atendimento Educacional Especializado vem ao encontro dessa ideia, garantindo que o aluno tenha o suporte pedagógico adequado às suas especificidades.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a Educação Infantil configura-se como o primeiro acesso da criança à educação, e é ela que assegura o desenvolvimento das habilidades básicas para o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a parceria da Educação Infantil com a Educação Inclusiva vem garantir que as crianças com deficiência possam desenvolver-se cognitivamente e socialmente.

No que diz respeito à oferta do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil, a referida política garante que:

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p. 10).

Nesse sentido, é importante que a Educação Inclusiva e a Educação Infantil sejam parceiras, de modo que realizem um trabalho em conjunto com a criança. A segmentação dos trabalhos compromete, muitas vezes, o desenvolvimento da criança com deficiência, visto que todas as vivências se inter-relacionam.

Na Educação Infantil, a inclusão escolar tem sido um grande desafio, principalmente por serem recentes os estudos e as discussões sobre práticas inclusivas nesse nível de ensino. Segundo Mendes (2002, p. 4), “[...] embora o sucesso de programas inclusivos na educação infantil já tenha sido comprovado na literatura, no Brasil as pesquisas sobre o tema ainda são escassas”.

A Educação Infantil passou a compor o escopo da Educação Básica a partir da LDB/96, que garantiu o direito das crianças de 0 a 6 anos a esse nível de ensino. Considerando que o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é recente, é possível compreender o porquê da produção escassa de estudos sobre a inclusão nesse contexto educacional.

A garantia do acesso de alunos com deficiência à Educação Infantil é também assegurada na LDB/96. O artigo 58 garante a oferta da Educação Especial na Educação Infantil, na faixa etária de 0 a 6 anos. Desde então, as políticas públicas de inclusão vêm se fortalecendo em nosso país, não só na empreitada de garantir o acesso, mas também de possibilitar a qualidade no processo de aprendizagem do aluno com deficiência.

No que se refere especificamente à Educação Infantil, algumas iniciativas têm surgido no sentido de repensar as práticas educativas da criança com deficiência. Alguns documentos foram produzidos pelo MEC - Secretaria de Educação Especial - para nortear a discussão sobre a inclusão na Educação Infantil. Entre eles está o livro *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006), o qual contextualiza o paradigma da inclusão e apresenta orientações para o processo de inclusão da criança com deficiência.

O movimento inclusivo deve ocorrer não mais do contexto macro para o micro, ou seja, das políticas públicas no âmbito federal para o contexto escolar. A inclusão deve caminhar no sentido inverso - fortalecer-se no contexto escolar e, a partir das necessidades, caminhar para o sentido macro.

A inclusão no contexto da Educação Infantil consiste em um grande desafio para professores e gestores. Ela pode confundir-se com práticas de assistencialismo ou até mesmo com a preocupação ostensiva com os cuidados de higiene e de saúde. A proposta de inclusão, no entanto, preocupa-se com o desenvolvimento global do sujeito, nas suas diferentes habilidades e potencialidades.

Assim, dentro da Educação Infantil, há uma grande preocupação em consolidar práticas pedagógicas centradas no processo de educar, buscando a superação de práticas de cuidado e assistencialismo. Segundo Carneiro, R. U. C.:

A prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar. No entanto, práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto. Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. (CARNEIRO, R. U. C., 2012, p. 86-87).

Esse dilema pode tomar proporções ainda maiores diante do processo de inclusão. O ingresso de um aluno deficiente causa estranhamento e nem sempre é bem-vindo. Isso decorre de poucas experiências com relação ao processo inclusivo na Educação Infantil. No entanto, faz-se necessário construir boas práticas de inclusão e, a partir disso, construir novas referências.

Ao deparar-se com o processo de inclusão, a questão que surge no cotidiano da Educação Infantil é como abarcar a diversidade nas práticas educacionais com crianças de 0 a 6 anos, sem reduzi-las ao cuidado. De acordo com a proposta da Secretaria da Educação Especial, a Educação Inclusiva

[...] é construída na escola por todos, na confluência de várias lógicas e interesses sendo preciso saber articulá-los. Por ser uma construção coletiva, ela requer mobilização, discussão e ação organizacional de toda a comunidade escolar, e encaminhamentos necessários ao atendimento das necessidades específicas e educacionais de todas as crianças. (BRASIL, 2004, p. 16).

A Educação Inclusiva não é responsabilidade apenas do professor, mas envolve um trabalho em conjunto de toda a comunidade escolar. É necessário que todos os agentes educacionais estejam envolvidos e empenhados no processo de

inclusão, uma vez que ele envolve o repensar, principalmente a estrutura física (acessibilidade), a curricular, as práticas pedagógicas e uma cultura de respeito às diferenças.

Segundo Carneiro, R. U. C. (2012), nesse momento é necessário conhecer o universo da criança com deficiência. Isso pressupõe a formação para os agentes envolvidos com o processo de inclusão desse aluno. Até pouco tempo as formações de professores não abarcavam a discussão da inclusão, o que significa que é urgente que o profissional busque construir novas experiências a partir da sua vivência prática com a inclusão, aliando-a a novos saberes.

Além disso, é imprescindível que a formação de professores coloque em pauta discussões sobre práticas pedagógicas que contemplem a diversidade dos processos de aprendizagem. É mister que, frente a inclusão de um aluno com deficiência, o professor saiba elaborar um planejamento flexível que contemple as diferentes formas de aprender dos alunos. A Educação Infantil é uma etapa significativa e primordial para o desenvolvimento da criança, por isso

[...] é importante que a educação infantil se perceba imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização. (CARNEIRO, R. U. C., 2012, p. 89).

A inclusão da criança com deficiência vai além do processo educacional dessa criança. Ela significa uma transformação de todo o contexto educativo, pois coloca a diferença como pauta de reflexão e de ressignificação.

Com relação às crianças, o processo de inclusão, já na fase inicial da formação, pode resultar em uma geração que se relaciona com a diferença e na diferença. Segundo Arroyo (1998, p. 41), “[...] os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas”.

O preconceito e o estigma não nascem com a criança. Esta constitui esses conceitos a partir de suas vivências sociais e a partir do olhar atribuído pelo adulto. Se a escola compor um cenário de convivência e respeito às diferenças para as crianças, é provável que tenhamos mais cidadãos que convivam bem na diversidade.

A inclusão tem sido um paradoxo para o contexto escolar, pois, mesmo que tenha desafiado cotidianamente as práticas educacionais, tem a tornado cada vez

mais rica e instigante. De acordo com o documento elaborado pela Secretaria da Educação Especial/MEC,

[...] a educação infantil, não somente a de crianças com necessidades educacionais especiais, é uma situação educativa complexa que exige uma análise lúcida e crítica acerca dos contornos do contexto escolar, das condições concretas existentes, dos conteúdos propostos e das estratégias e alternativas metodológicas que atendam as necessidades de desenvolvimento, de interação, comunicação, autonomia, socialização e participação nas brincadeiras e atividades lúdicas. (BRASIL, 2004, p. 27).

Em meio a essa busca e a esse emaranhado de dúvidas, todos têm a ganhar com o processo de inclusão. Os processos de reflexão e de ressignificação do que é ser diferente e o que é o diferente tem contribuído para que um novo olhar seja lançado sobre nossas crianças. Esse olhar não é só para a criança deficiente, mas para todas as crianças que, de uma forma ou de outra, já vivem nas diferenças. O contexto da Educação Infantil consiste um ambiente rico para que o processo de inclusão estabeleça-se na Educação Básica. É a porta de entrada para tornar a escola um contexto que respeite e valorize a diversidade.

No capítulo a seguir, trataremos da metodologia desta dissertação.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, trataremos da abordagem metodológica, dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e de análise de dados desta pesquisa.

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa utilizou os princípios da pesquisa qualitativa os quais buscam descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimentos específicos compartilhados entre participantes de certo grupo. As pesquisas realizadas dentro do cotidiano escolar em muito podem contribuir para o entendimento do que se passa no interior da escola, demonstrando, na maioria das pesquisas, a necessidade de reformulação das formas de atuação. Denzin e Lincoln expõem o conceito de pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2005 *apud* FLICK, 2009, p. 16).

O eixo dessa investigação consiste em perceber qual o pensamento de um grupo de crianças envolvidas no contexto da educação inclusiva. Esta pesquisa visa, ainda, identificar nas narrativas a percepção das crianças frente ao tema da inclusão, pois, como atores sociais e sujeitos envolvidos, é importante saber como se processa a mudança comportamental dessas crianças frente à inclusão educacional.

Nesta pesquisa, convivemos com as incertezas da pesquisa com crianças, aqui não mais compreendidas como sujeitos passivos. As crianças são capazes de burlar as normas de conduta dos adultos e criam, elas mesmas, verdadeiros sistemas comportamentais de apreensão dos significados do mundo em que vivem - o que procuramos absorver nesta pesquisa, como nos ensina Sarmiento (2004) e Corsaro (2005).

Ao iniciarmos a pesquisa, tínhamos vários desafios a superar em termos de pesquisas com crianças, principalmente na compreensão do pensamento infantil em relação às respostas às perguntas a elas dirigidas. Esta pesquisa tem por objetivo, por meio da escuta e olhar sensíveis, analisar o que as crianças pensam a respeito da inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil. A primeira etapa da pesquisa envolveu a intervenção junto às crianças para implementar uma atividade envolvendo o desenho como uma atividade lúdica, das crianças em relação à criança deficiente. Na segunda etapa, foi realizada uma análise dos desenhos para expor as percepções das crianças sobre a deficiência. Acreditamos que as crianças, mesmo as pequenas, têm suas impressões sobre a experiência de conviver com crianças com deficiência. Assim, esta pesquisa tem por finalidade fazer as crianças externarem esse pensamento.

4.2 CRIANÇAS DA PESQUISA

A partir de uma consulta na Secretária de Educação da cidade de Itajaí (SC), conseguimos duas indicações de Instituições de Educação Infantil com turmas contendo crianças deficientes. Procuramos o responsável na Secretaria de Educação Municipal que nos indicou duas instituições que poderiam nos receber e apoiar a pesquisa. Nessas instituições, solicitamos que os pais autorizassem as crianças para que pudessem participar. Foram tomados todos os cuidados e procedimentos éticos indicados para a pesquisa com crianças, conforme a legislação em vigor⁵.

Na primeira visita, conhecemos os espaços e conversamos com as diretoras dos Centros de Educação Infantil (CEI). Após explicitar o que se pretendia realizar com a pesquisa, com as turmas dos Centros visitados, selecionamos duas turmas com 25 crianças com idade de 4 a 5 anos que possuíam crianças deficientes – chamadas aqui de instituições A e B. Na instituição A, havia uma criança cadeirante com paralisia cerebral, e, na instituição B, duas crianças autistas.

No primeiro contato com as turmas, conversamos com as crianças e nos apresentamos como estudosas da infância e o desejo de ouvi-las sobre o que pensavam sobre os amigos da escola. Partindo dessa conversa inicial, as crianças

⁵ Nos apêndices A e B, podem ser encontrados, respectivamente, o formulário de consentimento para pai/mãe/responsável e a autorização das coordenadoras das Instituições de Educação Infantil.

foram perguntadas sobre a sua vontade em participar da pesquisa. Apesar de os pais ou responsáveis já terem autorizado a participação das crianças, como a pesquisa visa apreender o pensamento dessas crianças, nada mais justo que requerer o consentimento das próprias crianças, sendo esta uma preocupação ética indicada por Cerisara (2004). Segundo Cerisara, na pesquisa com crianças, deve-se buscar a autorização das crianças envolvidas, evitando-se que os adultos decidam por elas.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE

4.3.1 A coleta

Os dados desta pesquisa foram coletados em dois momentos e da mesma maneira nas duas instituições pesquisadas:

- a) **Desenho dos amigos da escola:** Solicitamos às crianças que desenhassem os amigos da escola com quem elas costumavam brincar, verificando se as crianças com deficiência foram citadas pelas demais crianças. A partir disso observamos seus desenhos. As crianças utilizaram uma folha de papel sulfite A4 e canetas hidrocores. Logo que terminavam o desenho, as crianças nomeavam, para a pesquisadora, seus amigos (ver anexos A e B). O desenho, conjugado com a oralidade foi escolhido como forma das crianças poderem manifestar expressamente o que pensam a partir de seus próprios olhares e percepções. Quando a criança realiza o planejamento de seu desenho, quer representar a sua fala por meio do desenho e, ao desenhar, realiza sua produção gráfica que sintetiza seu pensamento (SILVA, S. M. C. da, 2002). O desenho foi a forma encontrada para provocar a fala das crianças sobre seus colegas deficientes.
- b) **Roda de conversa:** Essa atividade foi realizada com as crianças da sala em um momento em que as crianças deficientes estavam sendo atendidas individualmente pela auxiliar da sala. Assim sendo, iniciamos uma conversa com o grupo sobre o que elas costumavam fazer na escola e, em certos momentos, a pesquisadora citava os nomes das crianças na conversa. Na roda de conversa as crianças puderam manifestar-se à vontade e livremente. As questões condutoras da roda foram: Como vocês brincam?; A criança X brinca

com vocês? Como? O que ela faz na sala?; Você conhece outra pessoa deficiente? Toda a conversa foi áudio-gravada e transcrita na íntegra (ver Apêndice C).

Repensar a concepção de criança e de infância, compreender a importância da linguagem na Educação Infantil e perceber as rodas de conversa como espaço dialógico e interlocutivo entre crianças e adultos são algumas questões que precisam ser consideradas pelos profissionais para que possamos renovar essa prática, entendendo a linguagem como interação humana e reconhecendo a importância das diversas vozes sociais que atuam na nossa visão de mundo e nos constituem (ALESSI, 2011, p. 128).

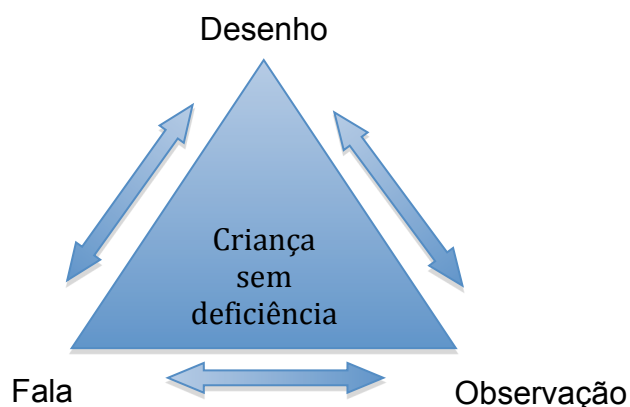
Realizamos ainda observações sobre o ambiente da escola e das salas de aula, bem como o comportamento das crianças envolvidas como: gestos, expressões e comentários em um caderno. Essas observações aconteceram de forma não estruturada, na qual envolve observar um contexto, evento ou conjunto de atividades tendo em mente nenhum objetivo específico definido para coleta de dados (LANKSIHEAR; KOBEL, 2008).

4.3.2 Processo analítico

Esta pesquisa foi realizada em duas instituições, em tempos distintos. Na Instituição A, a pesquisa foi realizada no mês de dezembro de 2012, e na Instituição B em agosto de 2013.

As análises foram empreendidas em cada escola levando-se em consideração a deficiência das crianças em foco e as características de cada escola. Dessa forma, inter-relacionamos os desenhos, as falas das crianças, as observações e ainda o contexto da escola. Utilizamos um processo de triangulação desses dados, considerando ainda as características da deficiência apresentada pelas crianças, foco desta pesquisa.

Figura 1 - Triangulação de dados



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa.

Vergara (2005) diz que o método da triangulação deveria ser visualizado por duas óticas distintas: a estratégia praticada para legitimar a pesquisa que também serve como alternativa para a busca de novos conhecimentos.

A pesquisa como processo de conhecimento científico não tem como finalidade encontrar a verdade definitiva, mas entender como os fatos ocorreram naquele momento, procurando compreender a pesquisa como uma situação social vivenciada. O empirismo, que faz parte do processo de pesquisa, possibilita-nos apreender conhecimentos e teorias pela pesquisa desenvolvida, verdadeiros fragmentos da conjuntura vivenciada (BACHELARD, 1996).

Assim sendo, os dados serão apresentados e narrados a partir dessa triangulação e de nossa questão sobre a percepção e as relações das crianças da Educação Infantil com os colegas deficientes. Dessa forma, apresentaremos, a seguir, as análises por instituições.

5 PERCEPÇÕES E RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E DEFICIÊNCIA

5.1 INSTITUIÇÃO A: A DEFICIÊNCIA APARENTE

Na Instituição A, primeiramente, fomos conhecer a instituição de Educação Infantil e a turma do jardim II indicada para a realização da pesquisa. A Instituição A é composta por 17 turmas e por 384 crianças oriundas de famílias provenientes de trabalhadores de grandes empresas e do comércio e possuem classe social e econômica, apesar de baixa, estável e bem definida.

A criança deficiente da turma pesquisada frequenta o CEI há um ano, segundo informações repassadas pela coordenadora da Instituição. É um menino com idade de 5 anos, cuja mãe, de acordo com a instituição, mantinha-o em um carrinho de bebê para locomover-se, sendo o carrinho pequeno e inadequado ao tamanho dele.

Nessa instituição, havia 10 crianças que participaram da pesquisa, todas na faixa de 4 a 5 anos. Após a apresentação da pesquisadora para as crianças, foi pedido para que elas desenhassem com quais amigos as crianças brincavam durante o período em que ficavam na Instituição. Todas as crianças fizeram o desenho e deram depoimentos sobre o desenho que fizeram individualmente. Nosso objetivo era verificar se a criança com deficiência seria indicada pelos amigos.

Nessa Instituição, 2 dos 10 desenhos representaram a criança deficiente. Apesar de que a criança deficiente apresenta severo problema de locomoção e interação com as demais crianças pesquisadas (criança cadeirante e com paralisia cerebral), duas crianças desenharam a criança deficiente e apontaram-na como um de seus amigos com o qual gosta de brincar na instituição. Vale ressaltar que nesses desenhos a criança deficiente não aparece na cadeira, o que nos faz pensar o quanto as crianças a aceitam.

Durante a entrevista, perguntamos se as crianças brincavam com o “João”⁶. As crianças responderam com um sonoro sim. Eles também foram questionados se ele precisava de ajuda e as crianças responderam que “limpavam o nariz dele, a gente brinca de loucinha com ele, de panelinha, parquinho [...]”.

⁶ Os nomes das crianças utilizados nesta dissertação são fictícios de forma a preservar sua identidade.

Vandercook, Fleetham e Tielie (1988 *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999) afirmam que há enriquecimento das crianças que têm a oportunidade de interagir umas com as outras, conquistando, com isso, valores e habilidades necessários para a vida em comunidade, apoiando ainda todas as formas de inclusão. Há, ainda, benefícios resultantes de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais de todos os alunos, com ou sem deficiência. O grau de inserção social das pessoas com deficiência é muito maior quando aplicadas atitudes positivas (JOHNSON; JOHNSON, 1987 *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999). Esses benefícios alcançados, tanto pelos alunos com deficiência quanto pelos alunos sem deficiência, também são compartilhados por Madden e Slavin (1983 *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999) e Cullinam, Sabornie e Crossland (1992) que atestam ser imprescindível a interação de professor-aluno e aluno-aluno.

Perguntamos, ainda, quando Pedro chegou à escola? As crianças assim responderam: “No começo do ano”. “Junto com vocês?”, perguntamos. As crianças responderam que sim. Uma criança respondeu ainda: “Ele brinca no parquinho”.

Com relação às matrículas em geral, cabe aqui ressaltar os dizeres do artigo 2º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - CNE n. 02/2001, que assim estabelece:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001a).

Essa regra jurídica garante a todos os alunos com necessidades educacionais especiais o direito à matrícula em classes comuns da educação regular, bem como um atendimento diferenciado, de acordo com sua necessidade.

Então foi perguntado: “Vocês correm com ele também?”. Uma criança respondeu: “Não, ele não corre”. Perguntamos ainda: “Ele fica sentado?”. As crianças responderam: “É porque ele não anda”. Perguntado novamente: “Ah! ele não anda?”. As crianças responderam: “Ele não anda e não fala”. Outra criança falou: “Ele tá machucado, ele tá doente”. Ao serem indagados se ele está doente ou ele é assim, as crianças responderam: “Ele é assim”.

Ressalte-se, aqui, que a criança deficiente encontrava-se em um carrinho de bebê, pequeno para o seu tamanho, o que pode ter gerado nas crianças uma constatação de que a criança deficiente fosse uma criança que necessitava de

cuidados, por estar doente ou machucada. Os cuidados eram prestados por todos e as crianças demonstraram saber que a deficiência é uma condição e não uma doença que passará. O que tudo indica que as crianças quando não são influenciadas por preconceitos, aceitam o diferente, mesmo constatando a deficiência.

Embora a criança esteja inserida em todas as atividades possíveis para ela, essa instituição não garante os direitos da criança deficiente com relação à sua mobilidade. A criança possui o direito a uma cadeira de rodas, e, também, a estrutura da instituição deveria estar com acessibilidade adequada às suas necessidades, interagindo e colaborando para o pleno desenvolvimento da criança, com rampas de acesso e portas mais largas para a passagem da cadeira de rodas. Nada disso foi observado nesta escola e ainda a professora não tinha muita certeza do diagnóstico da criança.

A LDBEN (BRASIL, 1996) utiliza como sinônimos de Atendimento Educacional Especializado as seguintes expressões: “serviços de apoio especializado na escola regular” e “atendimento especializado”. Essa forma de atendimento especializado garante, além das outras formas de educação, o ensino especializado da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o ensino de Língua Portuguesa para surdos (código Braille), utilização de Soroban, orientação e mobilidade, dentre outras ferramentas necessárias para o pleno desenvolvimento da criança com deficiência. Assim, o termo “mobilidade” garante à criança com deficiência uma cadeira de rodas para sua locomoção e ambiente físico acessível à cadeira de rodas.

Para Montoan (2010), deve-se adequar o meio da criança com deficiência para que melhor ela possa interagir com seus pares, com a criação de espaços acessíveis à informação, à comunicação, bem como demais recursos tecnológicos dispostos a promover o direito de ir e de vir da criança com deficiência, pois o reconhecimento e a valorização da diferença são princípios norteadores de uma escola inclusiva.

Nos ensinamentos de Vygotsky, todas as crianças, deficientes ou não, possuem as mesmas possibilidades, o que muda é a forma de desenvolvimento de uma ou de outra. No presente caso, necessitaria prover a criança de instrumentos e ferramentas capazes e de condições específicas à sua deficiência. Entendemos que essa criança deficiente não está plenamente inserida no meio educacional, não há

mobilidade e adequação pedagógica, embora os colegas a aceitam sem preconceitos, o que podemos inferir ser mérito das pessoas que convivem e educam estas crianças.

As crianças participam ativamente do processo de inclusão, na medida em que são os sujeitos ativos do processo, adquirindo conhecimentos e também transmitindo ensinamentos a seus pares. As crianças não demonstraram, inclusive, sentimento de piedade, já que algumas comentaram que, às vezes, a criança deficiente atrapalha algumas brincadeiras, pois deixa cair no chão os brinquedos. Nessa escola, as crianças percebem a deficiência da criança, embora não há exclusão das suas relações.

5.2 INSTITUIÇÃO B: DEFICIÊNCIA NÃO VISÍVEL

Na instituição B, no primeiro encontro, fomos recepcionadas pelas professoras e, após apresentação da estratégia quanto aos procedimentos a serem adotados, foi marcado outro dia para dar início à pesquisa.

A instituição B é composta por 11 turmas e 268 crianças oriundas de famílias provenientes de imigrantes nordestinos, do interior do estado do Paraná e do Haiti. Grande parte das famílias possui como meio de subsistência a prestação de serviços, com ampla porcentagem de famílias no comércio informal. As crianças deficientes da turma do jardim II, escolhida para a pesquisa, são duas meninas autistas, segundo diagnóstico médico. As duas tinham 5 anos.

Na sala, no momento da pesquisa, havia 17 crianças e o procedimento adotado foi o mesmo da instituição A, quando foi pedido que as crianças fizessem um desenho dos amigos com os quais elas brincavam na Instituição. As crianças foram ouvidas uma a uma em relação ao desenho delas. Na semana seguinte, conversamos com o grupo na sala. A criança deficiente, da mesma forma que na Instituição A, também saiu para outra atividade, acompanhada da professora auxiliar. A outra criança deficiente não estava presente em nenhuma das duas oportunidades em que estivemos na instituição em razão de doença. Sobre a atividade realizada em sala, ao ser pedido para que as crianças desenhassem com quais amigos elas brincavam na escola, na Instituição de Educação Infantil B, as crianças deficientes apareceram desenhadas em 9 dos 17 desenhos (52,94%).

Esses resultados indicam que as crianças são bem aceitas e possuem amigos na turma.

Começamos a entrevista⁷ perguntando como as crianças brincavam na Instituição. Elas responderam: “A gente brinca de loucinha, carrinho, casinha [...]”. Assim, perguntamos: “Quem brinca?”. “Brincam todos”, elas responderam em coro. Indagamos então: “Ah! Todo mundo brinca com todo mundo?”. Todos responderam: “Sim...”. Perguntamos: “Vocês ajudam a Ana?”. “Sim”, responderam todos. Perguntamos novamente: “E a Paula?”. “Também”, responderam todos novamente. A professora relatou que a Paula falta muito, pois está sempre doente.

As crianças são autistas, sem deficiência aparente, o que gera nas crianças um sentimento de igualdade, uma vez que não visualizam que a criança possui alguma deficiência, pois o tipo de deficiência das crianças nessa instituição é intelectual. As crianças autistas são atendidas em um período semanal em sala especializada para seu atendimento em particular, em conformidade com o que preceitua a LDBEN (BRASIL, 1996).

Algumas crianças relataram que: “Ela bate, chora, ela não sabe brincar”. Perguntei se as crianças a ajudavam. As crianças responderam que: “Ela bate e incomoda a gente”. Apesar de as crianças não enxergarem a deficiência, elas se sentem mais incomodadas com as atitudes das crianças com deficiência, porém as crianças as aceitam como qualquer outra criança e as tratam de forma igualitária, embora reconheçam suas fragilidades sociais.

Os ensinamentos de Vygotsky (1997), quanto à integração social das diferentes crianças, ensinam que a situação vivenciada proporciona aprendizado a todas, bem como faz a criança com deficiência sentir-se participante de um conjunto de pessoas iguais a ela, criando um sentimento de igualdade na criança.

Entendemos que o processo educacional inclusivo é irreversível, pois todos os alunos deficientes têm direito à educação e ao acesso à escola comum. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornou-se, assim, uma forma de ensino complementar. O AEE deve ser ofertado por meio de salas multifuncionais, as quais deveriam prover estrutura necessária para ofertar ao aluno com deficiência ferramentas específicas para facilitar seu acesso ao saber, para que possa

⁷ A conversa com as crianças ocorreu cerca de uma semana após a confecção do desenho, em razão das chuvas, pois a professora da Instituição relatou que quando chove poucas crianças frequentam a Instituição.

concorrer em igualdade de condições com seus pares.

Não foi verificada qualquer ferramenta de acessibilidade que pudesse denotar que a instituição estava preparada para receber crianças com deficiência, apesar de entender que nada ou quase nada é necessário alterar arquitetonicamente para que a instituição possa receber crianças com deficiência intelectual, no presente caso, crianças autistas.

Nesta pesquisa não foi verificado se a professora trabalhava com estímulos de compensação que possibilitassem o desenvolvimento mental das crianças com deficiência, embora, conforme Vygotsky (1997), na base fundamental de seus estudos de defectologia, é necessária a criação de ferramentas pedagógicas educacionais que possibilitem o pleno desenvolvimento da criança com deficiência, pois, para o psicólogo, a criança com deficiência possui estímulos de compensação e a aplicação das ferramentas corretas possibilitaria seu desenvolvimento intelectual. Ainda, segundo Vygotsky (1997), o segredo está em aplicar as ferramentas corretas capazes de estimular a criança deficiente a superar suas limitações.

Quanto aos objetivos almejados, entendemos que as crianças estão devidamente integradas no contexto educacional da instituição. O que reforça essa constatação está no fato de que praticamente a metade das crianças desenhou a criança com deficiência como um de seus amigos com os quais brincam na instituição.

A participação ativa das crianças com a elaboração do desenho somada às respostas e as perguntas realizadas na pesquisa foram preponderantes para afirmar que as crianças participam ativamente do processo de inclusão. Além disso, não há mudanças significativas na estrutura física do imóvel, bem como não foi verificada qualquer mudança no contexto pedagógico educacional, somente a utilização de uma professora auxiliar para os cuidados da criança com deficiência.

O que podemos dizer é que a deficiência não visível, como no caso do autismo, gera um pouco mais de impaciência nas outras crianças, mas aqui, como no outro caso, parece que as professoras realizam um trabalho de aceitação interessante.

6 CONSIDERAÇÕES

As crianças pesquisadas apresentam-se livres dos conhecimentos “adquiridos” perante a sociedade sobre deficiência, praticamente isentas dos preconceitos existentes. Isso nos remete a uma conquista social relativa ao processo de inclusão realizado nas escolas estudadas. Talvez essa aceitação seja a diferença mais marcante das crianças da faixa etária na presente pesquisa.

Os profissionais da educação atentos a entender as relações das crianças como atores sociais procuram aprimorar as ferramentas necessárias para possibilitar a superação das dificuldades e contribuir para o pleno desenvolvimento dessas crianças. É salutar que a sociedade empreenda diálogo a fim de modificar e melhorar o currículo da formação dos professores, principalmente da Educação Básica, de modo que estes consigam visualizar e colaborar com o desenvolvimento dos alunos, sem deixar marcas de seus preconceitos pessoais.

O que podemos dizer, a partir de nossas análises, é que a diferença que não é física, portanto mesmo percebida pelas crianças, como no caso do autismo, gera um pouco mais de impaciência nas outras crianças, porém a professora realiza um trabalho de aceitação interessante, pelo que foi observado durante a pesquisa de campo.

Nesta pesquisa, percebemos que o tipo de deficiência das crianças influenciou no processo de conhecimento e de fala das crianças pesquisadas. A diferença da deficiência das crianças faz com que algumas delas confundam suas diferenças e suas limitações. Em algumas crianças, parece não haver discernimento sobre a real situação da deficiência das crianças, confundindo, em alguns momentos, com “doença”, no caso de deficiência física; ou, ainda, “falta de educação” nas atitudes das crianças com deficiência intelectual. Somente com a deficiência mais visível é que algumas crianças conseguem ter o entendimento de que a criança deficiente possui alguma diferença - sempre é mais difícil lidar com diferenças comportamentais, do que com as fisiológicas.

As três crianças com deficiência encontram-se inseridas no contexto educacional, interagindo e proporcionando aprendizados, para elas mesmas bem como para as outras crianças, embora o aprendizado das três crianças reduza-se mais aos aspectos relacionais do que aos conhecimentos acadêmicos.

A peça primordial para que uma escola inclusiva funcione é o professor, que estando com a qualificação necessária poderá manejar de forma eficiente uma sala de aula, contribuindo para a apreensão de conhecimentos de todas as crianças. Os professores com capacidade técnica necessária para que possam compreender os desafios a serem trilhados, dentro e fora da sala de aula, para proporcionar o conhecimento e aprendizagens necessários a todos. É de fundamental importância que as políticas educacionais e a implementação de projetos educacionais inclusivos façam parte das determinações de governo. Contudo, o professor deve procurar instruir-se para poder manejar adequadamente com a política de inclusão imposta pelo ordenamento jurídico.

Mendes (2002) entende que, para a construção de uma escola inclusiva, devemos visualizar alguns aspectos relevantes, como a adaptação curricular e a gestão escolar, necessários para nortear a proposta pedagógica. A adaptação curricular mostra-se importante do ponto de vista de que um currículo flexível deve estar adequado tanto para aprimorar o bom aproveitamento, quanto para o ajuste socioeducacional da criança deficiente. O trabalho coletivo pode alcançar resultados positivos para a perfeita adaptação de crianças com necessidades educacionais especiais e dependerá da participação de todos os envolvidos no processo inclusivo, principalmente da qualificação permanente dos professores envolvidos no processo.

A formação dos professores, hoje, ainda não é a mais adequada, para tratar com a diversidade, pois a política inclusiva é recente e a formação acadêmica de boa parte desses profissionais não contempla a realidade imposta pela legislação e pelas políticas educacionais inclusivas. No caso das instituições pesquisadas, as professoras realizaram um bom trabalho de aceitação das crianças deficientes, mas ainda falta um longo percurso para inclusão de fato.

Entendemos que devem haver instruções adequadas que contenham um olhar sem diferenciação, expandindo as escolas inclusivas, onde a diversidade está se tornando mais norma do que exceção e, assim, valorizando mais o valor social da igualdade.

A estrutura das escolas onde ocorreram as coletas de dados para esta pesquisa permanece despreparada, porém a renovação deverá acontecer por meio do conhecimento, com a correta formação dos profissionais que fazem parte do sistema educacional inclusivo. No entanto, estratégias para trazer técnicas de

aprendizagem inovadoras para a sala de aula dependem do comprometimento do professor e da política educacional administrativa.

As novas políticas de inclusão escolar permitem que o professor ative o seu comprometimento na intenção de envolver alunos em uma nova linha ética humanista, reconhecendo que suas aspirações interferem nos processos de mudanças em direção a um novo rumo social, em que a diversidade seja visualizada com igualdade e solidariedade, em prol da justiça social. Ou seja, acreditar que essas crianças são capazes de se desenvolver conforme os seus tempos e as suas necessidades.

Carneiro, R. U. C. (2007) entende que o professor é peça fundamental da mudança que se faz necessária, pois como ator e autor do universo escolar, este constrói sua identidade docente de acordo com sua trajetória profissional e repassa esse conhecimento de vida aos seus alunos, responsabilizando-se pela formação de seus alunos.

Outro cuidado que devemos ter é buscar qual o entendimento das crianças frente à educação inclusiva e, a partir daí, buscar formas de implementar mudanças capazes de contribuir para o aprendizado de todas as crianças. Aceitar as crianças como protagonistas fará alterar as práticas pedagógicas da relação com os adultos.

As culturas adquiridas e trazidas para a sala de aula pelas crianças contribuem para o processo de socialização das crianças inseridas no sistema educacional inclusivo, mas só haverá inclusão quando as escolas estiverem preparadas para todos e para que todos aprendam.

As crianças pouco se importam com a deficiência, mas isso também não quer dizer que requeiem ou discriminem a criança com deficiência, apenas entendem que é melhor brincar com outras crianças, por ser mais interessante ou pelo grau de amizade existente. No entanto, é importante frisar que as crianças pesquisadas demonstram carinho e afeto por todas as crianças, sejam elas deficientes ou não, o que nos faz pensar que o trabalho da escola e, principalmente, das professoras está sendo realizado. Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. O ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico - não é algo que alguém precise conquistar.

Quando as escolas são excludentes, o preconceito pode ser inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em competição desumana. Assim, a Educação Infantil, como

uma instituição educativa, é muito importante na formação dos sujeitos mais inclusivos. À luz desse conhecimento, não podemos continuar a ignorar os efeitos da segregação. Em uma sociedade cada vez mais diversificada, o ensino inclusivo ensina os alunos a aceitar todas as pessoas que são diferentes.

Ao desejarmos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valores e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiência as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo.

Com a convivência com colegas com deficiência, os alunos sem deficiência podem desenvolver a compreensão, o respeito e aprender a considerar como naturais as semelhanças e as diferenças entre os indivíduos (KARAGIANNIS *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999). É importante destacar que, para isso acontecer, é necessário que os alunos sejam orientados por professores e pelos demais profissionais da escola.

Além de desenvolver atitudes de respeito e solidariedade, de acordo com Marchesi e Martin (1995 *apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999), os alunos sem deficiência beneficiam-se com a convivência com os diferentes. Acreditamos ainda que, se houvesse metodologias de ensino diversificadas e individualizadas, se houvesse mais recursos para o crescimento acadêmico dos sujeitos, todos se beneficiariam. Segundo Karagiannis (*apud* STAINBACK; STAINBACK, 1999), toda a sociedade é beneficiada, já que os indivíduos que desde criança convivem com a diversidade aprenderão a conviver com as diferenças, o que, futuramente, reduzirá o preconceito entre as pessoas. O ambiente físico, portanto, deve ser acessível a todos, sem exceção.

Procuramos deixar claro aqui que a inclusão escolar não é um processo simples de ser efetivado. Pelo contrário, é um processo complexo que exige esforço conjunto e dedicação de todos aqueles que estão envolvidos com a questão educacional e, particularmente, com a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala comum da escola regular. No entanto, concordamos com Silva, A. M. da (2010) quando a autora afirma que, além dos obstáculos, a inclusão pode ser benéfica não apenas para o aluno com necessidades educacionais especiais, mas também para seus colegas, professores e para toda a comunidade.

Entendemos, também, que a inclusão não é somente matricular a criança deficiente junto as demais crianças. É preciso uma mudança de mentalidade, da forma como enxergamos a política inclusiva, da maneira como os professores ministram suas aulas, aceitam lidar com as diferenças, adaptando o currículo escolar às necessidades individuais de cada criança, buscando o máximo da capacidade destas crianças, almejando uma educação inclusiva de qualidade, tanto para a criança deficiente quanto para as demais crianças, o que parece ser mais tranquilo devido a estas serem livres de preconceitos na faixa etária da Educação Infantil.

Carneiro, R. U. C. (2007) compartilha a ideia de que as escolas necessitam passar por um processo de reconstrução de identidade, reelaborando seus currículos, oferecendo condições de acesso a todos, deficientes ou não, trabalhando a diversidade dos alunos e mudando a concepção da escola atual como forma de compreender melhor o processo educacional inclusivo. Afinal, constituímos-nos a partir das semelhanças e das diferenças em relação aos outros.

Quanto aos estudos e às pesquisas com crianças, estes deverão esperar um pouco mais para gerar frutos, pois a sociedade atual ainda está centrada no adulto, dando pouca ou quase nenhuma importância para as pesquisas que utilizam as crianças como atores principais da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALESSI, V. M. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin**. 2011. 179f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2011.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998. p. 138-165.

BACHELARD, G. **A formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARRETO, S. M. G. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente no processo de inclusão de crianças na educação infantil: uma análise sob a perspectiva da Defectologia de Vigotsky**. 2009. 135f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2009.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista e Ciências e Letras de Araquara, 2007.

BENTES, N. de O. Vigotski e a Educação Especial: Notas sobre suas contribuições. **Revista Cocar**. Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), v. 4, n. 7, p. 85-92, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Centro gráfico do Senado Federal.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002a. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 11 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002b. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 3 de dezembro de 2004, p. 5.

_____. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 23 mar. 2014.

BRIECKER, D. A rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children. In: GURALNICK, M. (Ed.). **Early intervention and integration of handicapped and nonhandicapped children**. Baltimore: University Parck Press, 1978.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUZAR, E. A. S. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais: Educação de surdos: contribuições histórico-culturais**. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, DF, 2009.

CAMPOS, M. M. Porque é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com Síndrome de Down: a deficiência mental como produção social**. Campinas, SP: Papirus, 2008. Série Educação Especial.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81- 95. Jan./jun. 2012.

_____. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. São Carlos: UFSCar, 2007.

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa editores, 2004.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CULLINAM, D.; SABORNIE, E. J.; CROSSALAND, C. L. Social mainstreaming of mildly handicapped students. **The Elementary School Journal**, v. 3, p. 339-351, 1992.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. **Crianças e Miúdos:**

Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Edições Asa, 2004. p. 55-104.

FERREIRA, W. B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. *In: FÁVERO O. et al. (Orgs.). Tornar a educação Inclusiva*. Brasília: Anped, 2009. p.25-53.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, SP: Editores Associados, 1992.

KASSAR, M. C. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: Discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KRAMER, S. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. *In: KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (Orgs.). Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papyrus, 2011. p. 385-395.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. POA: Artmed, 2008.

LOPES, J. J. M. Geografia das crianças, geografia da infância. *In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs.). Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-56.

MACHADO, L. M.; LABEGALINI, A. C. F. B. **A educação inclusiva na legislação de ensino**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.). Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

MONTOAN, M. T. E. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusão. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. v. 5, n. 1 (jan/jul). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. p.12-15

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, 2000.

MUSATTI, T. Uma infância melhor por Tatiana Noronha de Souza e Maria Clodilde Rossetti Ferreira. **Revista Educação**. Cultura e sociologia da Infância. A criança em foco. Os recentes estudos sobre o universo infantil buscam compreendê-lo como construção histórica e social. Edição especial, 2013. p. 112-121.

PEREIRA, O. *et al.* **Educação Especial**: atuais desafios. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

PICCOLO, G. M. Da deficiência a eficiência: o portador de necessidades especiais visto sob a luz da psicologia Histórico- Cultural. **Revista digital**. Bueno Aires, ano 13, n. 130, março 2009.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Universidade do Minho: Bezerra, 1997.

PRIETO, R. **Dípteros predadores do género Coenosia Meigenem (Muscidae) em culturas hortícolas protegidas na região Oeste**. Trabalho de Fim de Curso, ISA/UTL, Lisboa, 2002, 64 p.

PROUT, A.; JAMES, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: Falmer, 1990.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato Geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 323-332, 2011.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Núcleo de publicações, 1999.

SARMENTO, M. J. De olho no Plano de Educação da cidade de São Paulo. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento. Professor da Universidade do Minho fala da participação de crianças em processos de tomada de decisão e políticas públicas. **Youtube**. Enviado em 8 fev. 2011. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=v8yUzVy_lcY>. Acesso em: 6 nov. 2012.

_____. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamento. Curitiba: Ibpex, 2010 (Série Inclusão escolar).

SILVA, S. M. C. da. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2002.

SIROTA, R. L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard. **Éducation et Sociétés**, n. 2, 1998.

_____. Novo ator no campo social por Anete Abramowicz. **Revista Educação**. Cultura e sociologia da Infância. A criança em foco. Os recentes estudos sobre o

universo infantil buscam compreendê-lo como construção histórica e social. Edição especial, p. 56-69, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Formulário de consentimento	67
Apêndice B: Autorização	68
Apêndice C: Transcrições das entrevistas nas Instituições A e B	69

Apêndice A - Formulário de consentimento

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – PMAE**Formulário de consentimento para pai/mãe/responsável**

Seu filho(a) foi convidado a participar de um estudo de pesquisa no mês de _____ de _____, que está sendo conduzido pela acadêmica de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIVALI, Cristina Richter Costa Moraes, sob a orientação da professora Doutora Valéria Silva Ferreira. O propósito do estudo é ouvir o que as crianças pensam a respeito da inclusão. Seu filho(a) será convidado a responder espontaneamente a uma entrevista áudio gravada, a ser realizada no CEI, com questões simples, relacionadas a inclusão escolar na sala de aula. A participação é voluntária e o(a) senhor(a) tem o direito de retirar seu consentimento ou interromper a participação de seu filho(a) a qualquer momento, sem nenhum problema. A privacidade individual dos alunos será preservada em todos os dados publicados e escritos resultantes do estudo. As crianças também serão informadas que não tem obrigação de participar do estudo se não quiserem e, mesmo que eles optem em participar, tem o direito de deixar de responder quaisquer perguntas. Os nomes e as respostas dos alunos serão mantidos estritamente confidenciais. Serão informadas ainda, que a pesquisa é para ajudar os adultos a entenderem como as crianças pensam.

No quadro abaixo assinale se o(a) senhor(a) autoriza seu filho(a) a participar deste estudo:

- () Sim, autorizo a participação do meu filho(a) neste estudo.
- () Não autorizo que meu filho(a) participe deste estudo.

Assinatura do pai/mãe/responsável

Nome do aluno: _____ Data: _____

PARA DÚVIDAS SOBRE O ESTUDO, ENTRE EM CONTATO COM:

Cristina Richter Costa Moraes – tel.: _____ e-mail: _____
Orientadora: Prof.^a Dra. Valéria Silva Ferreira - tel.: _____ e-mail: _____

Itajaí, __ de _____ de _____.

Apêndice B - Autorização

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – PMAE

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, Coordenador(a) do CEI _____, autorizo a realização da pesquisa com o título: **Inclusão escolar: o que pensam as crianças da Educação Infantil**, da mestrandia Cristina Moraes, do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, sob orientação da professora Doutora Valéria Silva Ferreira.

Autorizo a referida pesquisadora, a frequentar as salas do grupo _____ do CEI, para a realização da coleta de dados, bem como autorizamos a instituição a fornecer a pesquisadora os dados que forem necessários. A pesquisadora e sua orientadora estarão disponíveis para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

PARA DÚVIDAS SOBRE O ESTUDO, ENTRE EM CONTATO COM:

Cristina Richter Costa Moraes – tel.: _____ e-mail: _____
Orientadora: Prof.^a Dra. Valéria Silva Ferreira - tel.: _____ e-mail: _____

Itajaí, ____ de _____ de _____.

Apêndice C - Transcrições das entrevistas nas Instituições A e B

Desenho e Entrevista na instituição A - Nomes fictícios
<i>Conversa inicial para as crianças fazerem o desenho.</i> Entrevistador: Vocês contaram muitas coisas legais dos amigos, que vai ter baile de máscara, que está todo mundo convidado... o que parece que vocês são bem amigos todos, né, isso é bem legal... Como é o nome da turma de vocês?
Crianças: Beija-flor.
Entrevistador: Beija flor que legal, que nome legal.
Crianças: É grupo beija-flor.
Crianças – Eiiii... sabe que o beija-flor fica indo na nossa escola.
Entrevistador: Fica? Ele vem visitar vocês?
Criança: Eu tenho medo de joaninha.
Criança: Eu não tenho medo ela é boazinha.
Entrevistador: Quantos anos vocês têm? Quem tem cinco levanta a mão? Agora quem têm 4 anos?
Crianças: <i>Levantaram a mão...</i>
Entrevistador: Então, agora nos vamos falar dos amigos. Cada um vai receber um papel. Nós vamos desenhar os amigos de vocês na escola. Vocês podem desenhar quantos quiserem. Vocês vão desenhar com canetinha ou lápis... vocês e amigos da escola brincando....
<i>Conversa em grupo no pátio da Creche sentados na grama em roda debaixo da árvore</i>
Sabe o que queríamos falar com vocês, sobre os amigos da escola. Vocês colocaram aqui vários amigos da sala. Tem outros amigos que não estão aqui... (olhando o desenho das crianças). Crianças, está aqui o desenho de vocês. Teve duas crianças que colocaram o Pedro como amigo de brincar? Ele é amigo de vocês, de brincar?
Crianças: éeeee (coro).
Entrevistador: Vocês brincam com ele?
Crianças: Simmmm (coro).
Entrevistador: E vocês brincam com o “João” todos os dias?
Crianças: Simmmm (coro)
Entrevistador: Vocês ajudam ele também porque ele precisa de algumas ajudas?
Crianças: Simmmm (coro).
Entrevistador: Em qual situação vocês ajudam ele? Como? Contem pra mim.
Crianças: Sim, a gente limpa o nariz dele a gente brinca de loucinha com ele de panelinha, parquinho...
Entrevistador: Ricardo, você colocou ele como um de seus melhores amigos. Você brinca bastante com ele?
Criança: Brinco bastante.
Entrevistador: Ele está com vocês desde o começo do ano, com vocês na escola?
Outra criança (menina): Ele brinca no parquinho.
Entrevistador: Vocês correm com ele também?
Criança: Não, ele não corre.
Criança: Ele fica sentado.
Entrevistador: Por que ele fica sentado?
Criança: É porque ele não anda.
Entrevistador: Ah, ele não anda?
Criança: Ele não anda e não fala.
Entrevistador: Ah, ele não fala?
Criança: Ele tá machucado, ele tá doente.
Entrevistador: Ele tá doente ou ele é assim?
Criança: Ele é assim.
Entrevistador: Quando ele vem à escola, vocês ajudam ele a fazer as atividades com as professoras?
Criança: Simmmm (coro).
Entrevistador: Eu vi que vocês são bem bacanas com seus amigos de vocês, certo?
Criança: Simmmm (coro).
Entrevistador: Eu vi que vocês são uma turma bem unida? O ano que vem vocês ficam juntos?
Criança: Sim, eu acho.

Entrevistador: E vocês já estudam a tempo na escola?
Crianças: Simmm.
Entrevistador: E até o “João” também.
Criança: Sim (<i>mostrando desde pequeno com gestos</i>).
Entrevistador: O trabalho da Cris é sobre as crianças que têm alguma dificuldade de vir para a escola. Ela quer saber o que as crianças acham de ter uma criança que não consegue andar, não consegue falar junto com vocês, tem algum problema em ter o “João” na sala de vocês?
Crianças: <i>Algumas disseram que tem.</i>
Entrevistador: Por quê? Qual é o problema?
Crianças: Porque ele não consegue andar (<i>menina</i>).... ele queria fazer uma com ele
Entrevistador: Ah, querias fazer uma coisa com ele, o quê?
Criança: Não sei.
Entrevistador: Eh, mas não é um problema, isso é um problema?
Criança: Ele joga as coisas na gente.
Criança: Machuca eu.
Entrevistador: Ele não machuca ninguém, machuca? Machuca?
Criança: Eu pego na mão dele e ele fica dando risada comigo.
Entrevistador: Ah, então ele gosta?
Criança: Ele fica puxando meu cabelo. Será que ele puxa porque ele quer ou será que ele não consegue fazer um carinho direito?
Criança: Ele não consegue fazer um carinho direito.
Entrevistador: Não tem problema nenhum. Vocês já tiveram algum amigo que não andava, não falava? Vocês conhecem outra criança assim?
Criança: Meu irmão pequenininho não nada, não gosto dele, ele é menino.
Entrevistador: Ele é um bebê, ele é pequenininho.
Criança: Ele estraga minhas coisinhas.
Criança: Por que não bate nela?
Entrevistador: Não bate nele... a gente tem que ter paciência com os bebês. Vocês são umas crianças bem legais quero agradecer, eu e a Cris, de vocês terem participado das nossas atividades, obrigada tá... Quero que vocês digam para a professora Ana Paula que eu deixei um abraço para ela que a turma dela é muito legal.
Criança – Por que você não chama ela de linda?
Entrevistador: Eu não conheço ela, mas eu chamo ela de linda...Ahh, vocês dizem para a professora “A gente te acha linda”?... as professoras gostam que digam coisas legais. Tá bom. vocês mandam um beijo para ela.
Criança: Ela fica comprando brinquedos para a gente brincar.

Entrevista da Instituição B - Nomes fictícios
Professora: A Cristina vai fazer uma conversa e a “Ana” vai dar uma volta.
Criança: Por quê?
Professora: Não tem brincadeira que a gente faz que tem criança que fica escondida? A “Ana” nessa hora não pode participar desta conversa, ela vai dar uma volta com a “Silvana” (<i>auxiliar da criança</i>), pode ser?
Crianças: Sim...
Criança: A Duda está chorando...
Professora: Quem está chorando? Quem?
Criança: a Duda.
Professora: O que houve, Duda?
Criança: Porque não querem ser minha amiga.
Professora: Quem não quer ser sua amiga? Depois a gente vai conversar sobre o negócio da amizade, que a gente já está conversando a semana toda, que aqui nós somos todos colegas, não é uma menina ou um menino que vai dizer assim: Eu sou teu amigo ou não sou teu amigo. A gente passa o dia todo junto conversando, faz atividade, brinca, não é?
Crianças: éeeee.
Professora: Não tem esse negócio de eu sou mais teu amigo, eu não quero ser seu amigo, tá, Mariana? Aqui todo mundo faz atividade junto, vai brincar junto no parque, não tem como ficar

separado Mariana, não pode dizer que não vai ser amiga de ninguém.
Entrevistador: Olha só, eu gostaria de saber o que vocês brincam aqui na creche?
Crianças: A gente brinca de loucinha, carrinho, casinha...
Entrevistador: Quem brinca?
Crianças: Brinca todos (coro).
Entrevistador: Todo mundo brinca com todo mundo?
Crianças: Sim.
Entrevistador: Vocês brincam com a “Maria”?
Crianças: Sim (coro) nãoooooo “Ana”...
Entrevistador: Eu sempre confundo a “Maria” com “Ana”? Olha só, me contem uma coisa, vocês ajudam também?
Crianças: Ajuda (coro).
Entrevistador: Nas atividades também?
Crianças: Sim (coro).
Entrevistador: De que vocês brincam?
Crianças: De boneca, de vestido.
Entrevistador: Ah, essas brincadeiras são legais e no parque?
Crianças: Ela não corre...
Entrevistador: Ah, mas é legal correr?
Crianças: Correr cai e se machuca.
Entrevistador: Mas é legal brincar de correr, existem várias brincadeiras, pega-pega...
Crianças: De escorregador, balanço.
Entrevistador: Ah, isso é legal também. Escuta, o amigo quer falar? Vamos escutar o Augusto falar? Fala Augusto.
Criança: Eu gosto de brincar no parque, “nóis “ brinca e “guarda” as coisas.
Entrevistador: A gente brinca e tem que guardar os brinquedos, isso é legal.
Criança: E a mulher da cabeça preta?
Entrevistador: A “Paula” está com vocês desde o começo do ano?
Crianças: Sim (coro).
Criança: Mas ela falta muito, quase não vem.
Entrevistador: Ah, mas tem dias que ela vai pra outra escola também.
Professora: Ela falta muito, ela está sempre doente.
Criança: Eu quero falar uma coisa gente, escova o dente depois vamos fazer o lanche em casa.
Entrevistador: Ah, que legal. E aqui na creche?
Crianças: A gente, meu pai me leva aqui na creche.
Entrevistador: Ah, seu pai traz você aqui na creche, que legal.
Entrevistador: Bom, me conta, todos brincam juntos aqui na creche?
Crianças: É, brinca no parque de correr.
Entrevistador: Brincam com todos os amiguinhos?
Crianças: “Nóis” plantamos uma árvore.
Criança: A professora contou uma história, fui para casa e sonhei com a história, fui para cama da minha mãe rapidinho.
Entrevistador: Que legal.
Criança: Minha cama é a mais fofinha do mundo.
Entrevistado: Ah.
Criança: Fico assustada, corro pra lá.
Entrevistador: Que legal. E a Ana, todo mundo brinca com ela?
Criança: Ela bate, chora, ela não sabe brincar.
Entrevistador: Tem que ajudar ela?
Crianças: Ela bate, mas ela não entende.
Entrevistador: É, ela não entende. Vamos escutar o amigo falar.
Criança: Incomoda a Ana.
Entrevistador: É, mas todo mundo ajuda a Ana.
Crianças: Sim (coro).
Entrevistador: É? Como?
Crianças: Ajuda no parque, brinca de boneca e de bicicleta.
Entrevistador: Aqui tem bicicleta?
Criança: Não, na minha casa tem.

Entrevistador: Ah, vocês ajudam nas atividades também?
--

Crianças: Sim (coro).

Entrevistador: Então crianças, eu gostaria de agradecer pelos desenhos que ficaram lindos e agradecer também por vocês terem respondido as minhas perguntas, muito obrigado.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Desenhos das crianças da Instituição A	75
Anexo B: Desenhos das crianças da Instituição B	85

Anexo A - Desenhos das crianças da Instituição A

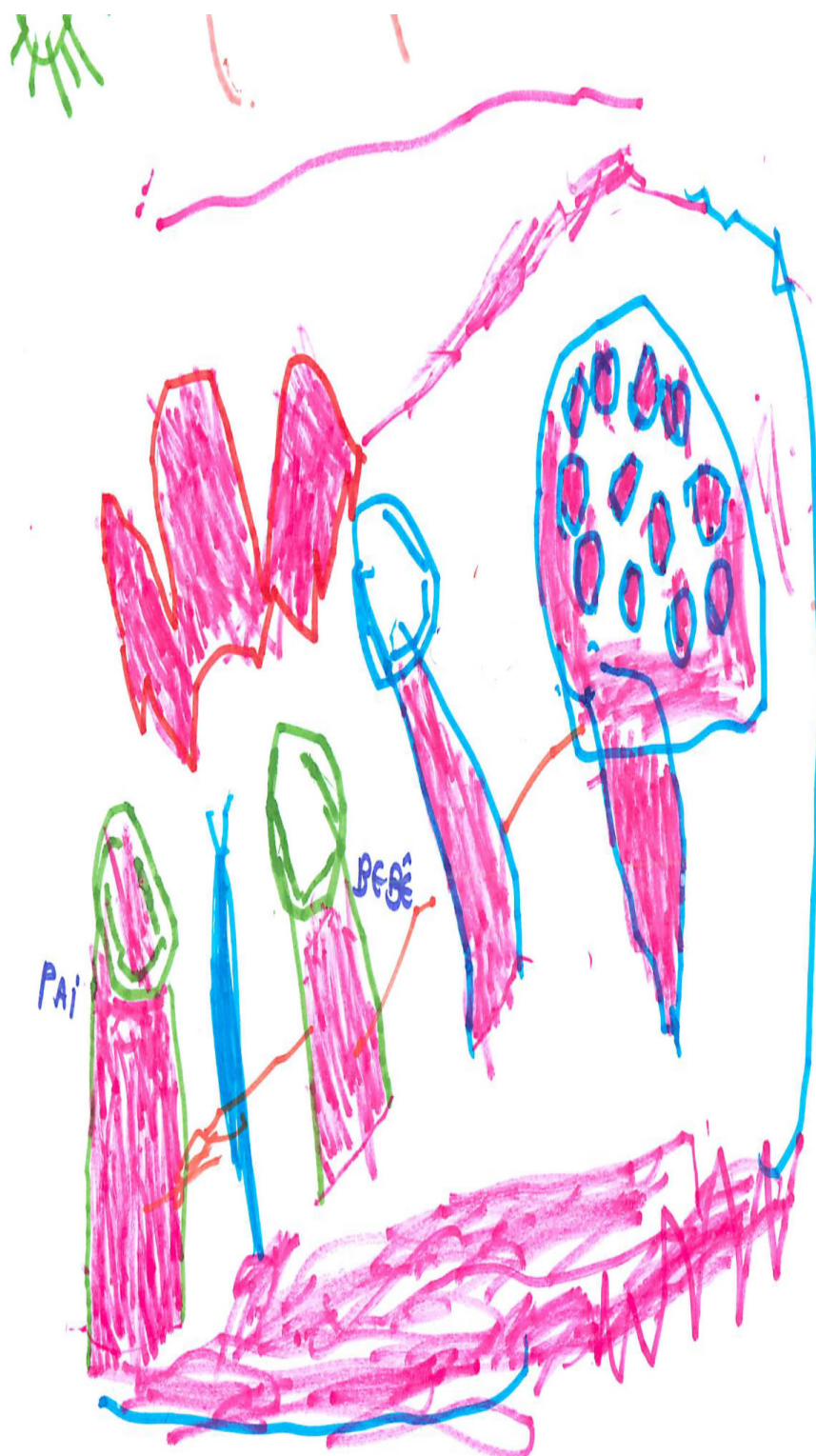
Desenho da criança 1



Desenho da Criança 2



Desenho da criança 3



4anos

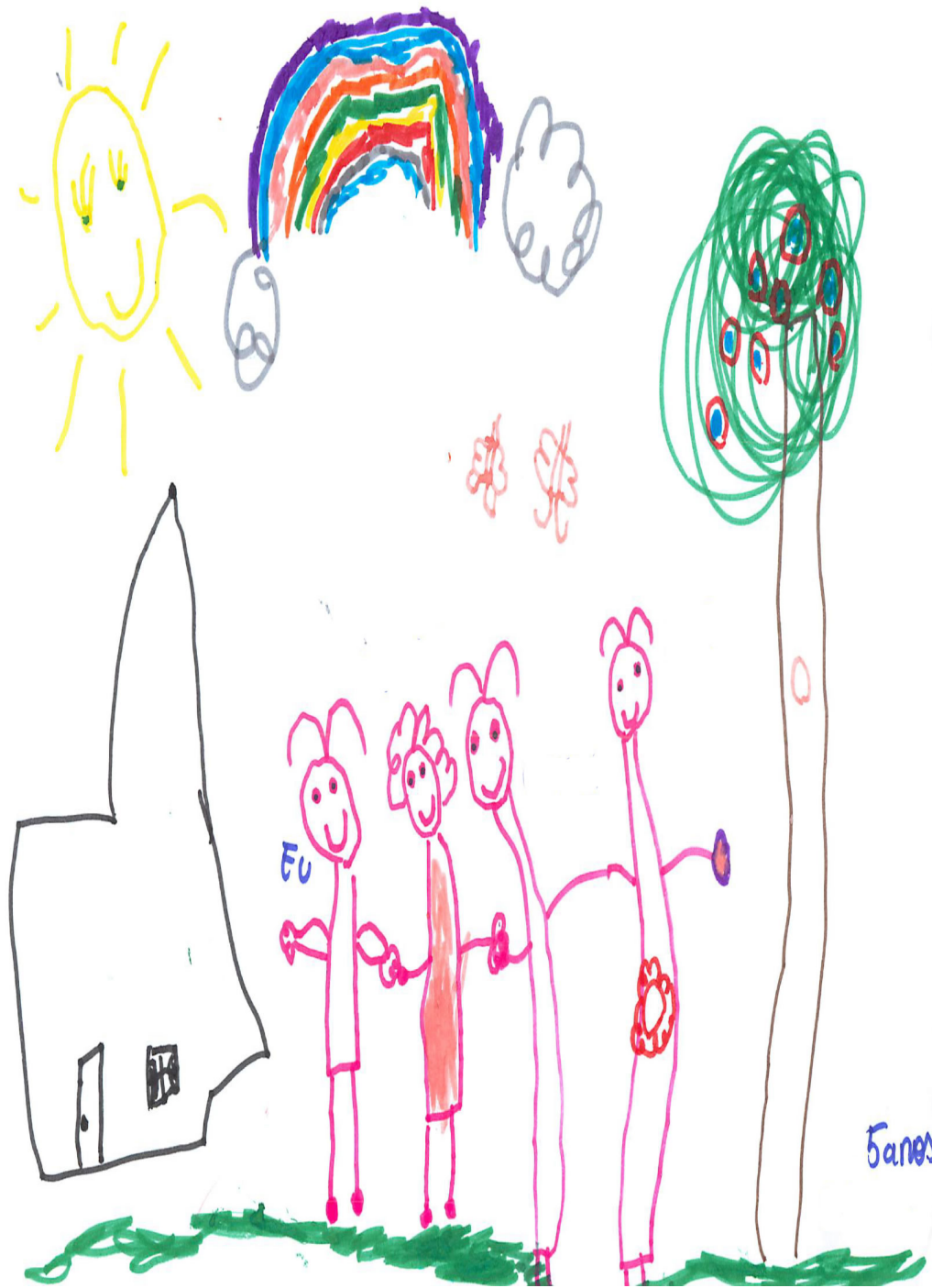
Desenho da criança 4



Desenho da criança 5



Desenho da criança 6



Desenho da criança 7

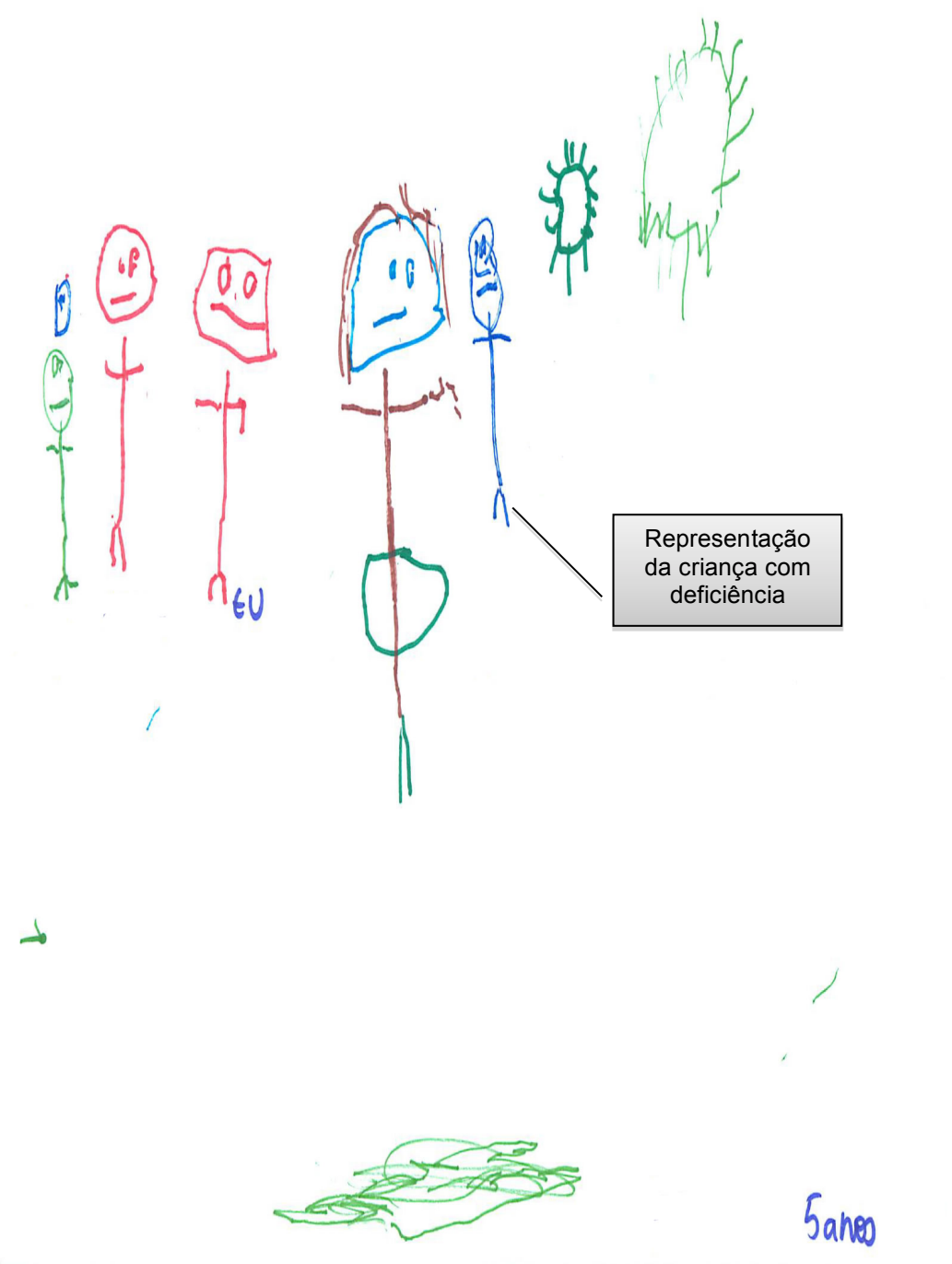


5anos



Representação
da criança com
deficiência

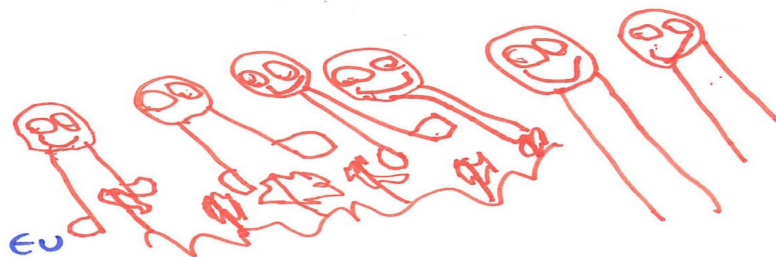
Desenho da criança 8



Representação da criança com deficiência

5ano

Desenho da criança 9



Sanos

Desenho da criança 10



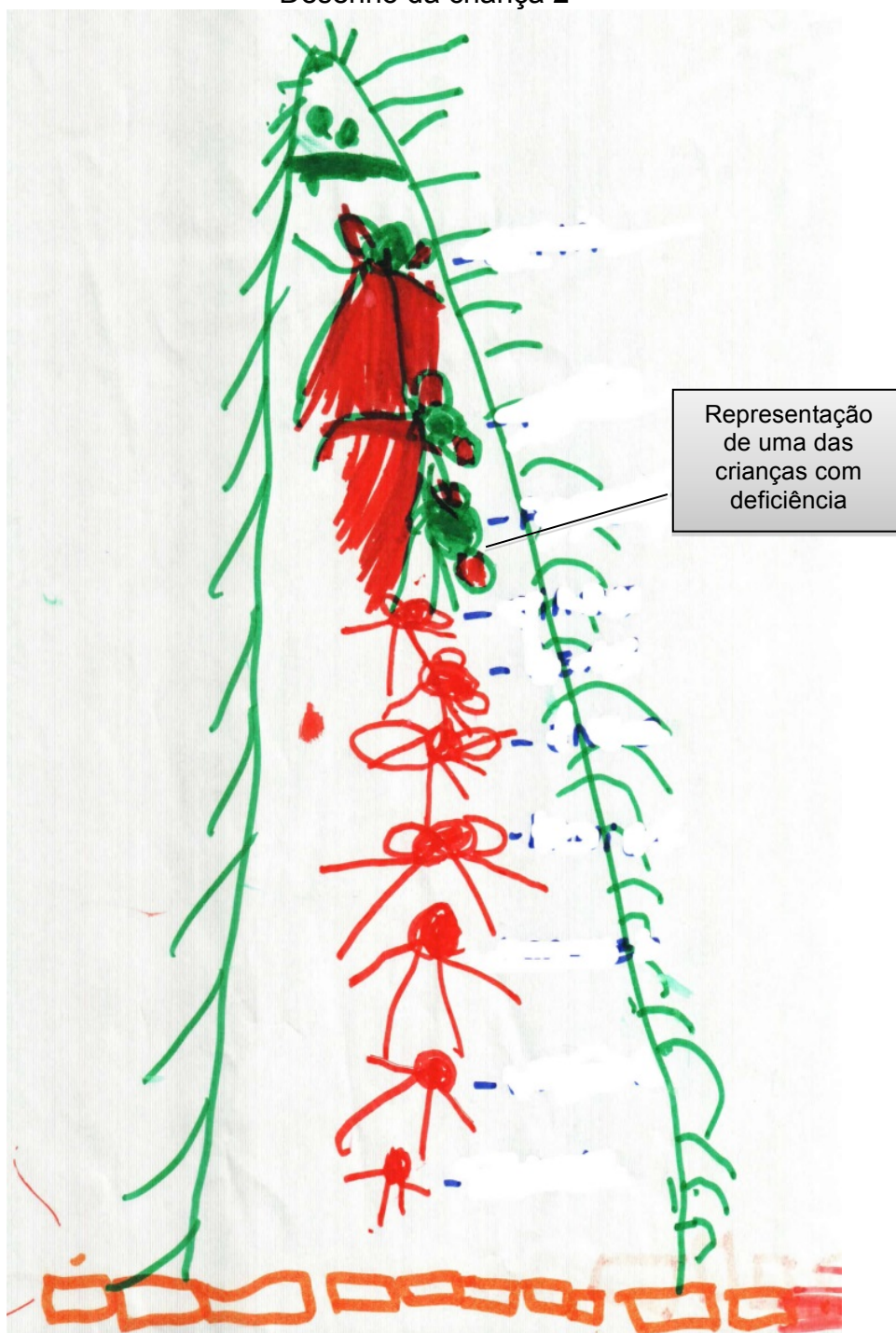
5ano

Anexo B - Desenhos das crianças da Instituição B

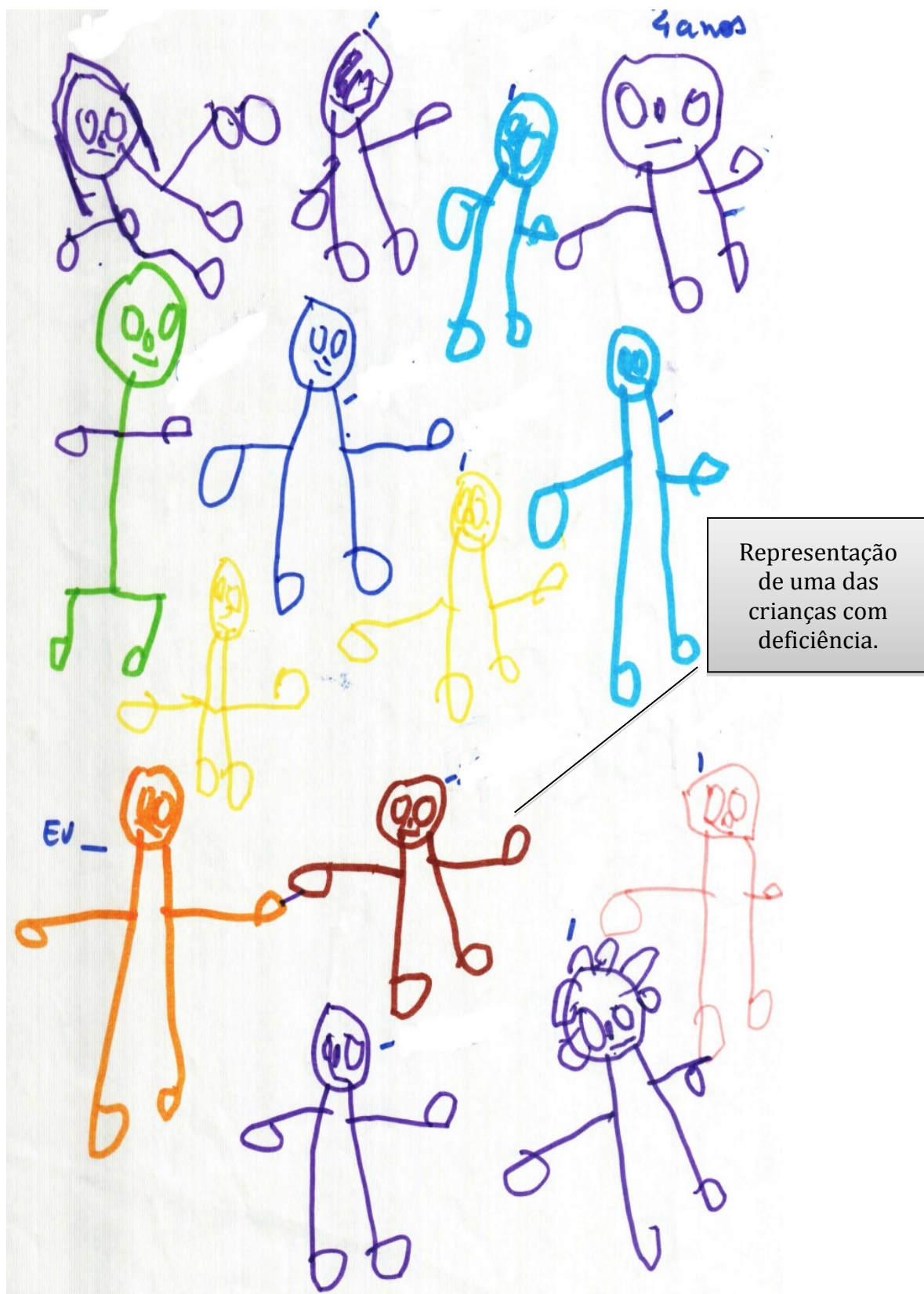
Desenho da criança 1



Desenho da criança 2



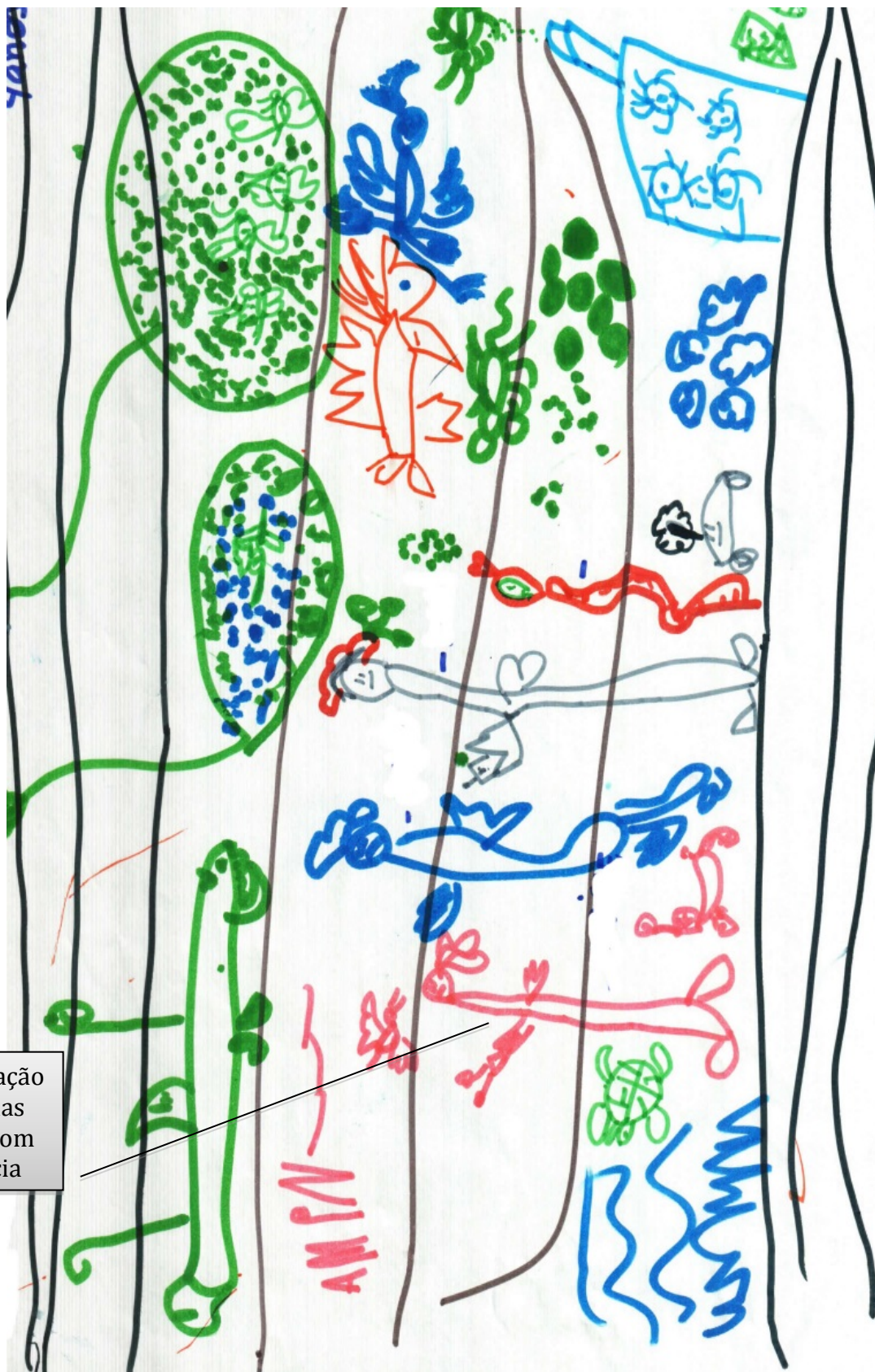
Desenho da criança 3



Desenho da criança 4

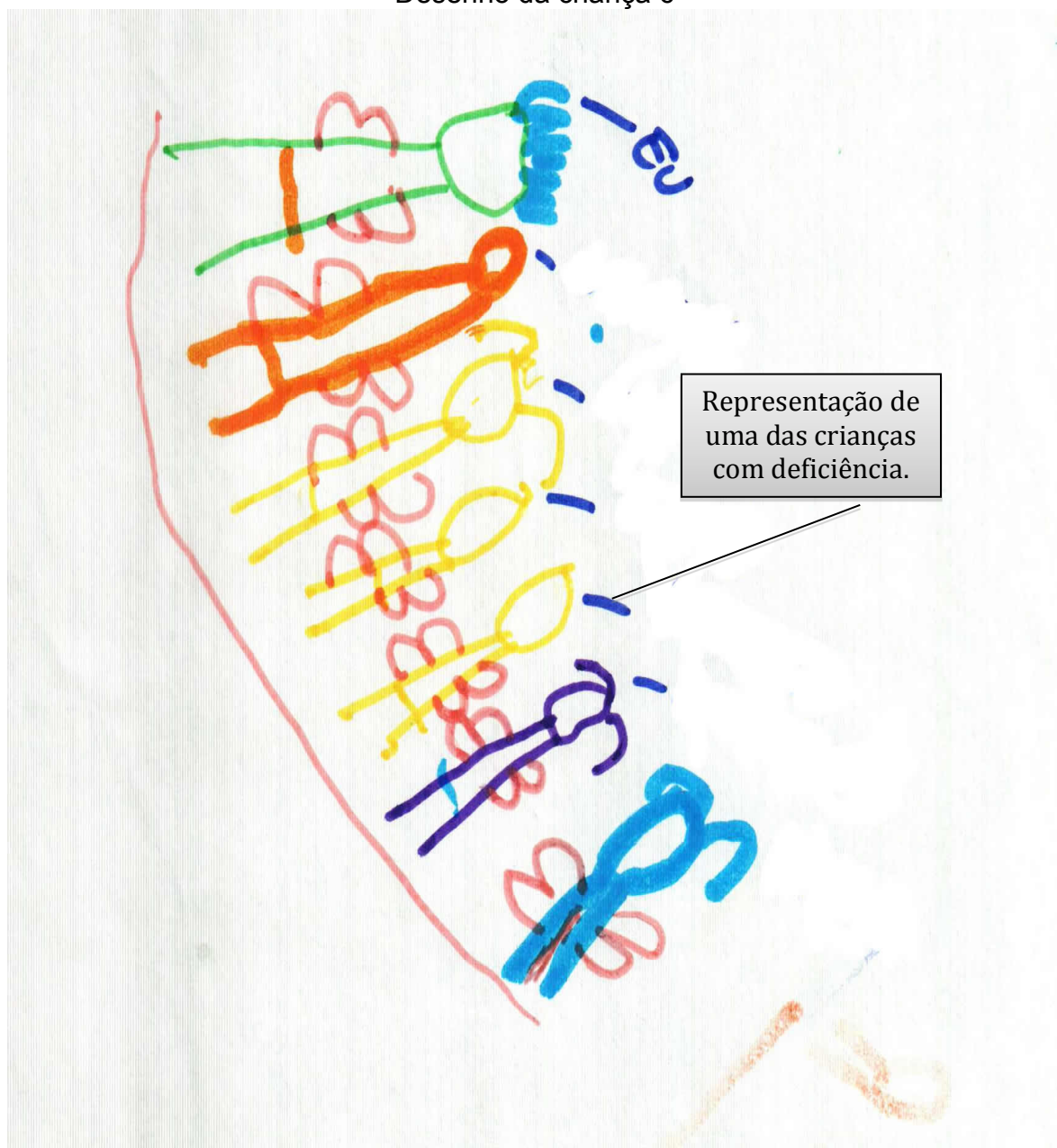


Desenho da criança 5



Representação
de uma das
crianças com
deficiência

Desenho da criança 6



Desenho da criança 7



Desenho da criança 8

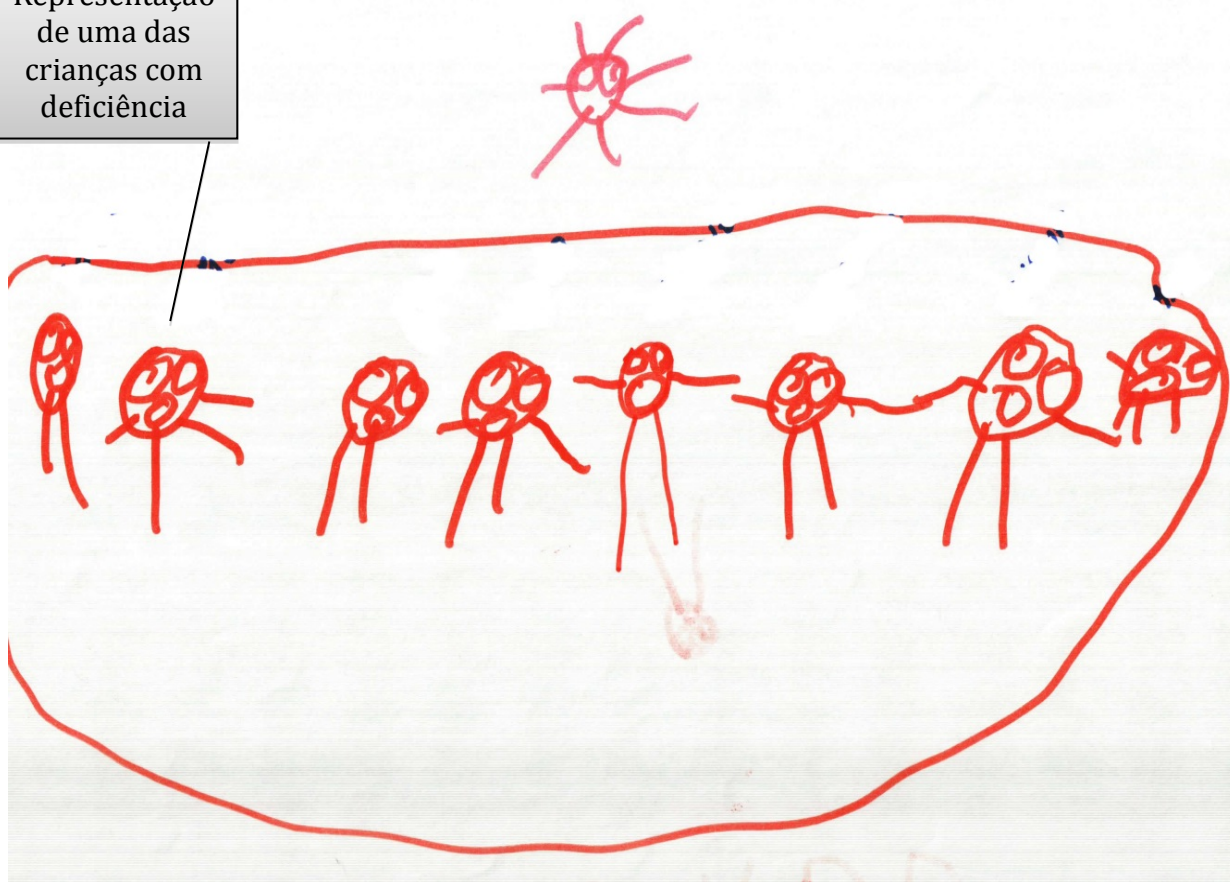


Desenho da criança 9

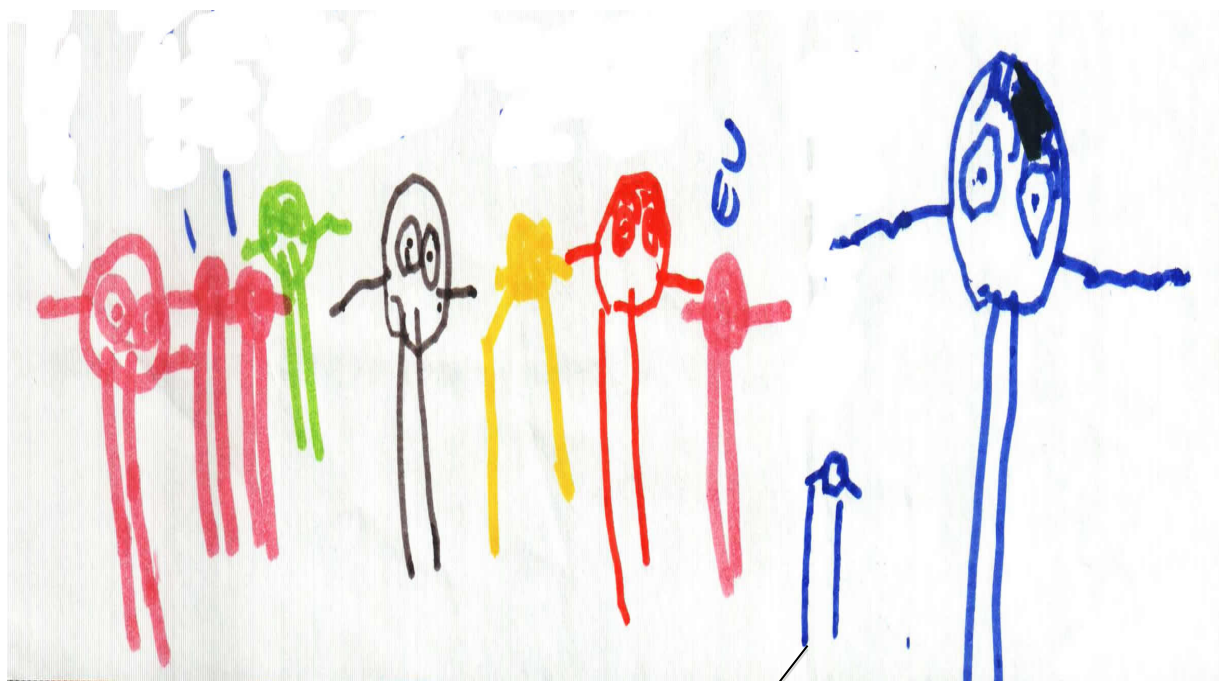


Desenho da criança 10

Representação
de uma das
crianças com
deficiência



Desenho da criança 11



Representação
de uma das
crianças com
deficiência

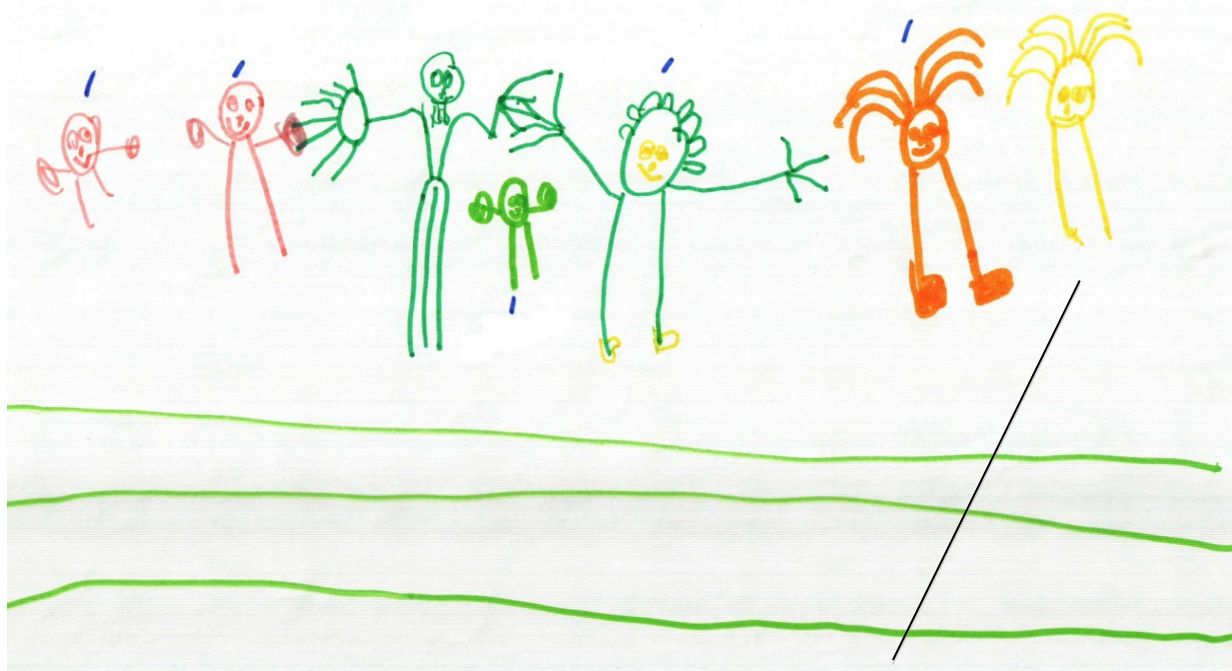
Desenho da criança 12



Representação
de uma das
crianças com
deficiência

Desenho da criança 13

4 anos



Representação de
uma das crianças
com deficiência

Desenho da criança 14

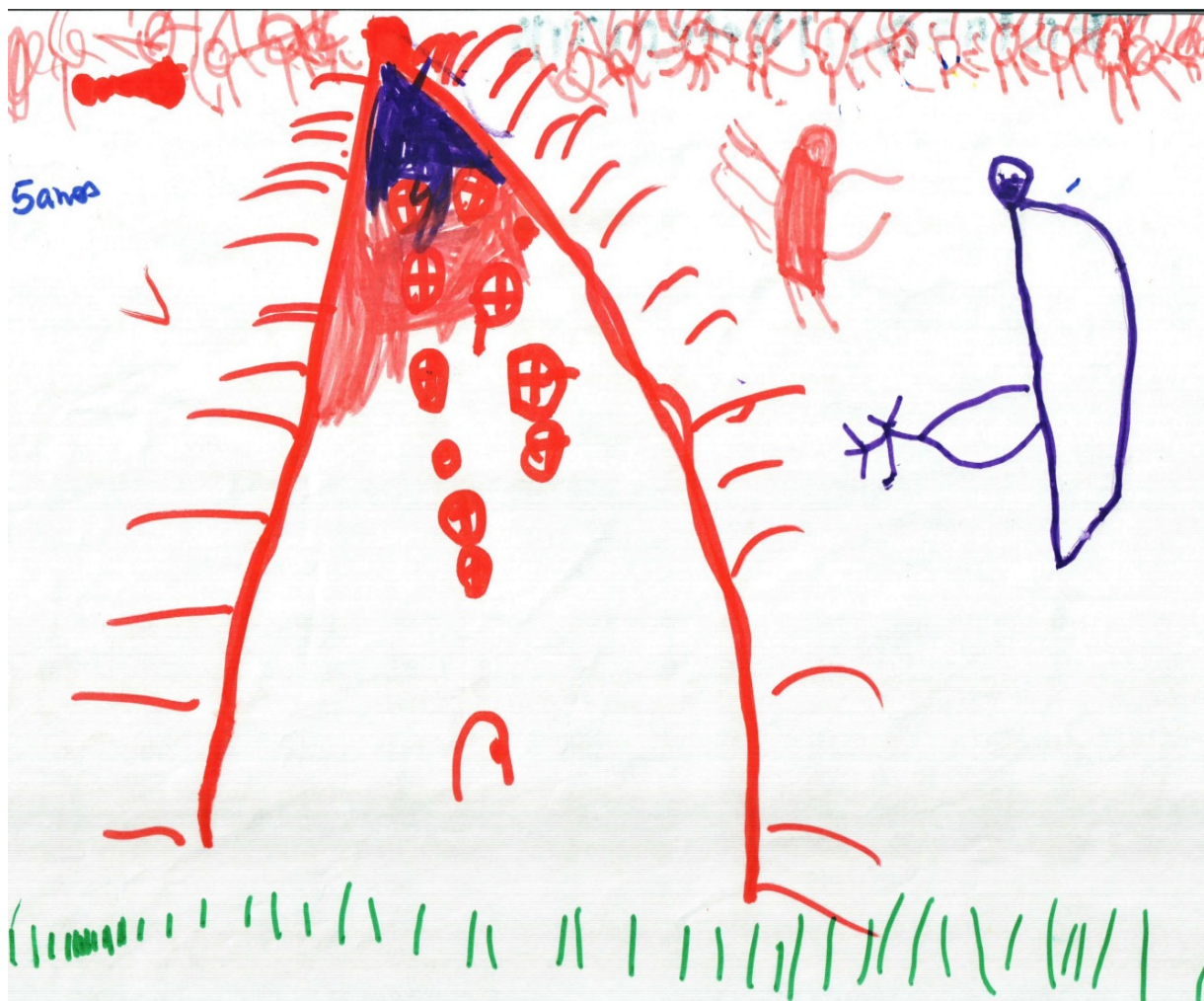


Desenho da criança 15

4 anos



Desenho da criança 16



Desenho da criança 17

