UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BEATRIZ APARECIDA DOS REIS TURETTA

CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM ATIVIDADES DE BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PIRACICABA, SP
2013

BEATRIZ APARECIDA DOS REIS TURETTA

CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM ATIVIDADES DE BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese apresentada à banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de doutor em educação.

ORIENTADORA: MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES

PIRACICABA, SP

2013

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Cecília Rafael de Góes

Prof.ª Dr.ª Clícia Assumpção Martarello De Conti

Prof.ª Dr.ª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Prof.ª Dr.ª Maria Inês Bacellar Monteiro

Prof.ª Dr.ª Maria Nazaré da Cruz

Prof.ª Dr.ª Maria Silvia P.M. Librandi da Rocha (suplente)

Prof.ª Dr.ª Anna Maria Lunardi Padilha (suplente)

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo pelo apoio e compreensão em todos os momentos.

Ao meu filho, que, mesmo pequeno, soube compreender que mamãe precisava estudar.

A toda a minha família, em especial a minha cunhada Hélia, que foi companheira e amiga dos momentos mais felizes aos momentos mais difíceis dessa trajetória.

A todos os meus amigos, principalmente aqueles que descobri nesse período serem muito mais que amigos, serem irmãos de coração.

Às professoras Clícia Assumpção Martarello De Conti, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Maria Nazaré da Cruz pelas valiosas sugestões oferecidas no exame de qualificação e pelo respeito com que as fizeram.

À Cecília Góes, de modo especial, por ter sido mais que uma orientadora e ter despertado em mim a paixão de conhecer o mundo, o outro e a mim mesma.

Aos membros da equipe escolar pela disponibilidade e disposição em contribuir com o trabalho.

A todas as crianças que de modo direto ou indireto ampliaram a minha concepção do que é ser criança e principalmente do que é brincar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/PROESP - Brasil.

Dedico este trabalho às crianças cujas histórias se assemelham às de Cristiane, Gabriel, Ana e Leandro, sujeitos desta pesquisa.

RESUMO

O interesse deste trabalho orienta-se para as condições oferecidas a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) atendidos na Educação Infantil. Tomando como referência as proposições da abordagem histórico-cultural sobre educação, desenvolvimento e deficiência na infância, realizamos uma pesquisa com o objetivo de analisar os modos pelos quais pares e professoras interagem com essas crianças em situações de brincadeira e, mais especificamente, configurar as possibilidades que lhes são criadas para desenvolver a imaginação e a sociabilidade. Os sujeitos foram quatro alunos (com cegueira, acondroplasia e, dois, com Síndrome de Down), com idade de 4-6 anos, que frequentavam uma escola pública de Educação Infantil e eram atendidos também em instituição especializada, num município do Estado de São Paulo. Esses sujeitos foram observados durante as brincadeiras em diversos locais da escola - sala de aula, pátio, solário e parque – e suas professoras foram entrevistadas com o propósito de complementar os dados. As análises indicam que, durante os períodos observados, as professoras permaneciam realizando outras tarefas, intervindo nas brincadeiras apenas para evitar riscos ou conflitos entre as crianças. Essa postura, assumida em relação a todos os alunos, sugere a ideia do brincar como comportamento natural que dispensa qualquer intencionalidade pedagógica – ideia que pouco favorece os ganhos que a atividade pode trazer para o refinamento da imaginação. Embora isso possa repercutir na experiência escolar de qualquer criança, seus efeitos são mais prejudiciais quando se trata do aluno com NEE, pois, sem o incentivo para transpor seus próprios recursos, ficam restritas suas possibilidades de elevar os níveis de elaboração imaginativa. No que concerne à sociabilidade, a convivência com a turma parece ter contribuído favoravelmente para a formação de dois dos sujeitos, com cegueira e acondroplasia, cujas professoras eram muito atentas às suas especificidades e encorajavam as interações com os colegas. Já as professoras dos alunos com Síndrome de Down mostravam atitudes de indiferença ou rejeição, que repercutiam negativamente nas relações deles com os colegas. Para esses sujeitos a experiência escolar trouxe muito provavelmente efeitos prejudiciais aos processos de significação do mundo e de si. No conjunto, as análises mostram que as condições oferecidas para o atendimento dos alunos incluídos dependiam muito das

professoras individualmente, de seus méritos ou inadequações. No âmbito interno da escola, não havia qualquer iniciativa coletiva para sustentar as especificidades desse trabalho. Alguns problemas permaneciam sem solução pela protelação de providências (p. ex., contratação de auxiliares de classe e supervisão de profissionais especializados). No âmbito externo, evidenciaram-se a desatenção e a falta de disposição política das instâncias oficiais para implementar mudanças indispensáveis.

Palavras-chave: Crianças com necessidades especiais. Educação infantil. Brincadeira.

ABSTRACT

This study is concerned with the conditions offered to pupils with special needs attending Early Childhood Education. Drawing from historical-cultural theory's propositions about education, development and deficiency, we undercarried a research to analyze the ways peers and teachers interact with these children in play situations and, particularly, to characterize the possibilities created for them to develop imaginative functioning and sociability. The subjects were four pupils (with blindness, achondroplasia and two with Down Syndrome), aged 4 to 6 years old, who were enrolled in a public school of Early Childhood Education and were also attended in specialized institutions, in a town of São Paulo State. These children were observed during play activity in several places of the school – classroom, courtyard, solarium, and playground – and their teachers were interviewed in order to complement the data. The analyses indicate that during the periods of observation the teachers kept busy with other tasks and only intervened in play to avoid risks or conflicts among children. This posture, assumed with relation to all the preschoolers, suggests the idea of play as a natural behavior, exempted of any pedagogical intentionality – an idea that does not promote the benefits that this activity can bring to the refinement of imagination. The effects of this can be more harmful when preschoolers with special needs are involved; the lack of incentive to surpass their own resources reduces the possibilities of reaching higher levels of imaginative elaboration. As to the data concerning sociability, the contact with classmates seem to have contributed favorably to two of the subjects, with blindness and achondroplasia, whose teachers were very attentive and willing to promote their interactions with peers. The teachers of the children with Down Syndrome displayed attitudes of indifference and rejection which reflected negatively on the contact with peers; for these subjects school experience was limitative, with harmful effects to the processes of signification of the world and of oneself. Overall, the analyses show that the conditions offered to the children depended mostly on the teachers individually, on their merits or inadequacies. At the internal level of the school, there was no collective initiative to sustain their work. Some problems remained unsolved due to the delay of actions (ex., teachers' assistants to compose the staff and the supervision of specialized professionals). At the external level the obstacles resulted

from political unwillingness or insufficiency of funds of the official instances to implement changes which were indispensable.

Keywords: Children with special needs. Early childhood education. Play behavior.

SUMÁRIO

Apresentação 7
1. A Educação infantil e a proposta de inclusão escolar 10
1.1. Educação infantil: orientações oficiais 10
1.2. A função da Educação Infantil: educar-cuidar 13
1.3. A educação inclusiva 16
1.4. A inclusão na Educação Infantil 23
2. Desenvolvimento, deficiência e o papel do brincar na infância 28
2.1. O desenvolvimento infantil como processo histórico-cultural 28
2.2. A visão de Vigotski sobre a criança com deficiência 32
2.3. A importância do brincar na infância 35
2.4. A pesquisa realizada 40
3. Alunos especiais na Educação Infantil: as interações sociais durante a brincadeira 43
3.1. Considerações Metodológicas 43
3.2. Caracterização da escola 43
3.3. Sujeitos e procedimentos 44
3.4. Sujeitos focais 46
3.5. As brincadeiras das crianças com NEE e os depoimentos das professoras 48
4. Apontamentos gerais 100
4.1. As crianças com NEE nas situações de brincadeira 100
4.2. Cuidado desmedido: da superproteção à negligência 104
4.3. O atendimento à criança com NEE na escola pesquisada 107
Considerações Finais 112
Referências bibliográficas 115
APÊNDICE A – ENCONTRO COM AS PROFESSORAS 123
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS 127
APÊNDICE C – ROTINA DAS CLASSES 128

Apresentação

A inquietação sentida em meu trabalho como professora de Educação Infantil quanto à qualidade do ensino nessa etapa e minha inexperiência no atendimento educacional de crianças com necessidades especiais me fizeram procurar, em 2002, o curso de Especialização em Educação Especial.

Eu buscava no curso o mesmo que a maioria das pessoas: uma proposta ou uma solução para as dúvidas e angústias do dia a dia na sala de aula. O curso não atendeu a várias de minhas expectativas, particularmente aquelas ligadas à ilusão de encontrar “receitas”, mas fez melhor, pois me colocou em contato com diferentes teorias e possibilitou que eu elegesse aquela com a qual me identificava mais e que tem referenciado meus estudos até agora: a abordagem histórico-cultural.

Realizei a pesquisa de mestrado sobre crianças surdas que estavam sendo incluídas num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue. A experiência com meu projeto de investigação e com as disciplinas foi evidenciando a percepção ingênua que eu ainda tinha diante dos problemas da educação. Apesar da especificidade temática da dissertação, defendida em 2006, os estudos me permitiram superar um pouco essa percepção e reforçaram a ideia da inexistência de prescrições prontas e soluções padronizadas para os problemas enfrentados na prática educacional.

Depois do mestrado eu já não era mais a mesma professora que havia iniciado a especialização e meus sonhos já não eram os mesmos, mas minha realidade de sala de aula pouco tinha mudado. A distância entre o que acreditava e o que praticava ficava cada vez mais marcada. Optei então por retomar os estudos e tentar objetivar meus interesses no âmbito acadêmico. Iniciei o doutorado em 2009, com a mesma orientadora do mestrado, e consegui uma bolsa de estudos que me permitiu dedicação exclusiva às atividades de pós-graduação.

Mas a ingenuidade não havia desaparecido no mestrado, apenas adormecido. Foi muito importante constatar isso. O doutorado foi uma mola propulsora do meu desenvolvimento em muitos sentidos. Reafirmou minha convicção de que, independente das diferenças individuais (orgânicas, sociais, econômicas ou de qualquer outro tipo), todas as pessoas têm condições de

atingir níveis mais elaborados de desenvolvimento desde que seu meio social lhes forneça as condições adequadas para tanto. E consolidou minha opção pelo estudo das condições de vida de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), que recebem uma educação precária e são marcadas pelo estigma da incapacidade.

A pesquisa apresentada neste trabalho é fruto da indignação pelas restrições impostas às crianças com deficiência e da paixão pelo trabalho na Educação Infantil. O objetivo foi caracterizar, no contexto da educação inclusiva ora em curso, as condições que a instituição escolar oferece para o desenvolvimento de alunos com NEE, focalizando a esfera do brincar e analisando como pares e professoras interagem com eles durante essa atividade em diferentes momentos da rotina institucional. O destaque do brincar justifica-se por ser, segundo a abordagem teórica aqui assumida, a esfera mais significativa de desenvolvimento na infância. Para especificar aspectos do refinamento de capacidades promovido pela brincadeira, a pesquisa salienta indicadores do funcionamento imaginativo e da sociabilidade, que sustentam também o refinamento da cognição, procurando configurar as possibilidades que os sujeitos estão tendo para ampliar seu desenvolvimento nesses âmbitos.

Este texto está organizado em quatro capítulos.

O capítulo 1, “Educação infantil e a proposta de inclusão escolar”, aborda algumas questões da história do processo de constituição da Educação Infantil como etapa de ensino, a partir das orientações oficiais e da temática educar/cuidar, relativa à sua especificidade. Em seguida traz apontamentos sobre a problemática da educação inclusiva e como ela tem chegado à Educação Infantil.

No capítulo 2, “Desenvolvimento, deficiência e o papel do brincar na infância”, é apresentado o referencial teórico, com teses gerais da abordagem histórico-cultural, seguidas de proposições sobre desenvolvimento infantil, educação e deficiência, ressaltando a interpretação do brincar como processo fundamental na formação da criança.

A pesquisa empírica é relatada no capítulo 3, “Alunos especiais na Educação Infantil: as interações sociais durante a brincadeira”. Primeiramente são caracterizadas as questões metodológicas. O trabalho de campo foi realizado numa Escola Municipal de Educação Infantil e focalizou quatro alunos

especiais com diferentes tipos de NEE. Os procedimentos consistiram de observação dos sujeitos focais em situações de brincadeira e de entrevista com suas professoras. A segunda parte do capítulo expõe os dados de cada criança, agrupados em dois conjuntos de unidades de análise, sendo um relativo às observações e outro às entrevistas.

O capítulo 4 traz os “Apontamentos Gerais” da pesquisa, que são apresentados em três conjuntos de considerações. O primeiro conjunto parte das condições oferecidas para a brincadeira para buscar indícios das possíveis contribuições que essa atividade tem proporcionado às crianças em termos do funcionamento imaginativo e da sociabilidade. Em seguida aponto a problemática relativa à tarefa de cuidar de crianças pequenas, especialmente as com NEE. O terceiro conjunto contém comentários sobre o modo de organização da escola pesquisada e suas contradições com o modelo da inclusão contido nos documentos oficiais.

Após esses capítulos apresento as considerações finais.

1. A Educação infantil e a proposta de inclusão escolar

1.1. Educação infantil: orientações oficiais

O atendimento à criança pequena no Brasil teve de início um caráter eminentemente assistencialista, realidade essa que foi se transformando em razão de mudanças sociais, econômicas e políticas. A criação de espaços de cuidado à criança fora da esfera familiar consistiu primeiramente na organização de creches destinadas a segmentos da população que viviam em condição de muita pobreza.

As crianças atendidas eram filhos de mães que trabalhavam fora, de famílias “desagregadas”, crianças “bastardas”, órfãos etc., num trabalho de cunho caritativo que era realizado por diferentes setores da sociedade como os religiosos e os empresariais (KUHLMANN JUNIOR, 2002; PASCOAL; MACHADO, 2009). Entre os propósitos dessas entidades estava a diminuição dos problemas de saúde e da mortalidade infantil.

A pressão dos movimentos sociais e a entrada de grande parte das mulheres no mercado de trabalho foram determinantes para a ampliação da rede de creches nas décadas de 60 e 70. Mas esse aumento de oferta de vagas concretizou-se com o repasse de recursos públicos a instituições assistenciais ou comunitárias, que apresentavam funcionamento precário.

A expansão quantitativa do atendimento à criança pequena se deu à custa de pouca atenção para a questão da qualidade, embora alguns setores da sociedade já reivindicassem mudanças nesse sentido. Ainda que se deva reconhecer que os espaços de cuidado de crianças, como as creches, já tivessem uma concepção subjacente de educação (KUHLMANN JUNIOR, 2002), havia uma caracterização mais marcante de sua finalidade de assistir. Haddad (2006) afirma que os movimentos sociais, principalmente os que se intensificaram por volta da década de 70, alimentaram a discussão sobre outra concepção de atendimento infantil: “um serviço educacional, não-filantrópico, de direito da criança, da mulher e da família”. (p.529).

A rede de atendimento a crianças de zero a seis anos foi sendo configurada, desde o início, de acordo com dois modelos que implicam diferenças quanto à finalidade e à estrutura. As creches, geralmente de

atendimento em tempo integral, com base filantrópica e vinculação à assistência social, atendiam filhos de famílias de baixa renda. As pré-escolas, destinadas à outra parte da clientela, assumiam pressupostos educacionais de ensino, aprendizagem e desenvolvimento (MONTENEGRO, 2005; HADDAD, 2006).

Os dois modelos carregavam muitos problemas relativos à qualidade do atendimento oferecido, o que imprimiu alguns direcionamentos aos debates. Segundo Campos, Füllgraf e Wiggers (2006):

> A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas (p.90).

Para Pascoal e Machado (2009), essa preocupação – externada em forma de pressão de organizações não governamentais, da comunidade acadêmica e de diferentes grupos da sociedade civil – deu início a um processo de regulamentação legal do atendimento à criança pequena para a garantia de acesso e afirmação do direito a uma educação de qualidade. Como resultado, esse direito foi reconhecido pela Constituição de 1988.

A partir de então fica estabelecido o dever do Estado com relação ao cuidado da criança de zero a seis anos, abrangendo também o âmbito educacional, o que foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990). Num novo passo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) incluiu efetivamente a Educação Infantil no sistema educacional brasileiro, considerando-a como a primeira parte da Educação Básica (seguida do Ensino Fundamental e Médio) e deslocou das Secretarias de assistência social a responsabilidade dessa etapa, atribuindo-a às Secretarias de educação dos municípios. Apesar de problemas na concretização das medidas decorrentes, essa lei consistiu num grande avanço em termos de respeito aos direitos das crianças pequenas, pois, como Pascoal e Machado (2009) apontam, a Educação Infantil passa a ser “um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências”. (p.86).

À LDBEN/1996 seguiram-se outras proposições políticas ou instrumentos legais no âmbito das exigências quanto a condições de funcionamento das instituições e quanto ao nível de formação das professoras. Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), um material volumoso que pretendia oferecer subsídios para os projetos pedagógicos das Secretarias municipais e dos estabelecimentos de Educação Infantil em todo o país. Análises do referencial apontam para méritos e inadequações. Conforme Cerisara (2002):

> Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da educação infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de educação infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área (p.336).

Por outro lado, a mesma autora entende que, embora pudesse ter contribuído para a construção de uma identidade da Educação Infantil, esse documento trouxe mais questionamentos em razão de ambiguidades presentes no texto e pelo fato de ter sido encaminhado prematuramente, sem discussão suficiente entre os profissionais e estudiosos da área. Cerisara (2002) aponta que, além disso, o material não deveria ter sido publicado antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Cabe lembrar que as diretrizes hoje vigentes foram estabelecidas anos depois (BRASIL, 2009).

O Referencial trazia muitas definições de atuação que diminuíam a autonomia dos participantes dos projetos pedagógicos e deixavam de considerar a diversidade regional do país. Já as Diretrizes, por seu caráter geral, não incorria nessas limitações, tendo afirmado princípios importantes para nortear as ações (princípios éticos, políticos e estéticos).

A despeito de ganhos trazidos por essas orientações e determinações oficiais, muitas mudanças ainda não foram efetivamente produzidas, em decorrência de dois problemas gerais: a constatação de aspectos controversos ou ambíguos dos próprios textos oficiais e a dificuldade para implementar as

políticas. Em vista disso, como afirmam Campos e outros (2006), “as novas diretrizes legais que apontam para melhorias na qualidade do atendimento não puderam ser traduzidas em efetivas medidas práticas na escala necessária. A distância entre a legislação e a realidade continua, infelizmente, a caracterizar grande parte da Educação Infantil”. (p.93).

Em linha semelhante Kramer e Nunes (2007) chamam a atenção para “a distância entre a realidade e a qualidade pretendida, a incoerência entre o discurso em defesa da educação infantil e a ausência de recursos e projetos efetivos”. (p. 439). Pesquisa realizada por essas autoras nas redes municipais do Estado do Rio mostra uma situação de precariedade em que “a falta de condições materiais e humanas, o despreparo e o improviso convivem com a dedicação, o idealismo e o compromisso profissional” (p. 451) e constata a ausência de políticas e de recursos financeiros para a área, num descompasso com a luta por melhor atendimento às crianças e pelo fortalecimento das instituições dessa etapa educacional.

Nessa realidade problemática foi implantado o Ensino Fundamental de nove anos, conforme a Lei nº. 11.274 (BRASIL, 2006), mudança essa que acabou por resultar numa intensificação do debate sobre questões pendentes da Educação Infantil tais como a função desse segmento educacional, sua especificidade e a identidade do profissional que nele atua, aumentando também a visibilidade dos problemas relativos à disposição política e à capacidade dos setores oficiais para responder às responsabilidades lhes são agora atribuídas. Uma discussão que ilustra essa situação ainda insatisfatória é a referente às finalidades e ao caráter das ações educativas dessa etapa educacional quanto ao compromisso de educar e cuidar.

1.2. A função da Educação Infantil: educar-cuidar

Historicamente o cuidar das crianças pequenas consistiu numa função de menor valor entre os profissionais da educação. Por muito tempo as educadoras que atuavam junto à infância não tinham que cumprir exigências de formação, visto que o esperado era atuar na escola de forma próxima às práticas e costumes do cotidiano familiar.

Se antes as crianças pequenas recebiam esse tipo de cuidado, nas creches e pré-escolas de instituições com caráter assistencialista, hoje em dia questiona-se o significado do termo, ao mesmo tempo em que se busca configurar adequadamente a atenção dada ao educar. As críticas sobre a dicotomia entre educar e assistir levaram à consideração do binômio educar-cuidar, para todos os tipos de instituição, na busca de respeitar a especificidade do trabalho junto a crianças de zero a seis anos (CERISARA, 2002).

Com a LDBEN-1996, a Educação Infantil foi organizada em duas etapas: de zero a três anos e de quatro a seis anos, tendo ambas a finalidade de promover o atendimento integral da criança. Um dos efeitos dessa separação etária foi intensificar a percepção de pais e educadores de que as creches (faixa de zero a três) deveriam cuidar das crianças enquanto as pré-escolas incorporariam uma perspectiva mais pedagógica (faixa de três a seis), acentuando a diferença de finalidades e de condições de funcionamento.

A incorporação das creches ao sistema de educação não garantiu necessariamente a integração entre assistência social e a educação da criança pequena. Haddad (2006) afirma que em alguns municípios houve redução marcante de vagas em tempo integral nas creches, principalmente na faixa de quatro a seis anos. Numa análise dos dados obtidos em pesquisas publicadas entre 1996 e 2003 sobre a qualidade da educação nas instituições de Educação Infantil, Campos e outros (2006) ressaltam que

> as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do pessoal, seja quanto à infraestrutura material, adotando rotinas rígidas baseadas quase exclusivamente em ações voltadas para a alimentação, higiene e contenção das crianças. Comparativamente, nas pré-escolas são observadas melhores condições quanto à formação do pessoal e infraestrutura material, sendo que as rotinas, também pouco flexíveis, são focalizadas em atividades de cunho escolar (p.117).

Entretanto, a mudança de concepções depende de um investimento consistente na formação de professoras e outros profissionais. Com relação a isso, Alves e Veríssimo (2007) lembram que no Brasil o atendimento ainda é realizado por educadoras que desconsideram a necessidade de conhecimentos relativos ao cuidado da criança pequena. Segundo as autoras, mesmo quando

essas profissionais apresentam um nível de formação mais elevado, como na área da pedagogia ou outra, a integração entre cuidar e educar tende a ser frágil.

As Diretrizes Nacionais apresentam princípios que buscam superar essa dicotomia e que convergem para a construção de práticas voltadas ao desenvolvimento da criança numa visão integrada de educação e cuidado. Também no RCNEI, a par das ressalvas já mencionadas, constata-se uma preocupação com essa visão integrada.

Apesar dessas ideias norteadoras e das muitas discussões a respeito, o que se encontra são concepções restritas dessas duas faces do trabalho na Educação Infantil. No âmbito do cuidado, o problema conceitual pode ser notado mesmo no campo acadêmico. Como alerta Montenegro (2005), em pesquisas que abordam o tema quase não se discutem as implicações específicas que o conceito tem na formação dos educadores ou as diferentes significações do termo, que em geral é utilizado quando “se faz referência às funções consideradas importantes para as crianças, divididas entre as de natureza afetiva e as de ação prática, como aconchegar, e responder às necessidades corporais, como alimentar e limpar”. (p. 83).

Num estudo de Alves e Veríssimo (2007), baseado em entrevistas com professoras de pré-escola, as participantes diziam que sua função prioritária é o ensino; o cuidar também era abrangido, mas deveria ter um propósito educacional e pedagógico como no caso de ensinar cuidados de saúde. As entrevistadas queixavam-se do tempo despendido com a rotina de cuidados, que atrapalhava o desenvolvimento das atividades pedagógicas – o educar – e interpretavam o cuidar apenas com relação a higiene e alimentação. Nenhuma delas considerou cuidados relativos a aspectos emocionais ou ao estímulo do desenvolvimento, o que sugere uma lacuna de compromisso com a formação integral da criança.

As noções reducionistas do trabalho na Educação Infantil se fazem presentes nos espaços tanto das creches como das pré-escolas, acentuando as dificuldades para integração de educar-cuidar. Campos e outros (2006) salientam que, nas creches, as educadoras têm dificuldade para transformar as rotinas de cuidados e incorporar práticas que propiciem o desenvolvimento; já

na pré-escola, as professoras mostram dificuldade para superar o modelo excessivamente escolarizante, implicado nas ações pedagógicas tradicionais.

Essa última tendência, no âmbito da pré-escola, é muito empobrecedora da experiência educacional oferecida. O problema toma uma dimensão maior se for considerado o que é assumido como pré-escolarização. Em estudo a respeito do atendimento a crianças de três a cinco/seis anos numa escola da rede pública, Correa (2011) aborda a ideia de “preparação”, que pode ter um sentido de mera antecipação de noções iniciais do ensino fundamental ou de real contribuição para dar base à nova etapa escolar. Na pesquisa realizada, no entanto, o trabalho pedagógico feito não é preparatório em nenhum dos dois sentidos (sequer naquele indesejável), pois as atividades desenvolvidas têm um caráter mecânico. Como a escola estudada já funcionava com o ensino fundamental de nove anos, foi constatado também que as professoras deste nível de ensino tendiam a criticar a nova situação, tendo em vista que as crianças chegam agora com idade menor e sem preparação.

O cenário delineado brevemente por essas considerações, embora já implique muitos problemas e insuficiência de mudanças, precisa ser reconfigurado diante de um novo desafio posto à Educação Infantil, que é a inclusão de alunos com necessidades especiais. Essa interface da Educação Infantil com a Educação Especial/Educação Inclusiva constitui um espaço subestimado pelas políticas públicas tendo em vista que se trata de redes de atendimento deficitárias.

1.3. A educação inclusiva

A partir da década de 60, os movimentos sociais pelos direitos humanos se intensificaram no Brasil e no mundo, num esforço para conscientizar e sensibilizar a sociedade sobre os perigos da segregação e marginalização de indivíduos pertencentes a grupos com *status* minoritário.

No âmbito da escola esses movimentos acentuaram o debate sobre a qualidade da educação que estava sendo oferecida ao aluno com deficiência em instituições especializadas. Discussões a esse respeito mostravam que a escola especial reforçava as dificuldades da criança e desenvolvia práticas

pedagógicas inadequadas que concebiam a existência do déficit como limite para o aprendizado.

A falta de qualidade constatada na escola especial associada a outras razões de diversas ordens, como mudanças nos âmbitos político, moral, econômico e científico, resultou, nos anos 70, em propostas de integração escolar das crianças com deficiência na escola regular.

Nas décadas seguintes, os grupos minoritários ganharam apoio em diferentes esferas da cultura e passaram a reivindicar seus direitos sociais independente das características que os distinguem (*status* social, etnia, gênero, língua, deficiência orgânica, entre outras).

No âmbito legal, alguns documentos internacionais como a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, de 1990, funcionaram como mola propulsora para diversos países (inclusive o Brasil) caminharem na direção de políticas públicas voltadas para os direitos sociais. Ao tornar-se signatário desse documento, o Brasil se comprometeu a proporcionar mudanças que pudessem melhorar a qualidade de vida da população em geral, num movimento que deveria abranger os diversos setores da sociedade. Em relação às pessoas com deficiência, passou a propor ações e estabeleceu vários instrumentos legais relativos aos direitos desse segmento em áreas da educação, do trabalho, da saúde e da promoção social. Mesmo uma relação parcial desses instrumentos já mostra a tentativa de afirmar essa direção das políticas oficiais: Decreto nº 914/1993, que estabelece diretrizes e objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Lei nº 10.098 (1994a), que institui normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; LDBEN/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo pela primeira vez na história um capítulo específico para a Educação Especial; Decreto nº 3.076/1999, que cria o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com deficiência – CONADE; Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Decreto nº 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; Lei nº 10.845/2004, que institui o

Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2007, que apresenta as diretrizes para a educação inclusiva no Brasil.

Vemos, assim, que o Brasil tem uma legislação que pode ser considerada avançada no que concerne aos direitos sociais, no entanto sua atuação mostra-se limitada no sentido de responder às necessidades socioeducacionais de cada parcela dessa população e concretizar as iniciativas anunciadas. Nossas tentativas para transformar a sociedade excludente em sociedade inclusiva têm sido tímidas e lentas. Em muitos setores não se efetiva o cumprimento da lei (por exemplo, o acesso ao emprego nas empresas e o acesso ao ensino superior nas universidades) e por essa razão têm surgido mobilizações para que as mudanças aconteçam e principalmente que se consolidem.

Cabe salientar que a forma de estabelecimento das políticas públicas tem induzido uma tendência a responsabilizar a escola pela inclusão social. É compreensível que a escola assuma um espaço de destaque nesse sentido, devido a sua função de formar e instruir as gerações presentes e futuras, mas é inadmissível que outras instâncias da sociedade sejam menos cobradas em suas responsabilidades. Ocorre que inclusão escolar e inclusão social trazem consigo pressupostos semelhantes, mas têm amplitudes diferentes: embora mantenham uma relação recíproca entre si, a primeira (concernente ao âmbito da escola) está abarcada pela segunda (concernente a todos os âmbitos da sociedade). Mesmo sem poder ser responsável pela inclusão social, a instituição escolar tem sido um dos espaços em que se pretende que a inclusão (principalmente de pessoas com necessidades educativas especiais) aconteça e gere frutos para outras iniciativas na sociedade.

A “Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais” (BRASIL, 1994b) defende que todos os portadores de NEE têm direito de frequentar a escola regular e esta tem o dever de acolher e trabalhar com a diversidade. Marca-se, assim, uma mudança de modelo – o da integração escolar para o da educação inclusiva. Nas propostas de integração, a criança com deficiência deveria ser preparada (sobretudo em classes especiais) para as condições de ensino e práticas da educação regular, ou

seja, ela precisaria adaptar-se à escola; já na educação inclusiva é a escola que deve preparar-se e adaptar-se às necessidades da criança.

Muitas discussões e pesquisas têm sido produzidas, indicando que não há uma visão consensual do novo modelo, carregado de controvérsias conceituais e políticas. Como exemplo, uma coletânea organizada por Omote (2004) apresentou discussões do cenário educacional brasileiro “dez anos depois da Declaração de Salamanca”. Várias dessas análises ressaltavam a distância entre a intenção e a realidade da escola que se pretende inclusiva, apontando que muitas das propostas ficaram na retórica e que a transformação social pretendida não havia sido atingida satisfatoriamente até aquele momento.

Em 2001, o documento “Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica” propôs mudanças consideradas necessárias para que a escola consiga oferecer educação de qualidade para as crianças com NEE na perspectiva da educação inclusiva para todos. No entanto, as brechas ali deixadas, ao mesmo tempo em que contribuem para que exceções sejam efetuadas, dificultam a realização de mudanças, pois não definem a esfera de poder público responsável pela implantação, implementação e financiamento dos meios necessários para cumprimento das diretrizes.

Ao discutir os conceitos trazidos pelos documentos oficiais, Kassar (2002) alerta que as instituições escolares e os poderes públicos precisam de atenção e seriedade na tomada de decisões referentes à escolha dos procedimentos que pretendem utilizar com as crianças portadoras de NEE, sob o risco de mantê-las ainda mais excluídas da sociedade se os meios para incluí-las não forem adequados.

Na mesma linha de argumento, Mendes (2006b) salienta que as ações da política do MEC têm prejudicado o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira por diversos motivos: transformam o debate sobre o direito das pessoas com NEE em embate entre as ações do poder público e a sociedade civil; tentam impor uma concepção única de política de inclusão; deslocam o debate sobre a qualidade da educação brasileira para a discussão sobre o local adequado para as crianças com NEE estudarem; priorizam opinião de juristas e desconsideram os principais envolvidos e interessados.

Embora os instrumentos legais, mais especificamente a “Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva”, segundo Kassar (2012), tivessem a intenção declarada de ressaltar a necessidade de adaptação dos processos educativos a qualquer indivíduo; trouxeram de modo pouco nítido as reais características da população da educação especial, agora consideradas pessoas com necessidades educativas especiais. A autora afirma também que os documentos oficiais têm a intenção declarada de implantar no Brasil um sistema educacional inclusivo; muitas das iniciativas baseadas nas críticas sobre os modelos de atendimento anteriores têm decretado o fechamento dos espaços que não sejam aqueles indicados por lei para essa parcela da população. A reconfiguração desses espaços não se concretiza em virtude das premissas que os constituem, das determinações legais em que se concretizaram e principalmente devido ao custo que esse atendimento demandaria dos cofres públicos.

As propostas inclusivas visam a superar os princípios da integração e, no entanto, a realidade está impregnada de situações que evidenciam a ausência até mesmo de uma proposta integradora. Quando a escola insere as crianças na classe regular sem qualquer projeto pedagógico que preveja o atendimento de suas necessidades; quando as instâncias envolvidas não investem na formação continuada de professores, na eliminação de barreiras, na qualidade do atendimento oferecido etc., quando interesses políticos impedem a disponibilização de recursos humanos e materiais, não se está realizando sequer o modelo de integração, pois, como afirma Dorziat (2010):

> se antes a integração professava toda uma preparação especial desses alunos, para se adaptarem aos ambientes considerados normais, hoje, nem os ambientes mudaram para receber todas as crianças, como idealiza a inclusão, nem as crianças diferentes recebem apoio especial, ficando, muitas vezes, a mercê das intenções de alguns professores de sala de aula regular. (p. 6)

Nesse sentido estamos enfrentando o que Mendes (2006b) caracterizou como radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Estamos diante de uma única forma de atendimento aceita tanto no âmbito legal como no das ações sociais - um modo de conceber a inclusão que tem sido mais guiado pela atratividade do baixo custo do que pela qualidade do atendimento.

> Precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar (MENDES, 2006b, p.401).

A visão crítica do modelo de inclusão não pretende defender a "exclusão das crianças das escolas regulares e muito menos propor que tais crianças fiquem enclausuradas em instituições próprias para elas" (ABRAMOWICZ, 2001, p. 5), mas reivindicar que, no contexto da escola, nenhuma diferença seja justificativa da desigualdade de oportunidades.

Para além de criticar ou defender, determinar o local em que deva acontecer, concordamos com Mendes (2006b) que a melhor alternativa para que a escola se torne inclusiva é que cada comunidade busque a melhor forma de "definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se". (p. 401).

A despeito dessas e outras constatações, é preciso manter a disposição de mudar a escola para que ela acolha esses alunos. Ferreira e Ferreira (1994) argumentam que as possibilidades de inclusão social e educacional de pessoas com deficiência não se esgotam no espaço da escola, mas, "ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas". (p. 44).

Na direção de buscar os princípios que poderiam compor uma escola inclusiva, Oliveira e Amaral (2004) ressaltam algumas das condições necessárias: melhoria da qualidade do ensino; professores motivados e capacitados; integridade das relações interpessoais; comprometimento dos gestores das políticas educacionais; investimentos na implementação de serviços e programas de atendimento às necessidades individuais e específicas; recursos financeiros; reconhecimento das limitações e diferenças como desafios a serem superados; compromisso com uma prática pedagógica competente e compromissada.

Os discursos, as propostas e os posicionamentos a respeito da inclusão escolar nos indicam que não existe um consenso sobre o que seja o mais

adequado em relação às práticas sociais que têm sido encontradas na escola e que não são inclusivas[1]. Nesse sentido, as pesquisas que optam por explicitar os modos de sua realização, tais como a posição que ocupam ao realizar a pesquisa; o que entendem por inclusão; quais são os envolvidos no processo investigado; em que plano da sociedade se situa a pesquisa; em que âmbito da sociedade os envolvidos estão sendo "inseridos", bem como quaisquer informações que permitam a análise mais refinada desses processos, contribuem com mais qualidade para a discussão do que aquelas que tratam a inclusão como um conceito único e/ou inquestionável.

As pesquisas têm mostrado que, mesmo quando um projeto prevê todas as condições necessárias para que se assegure educação de qualidade para todos os alunos, surgem impedimentos diversos que acabam restringindo as possibilidades de mudança como um todo e as possibilidades dos sujeitos incluídos de maneira mais específica (por exemplo, LODI; LACERDA, 2009).

A ausência de comprometimento real dos gestores das políticas públicas a fim de que a educação receba as condições e os recursos necessários para o atendimento de alunos incluídos continua sendo um dos principais fatores que impedem a escola de se aproximar dos princípios estabelecidos nos documentos oficiais (OLIVEIRA; AMARAL, 2004).

Com relação ao profissional responsável pela inclusão, os dados da pesquisa de Dorziat (2010) são indicadores do despreparo profissional e das precárias condições em que atuam os protagonistas do processo educativo. A autora aponta para a necessidade de profissionais qualificados, para as dificuldades que ela considera de ordem objetiva e principalmente para a ausência de reflexões que possam gerar ações transformadoras nos espaços escolares. Nesse sentido acrescenta que, sem esse tipo de reflexão, a escola pouco pode contribuir para processos menos fictícios de inclusão.

> Enquanto a formação docente não ocorrer no espaço onde a ação educativa acontece, de maneira reflexiva e duradoura, partindo de uma dinâmica de envolvimento de professores e alunos, como protagonistas de um processo transformador de

[1] Cabe esclarecer que, por esse motivo, o termo "inclusão escolar" é utilizado neste trabalho com certo desconforto. Também o uso da expressão "inclusão social" tem sido objeto de discussão, visto que, como diz Sawaia (1999), estamos todos incluídos na vida social; a existência de "excluídos", como as pessoas com deficiência, é parte do funcionamento de uma sociedade baseada em desigualdades.

> educação, não poderemos vislumbrar uma educação realmente para todos (DORZIAT, 2010, p.10).

Considerando a realidade educacional, a autora conclui que os alunos com NEE sofrem as consequências das práticas pedagógicas inadequadas, “correndo o risco de serem definitivamente excluídos ou continuarem na escola regular sem nenhuma perspectiva de evolução na sua formação acadêmica”. (p.13).

1.4. A inclusão na Educação Infantil

Em meio a tantas pesquisas e estudos publicados sobre a educação inclusiva, são poucos os trabalhos no âmbito da Educação Infantil. Isso é compreensível na medida em que a inclusão coloca-se como um compromisso posto muito recentemente para essa área, que ainda está em constituição, procurando definir suas prioridades e delimitar suas especificidades, sendo que as produções têm dado maior ênfase a outras temáticas como políticas e legislação, currículo, formação de professores e direitos das crianças, conforme exposto anteriormente.

O caráter inicial dessa implantação pode ser notado em dados da rede de atendimento, que mostram mudanças quantitativas ainda muito pequenas no acolhimento de crianças com deficiência. Bueno e Meletti (2011) realizaram um estudo sobre as matrículas na Educação Infantil entre os anos de 2007 e 2010 (com base em censo do INEP) e constataram que: o número de matrículas de alunos especiais correspondeu a aproximadamente 1% apenas do total; essas matrículas foram mais ligadas à pré-escola do que às creches, indicando uma cobertura mínima da faixa de educação precoce, e as instituições especiais ainda absorvem quase metade desse segmento de alunos.

Os dois autores salientam que esse quadro não condiz com a percepção de que a inclusão escolar está em crescimento acelerado, percepção essa decorrente do que se observa no Ensino Fundamental. Também não condiz com a expectativa de um investimento precoce na educação de crianças com deficiência. Os argumentos para a defesa da inclusão desde a Educação Infantil, a par das diferenças de seus pressupostos teóricos, apoiam-se na ideia

de que esse período de vida é rico em possibilidades de desenvolvimento e crucial para a formação da criança. Como indicam Bueno e Meletti (2011), a ocorrência precoce da inclusão é sem dúvida desejável se estivermos tratando de um ambiente escolar focado na participação da vida coletiva, com ações intencionalmente direcionadas para a promoção de capacidades e de modos de pensamento. Este seria um espaço apropriado para o desenvolvimento de qualquer criança, principalmente aquelas que apresentam alguma deficiência.

No entanto, a qualidade da atuação de profissionais nessa fase de vida da criança é um grande desafio. Tomando como foco o berçário, Drago (2009) ressalta que o trabalho assume um caráter mais assistencialista do que educacional e que “ainda se pensa a educação da criança com deficiência como algo que pode ser realizado de qualquer maneira, por qualquer pessoa” (p. 8), sem uma formação inicial sólida e sem a necessidade de uma efetiva formação continuada.

Também num estudo sobre os profissionais do berçário, De Vitta (2010) indica que suas ações tendem a se basear em conhecimentos provenientes da experiência prévia com deficientes e da comparação com o esperado para o desenvolvimento normal. Assim, formam uma imagem equivocada da criança com deficiência, que restringe as formas de estimular capacidades e de trabalhar com a diversidade dessa fase desenvolvimento.

Em seu estudo sobre o trabalho cotidiano no ambiente escolar infantil, Drago (2005) afirma que os profissionais confundem os conceitos de inclusão, integração e educação especial. Em termos de suas atitudes e ações, podem ser observadas tentativas inclusivistas ao lado de preconceitos frente às características das deficiências, o que parece produzir exclusão já na etapa educacional inicial. O autor salienta que, se nas leis e em referenciais teóricos, estamos nos referindo a um ambiente apropriado ao desenvolvimento, na realidade da escola encontramos conflitos que remetem ao paradigma da integração, agora desde idades mais tenras.

Mesmo nas demais etapas de atendimento na Educação Infantil, as pesquisas têm ressaltado que a falta de formação específica dos profissionais é um dos principais aspectos que impedem a efetivação de uma proposta de educação inclusiva (por exemplo, DALL´ACQUA, 2007; DE VITTA; SILVA; MORAES, 2004; MELO; FERREIRA, 2009).

Num levantamento de pesquisas realizadas em âmbito nacional que investigaram a Educação Infantil para os alunos com necessidades educacionais especiais e que destacam a necessidade da formação de professores, Victor (2009) conclui que

> as realidades escolares consultadas por meio das pesquisas relatadas nos mostram que apesar de algumas iniciativas dos diferentes governos, ainda não temos uma formação de professores e de outros profissionais da educação em sintonia com as demandas apresentadas em decorrência da inclusão de alunos com necessidades educacionais na sala de aula regular, em particular, da educação infantil (p.15).

Nessa direção, De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) apontam para a forma problemática como a inclusão tem sido implantada, a partir de estudo realizado com base em entrevistas com professoras. Segundo as entrevistadas, os requisitos básicos do processo inclusivo são: mudanças do espaço físico, disponibilidade de materiais específicos para as diferentes necessidades especiais e orientações a respeito de como utilizá-los adequadamente, e existência de equipe multidisciplinar de apoio e de auxiliares de classe. Os autores concluem que a condição principal a ser criada é a uma formação profissional que abranja conteúdos relacionados às deficiências e questões de ensino-aprendizagem pertinentes às necessidades apresentadas por alunos especiais.

Mesmo quando os profissionais parecem compreender e aceitar a filosofia da inclusão ou se mostram sensibilizados com a questão, Mendes (2006a) salienta que eles fazem “sérias restrições quanto à inserção de crianças pequenas severamente prejudicadas nas creches, demonstrando que a aceitação do princípio ainda é condicionada as características de desenvolvimento das crianças” (p. 6). Essa limitação de possibilidades em virtude da deficiência da criança também pode ser percebida no estudo de Oliveira (2007), em que as professoras atribuem às deficiências as dificuldades de interações das crianças com seus pares na educação infantil.

Freitas e Monteiro (2010) constataram que, na Educação Infantil, o auxiliar de classe ou monitor acaba assumindo a responsabilidade pelo ensino do aluno especial. Professor e monitor, geralmente sem formação específica, optam por trabalhar atividades diferenciadas com esse aluno, sendo que a diferenciação consiste em atividades mais simples, descontextualizadas,

destinadas ao desenvolvimento de alguma habilidade motora e, em geral, realizadas sem a interação com os pares. Para as autoras, esses dados sugerem que o professor recorre a esse tratamento diferenciado por não acreditar que o aluno possa aprender como os demais.

Além dessa subestimação geral, existem professores que acreditam ser mais difícil incluir crianças com deficiência mental do que crianças com deficiência física (DE VITTA E OUTROS, 2010).

Por outro lado, devemos lembrar que, muitas vezes, as professoras se sentem sozinhas e desamparadas ao receber uma criança com deficiência, sem poder contar com outros profissionais da escola, como constataram Sekkel, Zanelatto e Brandão (2010). E mesmo quando condições melhores são criadas para as professoras, quando a escola se propõe a desenvolver um projeto adequado a alguma deficiência, se organizando de maneira interdisciplinar para atender os alunos, surgem desafios que acabam por limitar as possibilidades de mudança. Numa pesquisa sobre a articulação entre as iniciativas de inclusão escolar e de educação bilíngue para surdos na pré-escola, esta autora (TURETTA, 2006) constatou que, apesar dos esforços da equipe escolar para oferecer ao aluno uma experiência de qualidade, persistiam problemas dependentes de outras esferas de decisão. Assim, por exemplo, várias mudanças não puderam ser efetivadas em razão da política de redução de custos ou da insuficiente disposição das instâncias superiores para sustentar um projeto inclusivo.

No atendimento a esses alunos, o descrédito e as dificuldades enfrentadas (maiores ou menores dependendo da deficiência específica) são resultantes de várias condições limitantes, como a falta de organização da escola para essa tarefa e a implantação sem implementação real das propostas inclusivas, bem como a ausência de redes de apoio e de parcerias com outros setores da sociedade.

Como discutido antes, a Educação Infantil encontra-se ainda em fase de construção de identidade, numa realidade que implica problemas diversos que pedem soluções urgentes nos planos das políticas de efetivação de iniciativas, das mudanças de ideias, dos recursos financeiros, da formação de professoras. E é nesse cenário precário e problemático que se está começando a incluir crianças com NEE. Se ainda perdura a insatisfação quanto à qualidade

do atendimento na Educação Infantil, quanto a seu papel na formação e na expansão de possibilidades das crianças, há que se indagar o que seus profissionais podem fazer, mais imediatamente, por aqueles que dependem em grande parte de caminhos e recursos especiais para seu desenvolvimento.

O presente trabalho pretende justamente contribuir para o conhecimento dessa realidade e acrescentar análises sobre a experiência escolar do aluno especial na Educação Infantil. Como indicador da qualidade dessa experiência escolhemos o âmbito da brincadeira por considerarmos que essa atividade propicia transformações fundamentais no desenvolvimento psíquico da criança e possibilita a transição de níveis de pensamento menos elaborados para níveis mais elevados. A discussão ancora-se no referencial da teoria histórico-cultural, que será exposto no próximo capítulo.

2. Desenvolvimento, deficiência e o papel do brincar na infância

2.1. O desenvolvimento infantil como processo histórico-cultural

A abordagem histórico-cultural assume o pressuposto de que o homem nasce um ser social e se desenvolve na relação com os outros. Por meio das relações interpessoais ele elabora as significações socialmente construídas e reconstrói internamente os significados das experiências, transformando-os em capacidades próprias, em funcionamento intrapessoal. Desse modo, ao se apropriar dos padrões da cultura em que vive, ele se singulariza enquanto indivíduo.

É importante considerar que, pela própria denominação dessa vertente, os qualificativos “histórico” e “cultural”, centrais nas formulações de L. S. Vigotski[2], precisam ser entendidos conforme a matriz de pensamento que sustenta a teoria.

A concepção de história em Vigotski se ancora, segundo Pino (2000), na dialética e no materialismo histórico, e se presta a articular o plano ontogenético (história pessoal) e o filogenético (história da espécie humana). Apesar de reconhecer a grande dificuldade dessa articulação, ou seja, a complexidade das relações que podem ser estabelecidas entre esses dois domínios, o autor salienta:

> Mas algo que dá a exata dimensão da escala entre as duas histórias é que, de um lado, a humanização da espécie é uma “tarefa coletiva”, enquanto a humanização de cada indivíduo é “tarefa do coletivo”; e, de outro lado, que a humanização da espécie confunde-se com o processo de produção de cultura, enquanto que a humanização do indivíduo confunde-se com o processo de apropriação dessa cultura (PINO, 2005, p. 53).

A dimensão cultural da formação humana tem importância central nessa teoria e a torna distinta no quadro do pensamento psicológico, “não só porque introduz a cultura no coração da análise, mas sobretudo porque faz dela a ‘matéria-prima’ do desenvolvimento humano”. (PINO, 2005, p.52).

Em outras palavras, a condição natural ou biológica da criança ao nascer não é suficiente para que ela se desenvolva. A criança torna-se humana a partir das experiências na vida social, transformando-se de ser biológico em

---

[2] O nome do autor será grafado, ao longo do texto, como Vigotski. Nas Referências constarão as grafias presentes nas edições elencadas.

ser cultural. Assim, a relação natureza-cultura deve estar vinculada a essa concepção de história.

Na obra de Vigotski, a cultura é interpretada de forma ampla, como produto da atividade humana e como vida social em processo. Trata-se das produções humanas, estejam elas no âmbito técnico, artístico, científico, das tradições, das instituições ou práticas sociais.

Ao assumir a tese de que o ser humano se constitui a partir das condições concretas de vida, o meio é concebido de maneira mais ampla do que a referência à natureza ou às características do ambiente. Nessa linha, Pino (2010) afirma que, para Vigotski, o que importa não é o meio em si, mas a maneira como ele interfere no desenvolvimento, como participa da constituição da pessoa.

Em relação à infância, essa visão permite conceber e valorizar o meio como espaço dinâmico de vida e significação em que a criança influencia e é influenciada, tem possibilidades de relação, interação e participação na vida social.

É na relação com membros mais experientes da cultura que os membros das novas gerações têm oportunidade de reconstruir internamente os significados das experiências vividas e de singularizar-se enquanto indivíduos. Assim sendo, o desenvolvimento se baseia na conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores. Conforme Pino (2010),

> o desenvolvimento humano, entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se um ser humano, é feito do “material” social-cultural que o meio humano põe à disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte (uma das expressões de Vigotski para explicar a apropriação da cultura) esse material em funções humanas. E nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança (p.753).

Consistente com sua visão de história enquanto curso dinâmico de transformações, Vigotski (1995) aborda o desenvolvimento humano como um processo que não é meramente evolutivo, de mudanças gradativas ou cumulativas, pois se trata de

> um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, um complexo entrelaçamento de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (p. 141).

Em suma, a formação humana é um processo que tem gênese social e que deve ser compreendido em sua forma dinâmica, pela qual revolução e evolução não são formas de desenvolvimento incompatíveis. Ao contrário, elas se pressupõem reciprocamente.

Nessas proposições sobre o desenvolvimento, é ressaltada a importância da relação da criança com o outro, visto que as funções individuais formam-se no terreno interpessoal.

> Isso porque as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais; essas originam-se das formas de vida coletiva, dos acontecimentos reais entre pessoas. Dessa perspectiva, o desenvolvimento é visto como cultural, como um curso de transformações que ocorrem orientadas, antes, para o outro e, então, para si (GÓES, 2000, p.120-121).

Vigotski (1995) estabelece uma diferenciação entre funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, afirmando que estas últimas são exclusivas do ser humano e têm caráter mediado (como atenção, memória, percepção, imaginação, linguagem, pensamento).

As funções psíquicas superiores estão acessíveis às novas gerações pela interação com os outros, membros mais experientes da cultura.

> Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda sua natureza é social (VYGOTSKI, 1995, p.151).

Com a emergência das funções superiores, as funções elementares, de caráter biológico, não desaparecem, mas se modificam, adquirem nova forma de existência. Pasqualini (2008) esclarece:

> As relações entre as funções elementares e superiores explicam-se por meio da categoria dialética de superação. As formas inferiores não se aniquilam, mas continuam existindo como instância subordinada às funções superiores (p. 8).

Nessa interpretação o desenvolvimento é sustentado pela noção de internalização, de conversão das experiências do plano intersubjetivo ao intrasubjetivo. Entretanto cabe ressaltar que as pessoas não internalizam a relação social em si ou a situação de interação, mas os significados que atribuem a elas.

> Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele (PINO, 2000, p.66).

Assim, o processo de internalização se relaciona estreitamente com a noção de significação. A capacidade de usar sinais, a sinalização, está presente nos homens e nos animais, mas o que diferencia a conduta humana é a significação, que implica a criação e o emprego dos signos (VYGOTSKI, 1995).

O signo tem lugar central nesta abordagem, sendo a linguagem verbal concebida como o signo por excelência, por seu papel fundante na formação do homem. Por ser constitutiva da atividade mental humana, a linguagem assume papel essencial no processo de desenvolvimento e de tomada de consciência do homem, pois ela participa da organização, planejamento, regulação e avaliação do próprio comportamento. Também pela significação e pela linguagem podemos transformar as funções psíquicas superiores e a relação entre elas, organizando e reorganizando a percepção, atenção, memória, raciocínio, imaginação, etc.

> Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural. Fica claro que a significação é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa significação é o outro, lugar simbólico da humanidade histórica (PINO, 2000, p.65-66).

Esse conjunto de considerações reitera a ideia de que a formação do homem é mediada – pelo outro, por signos, por instrumentos, pelos produtos culturais. Desde a infância, o desenvolvimento tem esse caráter mediado, depende das relações da criança com os outros, que podem consolidar funções psíquicas que estão emergentes e fazer emergir novos níveis de funcionamento. Por meio das relações sociais, a criança assimila e re-elabora

as significações e reconstrói internamente os significados das experiências, singularizando-se enquanto indivíduo.

2.2. A visão de Vigotski sobre a criança com deficiência

Como visto, nessa abordagem teórica é a qualidade das experiências criadas pelo grupo social frente às capacidades consolidadas e emergentes na criança que pode configurar as possibilidades de seu desenvolvimento, tanto na constituição de alguma função psíquica em particular como na formação do psiquismo de modo geral. Isso vale também para o caso da criança com deficiência.

Para este trabalho nos interessam especialmente as discussões de Vigotski (1989) sobre o desenvolvimento, educação e deficiência. Em seus estudos nessa área, ele argumenta que a vida social (práticas sociais, instrumentos, arranjos ambientais) está projetada para atender as condições de desenvolvimento humano típico. As crianças que apresentam características não típicas de desenvolvimento podem também se apropriar da cultura por caminhos indiretos, com recursos auxiliares, conforme a necessidade posta pelo déficit implicado.

> A cultura pode criar condições para desfazer as diferenças de capacidades. O desenvolvimento cultural desfaz, ou falando com mais exatidão, torna histórico o caráter natural da insuficiência orgânica (VIGOTSKI, 1989, p. 153).

Referindo-se a seus próprios estudos e a outros de sua época, o autor afirma que os sintomas primários, ligados ao plano orgânico e às funções elementares, são mais difíceis de serem modificados. O contrário ocorre quanto aos sintomas secundários, que são estabelecidos pelas condições sociais e educacionais. Então, ainda que pareça paradoxal, a superação da deficiência depende de investir esforços na formação das funções superiores e não das elementares.

Para tanto, as crianças com comprometimentos precisam de condições culturalmente criadas, relativas a caminhos alternativos e recursos especiais que atendam às peculiaridades individuais e que possibilitem a inserção na vida coletiva. Não se trata de ignorar o déficit, mas de assumir que as possibilidades de desenvolvimento encontram-se na vida social.

As atividades sensoriais e de treinamento são ineficazes no sentido de que se tornam atividades artificiais, dissociadas de sentido e enraizadas nas funções elementares de desenvolvimento. Esse tipo de pedagogia tem um caráter minimalista, no sentido de limitar-se a objetivos mínimos, de comportamentos básicos ou autocuidados, e de distanciar-se de uma formação efetivamente humana, que seria alcançável por meio do desenvolvimento cultural ou da imersão em experiências diversas na vida coletiva.

Por isso, nos casos de deficiência, torna-se indispensável que a experiência educacional se oriente para as possibilidades do sujeito e não se prenda à suposição de limites pré-estabelecidos pela existência do déficit, ou seja, as limitações orgânicas não devem guiar as ações educacionais.

Esse argumento decorre da ideia de que, a depender das condições oferecidas pelo grupo social, a plasticidade do funcionamento humano permite à criança a compensação das consequências da insuficiência biológica. O autor afirma que é ingênuo acreditar que qualquer defeito se compensará inescapavelmente, mas salienta que muitas das dificuldades e comportamentos apresentados pelo sujeito não estão ligados ao comprometimento orgânico em si, mas às suas consequências sociais (preconceitos, baixa expectativa, isolamento etc.). Reconhece que a deficiência tem de ser considerada, mas entende que a formação insuficiente de funções superiores deve-se menos a complicações decorrentes do comprometimento existente e mais às complicações secundárias ou derivadas, que “dependem pouco da herança e, por conseguinte, dependem de determinadas condições da educação, do ambiente social”. (VIGOTSKI, 1989, p. 115). Assim, para superar os problemas que a deficiência acarreta, é indispensável afastar as ações educativas empobrecidas e pessimistas, que são focadas no déficit e se orientam pelas impossibilidades.

O pensamento conceitual é a área básica em que a criança com deficiência compensa sua insuficiência. Somente nessa esfera é possível ao cego compensar a ausência de percepções visuais, ao surdo compensar a falta de audição e assim por diante.

A superação da deficiência por caminhos alternativos, sustentados pelo processo de significação, envolve necessariamente o grupo social, os membros da cultura. Isso vale até mesmo na existência de comprometimentos severos

como na deficiência mental profunda, quando o outro deve atuar fazendo pelo sujeito o que ele não pode fazer e encorajar um processo de alcance gradativo de autonomia.

Neste sentido, Vigotski defendia a necessidade de uma mudança de mentalidade. Para ele, no que respeita à cegueira e à surdez, a reeducação do vidente e do ouvinte (ou de toda a sociedade) é uma tarefa social e pedagógica de enorme importância que precisa ser assumida.

> A cegueira e a surdez como defeito físico permanecerão ainda por muito tempo na Terra. O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, mas eles deixarão de ser pessoas com defeito, porque a deficiência é um conceito social (...) A cegueira por si só não faz da criança uma pessoa com defeito, não é uma deficiência, quer dizer, uma insuficiência, uma menos-valia, uma enfermidade. A cegueira se converte em deficiência só em certas condições sociais de existência do cego (VIGOTSKI, 1989, p. 61).

Todo investimento da vida coletiva, do grupo social, das pessoas, dos educadores deve estar voltado para a libertação da criança das impressões perceptuais concretas, num processo educativo de qualidade, que explore as possibilidades e talentos existentes na criança, coloque desafios para seu desenvolvimento e priorize sua participação na vida coletiva.

A meta para a educação de crianças com deficiências deve ser a mesma estabelecida para a criança normal. Em outras palavras, também a formação educativa deve ter um caráter prospectivo, de investimento nas potencialidades e estabelecimento de desafios e estar voltada para a construção das funções psíquicas superiores.

Isso não equivale a dizer que em qualquer caso as crianças com deficiência chegarão aos mesmos níveis de desenvolvimento das demais crianças, mas que as metas não devem ser subestimadas. A plasticidade do desenvolvimento humano não permite que determinemos a priori os limites de desenvolvimento das pessoas.

Feitas essas considerações e tendo em vista que o interesse do presente trabalho está na discussão da qualidade da experiência escolar oferecida a crianças com deficiência no âmbito da atividade de brincar, passamos a considerar as interpretações dessa esfera do desenvolvimento na perspectiva teórica em questão.

2.3. A importância do brincar na infância

Para Vigotski (1984) a brincadeira é considerada a atividade mais significativa da infância e pode ser concebida, em termos amplos, como a "zona de desenvolvimento proximal da infância". Isso porque os processos aí envolvidos são os que mais propiciam transformações na capacidade da criança e os que lhe oferecem a oportunidade de se comportar de maneira mais elaborada em comparação com os avanços que ela conquista nas situações concretas da vida cotidiana.

Na mesma linha, Leontiev (2001) afirma que o brincar é a atividade principal da infância. Para o autor, existem atividades que atuam como "molas propulsoras" em cada período de desenvolvimento e que dependem das experiências concretas de vida do indivíduo. A "atividade principal" é aquela que mais impulsiona o funcionamento humano num dado período.

A partir dessa interpretação, Nascimento, Arraújo e Miguéis (2009) esclarecem que a brincadeira é a atividade que "melhor realiza a relação criança/mundo, no sentido de permitir a máxima apropriação das produções culturais historicamente elaboradas" (p.296). É na e pela brincadeira que a criança consegue se apropriar das relações humanas, situar-se cada vez mais adequadamente no mundo, ou seja, humanizar-se.

Assim, a razão para a brincadeira ser vista como a atividade principal da infância não está na quantidade de tempo em que a criança brinca, mas no fato de que nessa esfera ocorrem as mais importantes mudanças de seu desenvolvimento psíquico, que preparam a transição de um padrão de pensamento menos elaborado para um mais elevado, qualitativamente novo.

Na discussão sobre o brincar, Vigotski (1984) privilegia os jogos infantis que envolvem o plano imaginativo, como o faz de conta e o jogo de papéis. Em sua interpretação, no início da infância, os processos de motivação e percepção estão superpostos de certa forma, pois a ação da criança é geralmente motivada pelas características perceptuais dos objetos. É com a emergência do faz de conta que se opera uma separação desses processos, quando uma coisa é usada para significar outra, em ações simuladas, e o percebido subordina-se ao significado atribuído.

Esse aspecto do desenvolvimento é muito importante porque permite refinar o processo de significação, visto que, ao empregar um objeto como se fosse outro, a criança realiza ações guiadas pelo significado atribuído, o que implica uma relativa independência do perceptual-imediato, fundamental para a elevação dos modos de pensamento. A simulação de ações e a substituição de objetos participam de uma forma de brincar em que a criança vai complexificando a encenação de personagens em situações vividas ou observadas em seu cotidiano, isso é, a realização do jogo de papéis.

Elkonin (2009) apresenta uma análise cuidadosa desse jogo, que remete tanto a mudanças na história da sociedade como em termos ontogenéticos. Em sua teoria, o conteúdo do jogo de papéis diz respeito à reconstituição pela criança das relações entre as pessoas, em especial no contexto da atividade trabalho. Ao longo da história sugiram transformações da sociedade e do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais, vindo a emergir o jogo protagonizado, por conta da complexificação das atividades no mundo adulto, quando a criança passa a experimentar esse mundo pela encenação de personagens, suas relações e suas ações sobre objetos. Assim, em termos ontogenéticos, o jogo protagonizado permite a apropriação das atividades, dos conhecimentos, dos valores e dos diferentes aspectos que compõem a cultura.

Essas ideias são trazidas por Leontiev (2001) para sua discussão sobre as brincadeiras na fase pré-escolar e fase posterior. Na fase pré-escolar, a relação da criança com o mundo se expande e passa a abranger objetos com os quais o adulto opera, mas ela não pode fazê-lo. Apenas ao brincar é possível realizar as ações sem efetivamente atender às exigências das operações exigidas (por exemplo, pilotar), flexibilizando as condições do objeto (objeto substitutivo). Por essa razão, trata-se de uma atividade cujos motivos estão no próprio processo e não no resultado objetivo.

As formas de jogo imaginativo que se configuram nesse estágio, com encenação de papéis e envolvimento de parceiros, envolvem certas regras relativas à ação (ser professora e ser aluno). Essa experiência é uma precondição para a consciência de regras no brincar, que se faz necessária para o surgimento das brincadeiras chamadas de “jogos de regras”, nas quais há regras, tarefas fixas e um objetivo. Nestes, embora ainda seja importante o processo em si, há que realizar certo objetivo, alcançar certo resultado. A

consciência da regra traz para a criança oportunidades de autoavaliação em termos de destrezas, habilidades etc.

Como desdobramento dessas brincadeiras, Leontiev (2001) aponta os jogos limítrofes, que propiciam a base para atividades parcialmente lúdicas que tomam formas diversas como o jogo didático e o esportivo. Nesse rol há formas muito importantes que são pré-estéticas, como a dramatização e a fantasia (devaneio).

A concepção histórica e cultural que os três teóricos assumem ao abordar a atividade da criança é incompatível com a tendência a interpretar o brincar sob uma ótica romântica e naturalizada da infância, como argumenta Arce (2004). O caráter imaginativo da atividade propicia a apropriação do mundo adulto, não cria um mundo diferente deste, de forma desvinculada das vivências concretas da criança. De forma semelhante, Nascimento e outros (2009) dizem que a imaginação não é a premissa para o desenvolvimento da brincadeira, pois “não se trata de primeiro imaginar para depois jogar, pelo contrário, ao jogar, a criança desenvolve sua imaginação” (p. 297). Esta é uma função psicológica superior e se forma historicamente a partir da experiência concreta na vida social. As autoras também salientam a relação entre o brincar e a ampliação do conhecimento da vida social:

> As atividades lúdicas, dentre elas o jogo de papéis, são fundamentais na vida da criança por significar, dentro de suas especificidades (físicas e as relacionadas à posição social), as suas máximas possibilidades de apropriação do mundo adulto, isto é, do mundo de relações, objetos, conhecimentos e ações historicamente criados pela humanidade. O jogo é a forma principal de a criança vivenciar o seu processo de humanização, uma vez que é a atividade que melhor permite à criança apropriar-se das atividades (motivos, ações e operações) culturalmente elaboradas. O jogo, para a criança em idade pré-escolar, é a atividade que melhor lhe permite ir se compreendendo como um ser em si e um ser para si (NASCIMENTO e OUTROS, 2009, p.300).

Vemos, então, que a atividade lúdica propicia à criança agir e interagir com a realidade e ampliar as possibilidades de desenvolvimento, tendo uma especificidade em relação às outras atividades: no brincar, nem sempre a operação está condicionada ao objeto da ação, ou seja, a capacidade imaginativa da criança permite-lhe ultrapassar os limites do objeto real e das formas de agir. Por exemplo, criança ainda não pode dirigir, mas utiliza uma

cadeira e um aro para vivenciar a experiência; mesmo não podendo realizar efetivamente a operação utiliza objetos substitutivos e encena personagens para concretizar a ação (dirigir carro, trator, ambulância etc.).

Na brincadeira, as ações permitem ainda à criança romper com os limites do real percebido, experimentando, no plano imaginativo, personagens e ações que não fazem parte de sua vivência atual efetiva e ocupando espaços que lhe seriam vetados na vida real. Por outro lado, é preciso ressaltar que esse tipo de brincadeira não exclui o atendimento a regras do real, visto que as situações são construídas com base nas vivências cotidianas, na reprodução de modos de agir com as coisas e de encadear acontecimentos. Ou seja, aquilo que compõe a situação imaginada tem um necessário vínculo com as condições de vida da criança – com o que faz, observa ou conhece em sua experiência concreta na cultura.

A encenação exige submissão a certas regras, aquelas estabelecidas pelas crianças e as impostas pela situação encenada, de maneira a permitir que os papéis sociais sejam recriados. Para Alves, Vieira, Signor, Zamoner e Faitão (2010), nesse caso os papéis sociais são

> construtos sociais, valores, modos de ser, atitudes, procedimentos, comportamentos que, no jogo de significações assumidas na brincadeira, explicitam as elaborações que se efetivam nas relações travadas no jogo de papéis sociais que ali se desenha. (p.31)

Vários estudos recentes têm dado destaque a essa modalidade de jogo tendo em vista que sua contribuição para o desenvolvimento está no fato de refinar o modo pelo qual a criança dirige sua atenção para a cultura, reproduzindo cenários da vida do grupo social; atendendo a regras de relações interpessoais, de acordo com posições das figuras encenadas; experimentando a realidade e produzindo novas significações (por exemplo, as autoras já citadas, ARCE, 2004; NASCIMENTO et al 2009; ALVES e OUTROS, 2010; e também MELLO, 2007; COSTA; CONTIJO, 2011).

A partir dessa perspectiva teórica, Rocha (2005) argumenta que o brincar compõe-se de uma dupla tendência – de adesão ao real e de transgressão do real –, tanto por implicar necessariamente o apoio nas vivências cotidianas como por propiciar que a lógica nelas contida seja subvertida, resultando na libertação do perceptual-sensível.

O jogo de papéis, entendido nessa perspectiva como a atividade mais propícia ao desenvolvimento infantil, possibilita que a criança opere com diferentes esferas da atividade humana e reconstrua de modo inteiramente novo os significados dessa realidade. Se, no início do jogo imaginativo, ela opera com objetos, mais adiante terá condições (a depender das experiências propiciadas) de operar com as relações e as funções sociais que são vivenciadas na vida adulta e que neste período só lhe estão acessíveis na esfera da brincadeira.

Elkonin (2009) ressalta que, mesmo que haja outras formas de atividades que possibilitem acesso à vida adulta, “em nenhuma outra atividade se entra com tanta carga emocional na vida dos adultos, nem sobressaem tanto as funções sociais e o sentimento da atividade das pessoas quanto no jogo”. (p.406).

Dois aspectos importantes dessa forma de brincadeira se entrelaçam: o desenvolvimento da imaginação e o da sociabilidade. O funcionamento imaginativo emerge e se expande no faz de conta com a encenação de situações extraídas da realidade. E, visto que a atividade é realizada em geral de forma partilhada, ela propicia também o avanço da capacidade de lidar com as interações sociais, no que diz respeito tanto às relações entre as crianças que constroem a brincadeira como às relações entre as figuras sociais implicadas na situação encenada. Wajskop (1995) ressalta que, nessa atividade, “ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência”. (p. 67).

Por essas considerações vemos que a imaginação entrelaça-se com o desenvolvimento não só da sociabilidade como também da cognição. Partindo dessa forma de conceber a imaginação, podemos dizer que o brincar favorece a elevação dos modos de pensamento. As ações de faz de conta permitem à criança desprender-se do real, testar possibilidades além de seu nível de desenvolvimento. Para Góes e Leite (2003), é uma atividade em que a criança elabora sobre o real, de uma forma que permite ampliar as generalizações e os modos de pensamento, estabelecendo “uma relação dinâmica, em que a imaginação entrelaça-se com a cognição, depende dela e a promove”. (p.4).

Neste ponto cabe lembrar como a teoria aborda mais amplamente a imaginação e como a relaciona com o conhecimento e a ação sobre a realidade. A esse respeito, Góes e Cruz (2006) retomam interpretações de Vigotski e afirmam:

> Nenhuma cognição acurada da realidade é possível sem um certo elemento de imaginação e, por outro lado, a criação artística ou a invenção demandam a participação tanto da imaginação quanto do pensamento realista. Esse pensamento implica, sim, operações da lógica e da racionalidade; todavia o desenvolvimento humano abrange ao mesmo tempo a ação criadora, que possibilita a produção artística, científica e técnica (p.42).

A esses ganhos acrescenta-se a importância dessa atividade para o processo de constituição da subjetividade, visto que leva a criança a lidar com diversos personagens, aqueles que ela própria assume e aqueles que ela projeta nos parceiros ou em objetos. Góes (2000) lembra que, no jogo imaginativo, a criança lida com as imagens tanto de outros (personagens da situação encenada) como as de si, pois ao recriar figuras da cultura, ela se envolve num processo de identificação e diferenciação entre eu e outro. Em linha semelhante, Smolka e Nogueira (2002) salientam que, nessa atividade, “a ocupação de lugares e posições do outro acabam por construir o drama das relações que é internalizado no nível individual”. (p. 93).

O conjunto de possibilidades trazidas para o desenvolvimento torna o jogo de faz de conta um espaço importante para a análise de processos na infância, particularmente no que diz respeito a crianças com necessidades especiais, e por essa razão o elegemos como foco do presente trabalho.

2.4. A pesquisa realizada

Embora a atividade lúdica seja reconhecida como uma fonte indispensável de experiências na infância e uma esfera que expande as possibilidades de desenvolvimento, vários estudos fundamentados na abordagem histórico-cultural têm mostrado a subestimação das instituições de Educação Infantil com relação aos ganhos e contribuições que o brincar pode proporcionar à formação das funções psíquicas na infância (por exemplo, COTTA, 2005; ROCHA, 2005; CARNEIRO, 2009). Os indicadores dessa

subestimação não estão apenas nas concepções dos educadores, geralmente expressas em procedimentos de entrevista, mas também nas formas de organizar as atividades que priorizam a antecipação de conteúdos escolares ou de jogos didáticos e para-didáticos; os modos de atuação das professoras, que tendem a dar pouca atenção à qualidade do que ocorre em momentos de brincadeira livre; a falta de recursos materiais, em termos de disponibilidade de brinquedos; restrição do espaço, por problemas no próprio projeto arquitetônico da escola etc.

Num levantamento bibliográfico sobre os estudos realizados sobre o brincar, Cordazzo e Outros (2007) indicam outras possíveis explicações para a falta de valorização do brincar levantadas por diversos autores, tais como lacunas na formação do professor para utilizar o brincar como ferramenta de trabalho, a falta de recursos e, no âmbito das expectativas da sociedade, a preocupação com o cumprimento de exigências curriculares e o disciplinamento da criança para direcioná-la à aquisição de conhecimentos escolares.

A baixa expectativa diante dessa atividade acentua-se nos casos em que a criança apresenta uma deficiência. Num trabalho sobre crianças com deficiência intelectual, Pinto e Góes (2006) observam que “ao descrédito nas atividades imaginativas, como o brincar, soma-se o descrédito nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno especial”. (p.4). Em contraponto a essa visão, seus dados mostram que os sujeitos, mesmo aqueles com desenvolvimento bastante comprometido e dificuldade em realizar ações imaginativas, são capazes de refinar suas capacidades e participar de jogos mais elaborados quando se envolvem em interações ricas com os parceiros e os objetos promovidas pelo adulto na vivência de situações de faz de conta.

Considerando os processos envolvidos na brincadeira, essa esfera de atividade mostra-se muito importante para observar aspectos do desenvolvimento e da educação de crianças com deficiência. Por essa razão, com a presente pesquisa, pretendemos focalizar a experiência escolar de alunos da Educação Infantil que apresentam necessidades especiais, os chamados “alunos incluídos”, examinando seu envolvimento nos momentos de brincadeira. O objetivo é caracterizar as condições que lhes são oferecidas

para o envolvimento na brincadeira e analisar como os pares e as professoras interagem com eles durante essa atividade nos horários previstos na rotina da instituição. O interesse está mais especificamente em configurar as possibilidades que os sujeitos estão tendo para desenvolver o funcionamento imaginativo e a sociabilidade, que sustentam também o refinamento da cognição e o desenvolvimento de modo geral.

3. Alunos especiais na Educação Infantil: as interações sociais durante a brincadeira

3.1. Considerações Metodológicas

Em março de 2010, entramos em contato com o Núcleo de Educação Especial de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo para sabermos das escolas que estavam recebendo crianças com NEE em suas salas da Educação Infantil. A pesquisa de campo foi realizada na escola que atendia ao maior número desses alunos. Tratava-se de uma Escola Municipal de Educação Infantil que atendia a 319 crianças, quatro delas com NEE.

3.2. Caracterização da escola

O bairro em que está localizada a escola abriga famílias de baixa renda e moradores oriundos de assentamentos ou de áreas de risco. A imagem que a população da cidade tem do bairro é negativa, em função da existência de problemas de violência e de marginalidade, divulgados com frequência pela mídia local.

A escola, a maior EMEI da cidade, é inevitavelmente afetada por essa imagem e pelas condições em que vivem os alunos e suas famílias. É toda cercada com grade e o portão fica constantemente fechado, sob a atenção de um funcionário que controla a entrada de pessoas. Devido à percepção de insegurança, há dificuldade de contratação de novos profissionais, sejam estagiários ou professores, e grande rotatividade dos mesmos. No início do ano letivo de 2010, várias professoras estavam dobrando o turno porque a escola não tinha pessoal suficiente para assumir todas as turmas. O quadro docente só foi preenchido perto do término do primeiro semestre.

A escola foi construída em meio a um amplo terreno. É bonita, tem jardim na parte da frente e espaços laterais que servem como solário. As salas de aula são amplas e há também muito espaço livre.

As salas do berçário contam com cozinha e banheiro e as salas do maternal têm banheiros próximos. As salas de aula são amplas, arejadas e possuem entrada pelo pátio e pelo solário. As instalações incluem também um espaço com palco próximo ao refeitório dos alunos.

O parque é de areia com alguns trechos de grama e possui brinquedos de madeira: dois balanços de cavalinhos, um escorregador grande, dois escorregadores pequenos, dois balanços, duas gangorras e duas casinhas (com gangorras e balanços adicionais).

A instituição não possui brinquedoteca e os brinquedos são guardados nas salas de aula. Os equipamentos de televisão e DVD são mantidos na sala dos professores e, quando solicitados, podem ser levados para a sala de aula. Por não possuir biblioteca, os livros de literatura infantil também ficam na sala dos professores. Durante a pesquisa não houve nenhum momento em que alguma professora tenha feito uso dos mesmos.

Os alunos eram recebidos pelas professoras em suas respectivas salas. O responsável pela criança assinava diariamente um caderno de entrada e saída, em que também informava um número de telefone caso houvesse necessidade de contato.

Algumas turmas recebiam atendimento em período integral e outras em período parcial – manhã ou tarde. As rotinas das classes diferiam em função do período de permanência (integral, manhã ou tarde) e da previsão de uso dos brinquedos e dos espaços externos da sala. Nenhuma das classes observadas tinha o apoio de auxiliar de classe.

3.3. Sujeitos e procedimentos

As visitas à escola foram iniciadas no mês de abril de 2010, quando fizemos contato com a diretora e as professoras responsáveis pelas crianças que seriam o foco do estudo. Posteriormente tivemos também acesso às fichas de saúde e de avaliação desses alunos, bem como ao quadro de horário das professoras para facilitar o agendamento das visitas para observação.

Com as autorizações e as assinaturas dos termos de consentimento dos responsáveis, as observações foram iniciadas, e ocorreram entre abril e junho.

A base de dados foi composta por 30 sessões, com duração entre 30 e 60 minutos cada uma.

As observações foram realizadas durante diversas atividades de brincadeira, dirigidas ou livres, com materiais e brinquedos diversos, em locais variados da escola - sala de aula, parque, pátio e solário. O registro em diário de campo foi feito com o detalhamento possível, de maneira a permitir uma análise microgenética, com ênfase em minúcias dos acontecimentos interativos e dos diálogos estabelecidos (GÓES, 2000).

Na transcrição dos episódios, os turnos de diálogo foram assim registrados: falas dos sujeitos - *em itálico*; gestos ou ações que acompanham a fala - (entre parênteses); nomes dos locutores adultos - sublinhados.

Como mencionado, o objetivo foi caracterizar as condições oferecidas aos alunos especiais para o envolvimento com o brincar e configurar a qualidade das interações que parceiros e professora estabelecem com eles, salientando aspectos do funcionamento imaginativo e da sociabilidade nas atividades observadas. As análises das observações foram orientadas por essas questões, resultando no estabelecimento das seguintes unidades temáticas:

a) interação com parceiros;
b) limitações para a atividade relacionadas ao tipo de deficiência;
c) envolvimento em jogos de imaginação;
d) atenção dispensada pela professora.

Cabe acrescentar que, ao longo das visitas de observação, foram feitas ainda anotações de situações diversas e de conversas informais, que poderiam contribuir para um maior entendimento do problema investigado.

Com o propósito de complementar os dados de observação coletados no primeiro semestre letivo, as professoras dos quatro sujeitos foram entrevistadas. Por motivos de agendamento junto à escola, as entrevistas foram realizadas após o término do ano letivo, período em que as professoras já estavam atendendo menos alunos e teriam maior disponibilidade[3].

---

[3] Cabe-nos esclarecer que, antes das entrevistas, apresentamos dados preliminares das observações em encontro com a direção, as professoras envolvidas e uma representante do Núcleo de Educação Especial, que ocorreu no final do trabalho de campo. Uma informação sucinta sobre esse encontro é apresentada no APÊNDICE A.

A entrevista teve caráter semiestruturado e se pautou por um roteiro (**APÊNDICE B**) que buscava indicadores das experiências propiciadas aos alunos especiais nas brincadeiras e da visão das professoras a respeito das possibilidades de desenvolvimento dessas crianças. A organização dos dados de entrevista baseou-se em três unidades temáticas:

a) orientações recebidas pelas professoras e pela escola para atuar junto à criança;
b) apreciação das possibilidades de desenvolvimento da criança;
c) visão sobre o modo de brincar da criança e o envolvimento com parceiros.

3.4. Sujeitos focais

Cristiane:

No início da pesquisa, Cristiane tinha três anos e 11 meses de idade e diagnóstico de acondroplasia (nanismo) e macrocefalia.

Frequentava a escola desde o berçário em 2007. Durante o ano de 2010 foi aluna do maternal II (crianças de três e quatro anos) em período integral. Esta classe era atendida por duas professoras, uma em cada período. Durante o primeiro semestre de 2010, passaram pela sala quatro professoras no período da manhã. A professora da tarde, Paula, ficou com a turma durante todo o semestre (e restante do ano letivo).

Segundo documentos da escola, Cristiane era atendida pelo departamento de Genética Médica de uma universidade da região, para acompanhamento periódico com diversos médicos especialistas, principalmente por causa do risco de hidrocefalia. Às segundas-feiras frequentava uma instituição especializada para atendimento de fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Nesse dia não frequentava a EMEI.

Os relatórios de avaliação das professoras dos anos anteriores revelavam que Cristiane teve uma adaptação difícil na escola, com muito choro e dificuldade para se relacionar com as pessoas. Posteriormente Cristiane se aproximou das professoras e nos anos seguintes se mostrou mais próxima das crianças. As professoras mais recentes demonstravam satisfação com os progressos relativos à socialização da menina e preocupação quanto ao atraso da fala (mais infantilizada que das demais crianças) e ao controle parcial dos

esfíncteres (era a única de sua classe que ainda utilizava fraldas, apenas para o xixi).

Dos 110 dias letivos do primeiro semestre, Cristiane se ausentou 44 deles.

Gabriel:

No início da pesquisa, Gabriel tinha quatro anos e quatro meses de idade e diagnóstico de Síndrome de Down.

Iniciou as atividades escolares no ano de 2010. Era aluno do Jardim I (crianças de quatro e cinco anos) em período parcial (tarde), atendida pela professora Márcia.

Gabriel recebia atendimentos de terapia ocupacional e fonoaudiologia em uma instituição especializada no período oposto ao da aula. Apesar de não haver coincidência com o horário das aulas, o aluno faltou em 67 dos 110 dias do semestre, por motivos de saúde ou outros não informados à escola.

Em geral esse aluno conseguia ir sozinho ao banheiro para fazer xixi, mas ainda acontecia de fazer cocô na roupa. Além disso, dependia de auxílio para se alimentar devido a problemas de coordenação motora e/ou costume de ser ajudado.

Ana:

No início da pesquisa, Ana tinha quatro anos e cinco meses de idade e diagnóstico de Síndrome de Down.

Iniciou as atividades escolares no ano de 2010. Era aluna do Jardim I (crianças de quatro e cinco anos) em período parcial (manhã), atendida pela professora Roberta.

Ana recebia atendimentos de terapia ocupacional, psicologia, pedagogia, fonoaudiologia e hidroterapia em uma instituição especializada no período oposto ao da aula. Mesmo sem conflito de horário, assim como Gabriel, ela teve muitas faltas: 64 dos 110 dias do semestre, por motivos de saúde, geralmente respiratórios, conforme informado à escola.

Assim como o restante da turma, Ana solicitava e fazia uso do banheiro sozinha.

Leandro:

No início da pesquisa, Leandro tinha seis anos e cinco meses de idade e diagnóstico de cegueira congênita.

Leandro frequentou duas escolas antes desta EMEI. Na primeira não se adaptou; na segunda não pode permanecer porque a família mudou-se de bairro e a distância aumentou. Na escola onde a pesquisa foi realizada, ele iniciou as aulas em março de 2010. Leandro era aluno do jardim II (crianças de cinco e seis anos) em período parcial (tarde). Esta classe tinha 25 crianças e era atendida pela professora Rosa.

Leandro recebia acompanhamento na sala multifuncional de recursos para deficientes visuais do município duas vezes por semana no período oposto ao das aulas. Devido a outras atividades, ele não vinha à escola nas quartas-feiras, quando era atendido por uma instituição especializada em cegueira e baixa visão; nas sextas-feiras, embora fizesse equoterapia apenas pela manhã, não conseguia chegar antes que o portão da EMEI fechasse para o período da tarde (por depender de transporte público). Assim, ele não frequentava a escola nesses dois dias.

Quando ia às aulas (segundas, terças e quintas), Leandro permanecia na escola por um tempo menor que as demais crianças devido à falta de auxiliar para dividir com a professora o acompanhamento e o cuidado de que ele necessitava. Em geral ele fazia o lanche inicial, participava das atividades de 13:30h às 15:00h aproximadamente, jantava e depois tinha de se ausentar.

O aluno começou as aulas 11 dias depois de sua turma; somando esse tempo e as referidas ausências semanais, ele faltou em 62 dos 110 dias letivos do semestre. Além disso, estava presente em atividades que a escola considerava pedagógica por cerca de 45 minutos diários, num total de 36 horas no semestre.

Apresentamos a seguir as análises das observações e entrevistas realizadas a respeito de cada um dos sujeitos.

3.5. As brincadeiras das crianças com NEE e os depoimentos das professoras

Cristiane

(quatro anos, diagnóstico de acondroplasia (nanismo) – Maternal II)

A classe de Cristiane tinha 17 alunos e funcionava em tempo integral. Como mencionado, ocorreu muita rotatividade das professoras da manhã; por isso fizemos observações mais frequentes à tarde, com a professora Paula.

Geralmente entre 8:00h e 8:30h as crianças chegavam, tomavam o café da manhã e iam para a classe. As atividades desenvolvidas abrangiam: roda de conversa, brincadeiras diversificadas, brinquedos pedagógicos, histórias, música e parque, além dos horários de sono.

A rotina prevista no quadro de horários[4] nem sempre se concretizava, principalmente no período da manhã. Entretanto, os horários de leite, almoço e jantar eram cumpridos. As professoras eram responsáveis pelo banho, que ocorriam alternadamente pela manhã e à tarde. A professora Paula era mais constante com relação à rotina, raramente deixava de cumprir as atividades previstas e se mostrava organizada até nos horários de banho.

A1. Dados de observação de Cristiane

Interação com parceiros

Cristiane se envolve e é envolvida em brincadeiras com as mais variadas crianças, ainda que tenha as esperadas preferências de parceria.

Adultos e crianças da escola a chamam sempre pelo diminutivo (Cristianinha), com exceção da professora Paula, que tem grande preocupação com a imagem de bebê a ser cuidado, que repercute no ambiente escolar e pode prejudicar seu desenvolvimento. Apesar disso, notamos que Cristiane não se comporta conforme essa imagem. Age de acordo com o esperado para a sua idade e parece não se aproveitar dos cuidados e privilégios que geralmente os outros querem conceder-lhe.

O episódio a seguir mostra que Cristiane estabelece interações saudáveis com as demais crianças e situa-se bem na atividade, conseguindo expressar o que deseja e conquistar seu espaço. (Lembramos que, nos turnos de diálogo, o nome da professora está sublinhado.)

---

[4] Os quadros de atividades de classe dos quatro sujeitos estão no APÊNDICE C.

1. Contexto: A professora Paula disponibiliza os brinquedos da sala para que cada criança escolha o que mais lhe agrada. Algumas crianças brincam sozinhas e outras se agrupam. Por vezes as parcerias são trocadas.

Cristiane escolhe uma boneca, uma bolsinha e uma mamadeira. Coloca a bolsinha na lousa para ajeitar a boneca nos braços. Passeia pela sala com a boneca e a mamadeira, fazendo de conta que amamenta o bebê. Pega a bolsinha da lousa, coloca embaixo do braço e continua andando pela sala, observando tudo até chegar próximo a uma das mesinhas. Cristiane coloca a boneca, a mamadeira e a bolsinha em cima da mesa.

Cláudia e outra menina se aproximam. Cláudia veste a boneca que estava sem roupa e sai levando-a consigo. Cristiane demonstra descontentamento, faz expressão de brava e vai atrás de Cláudia. Pega a boneca de volta, tira sua roupa e volta a andar pela classe.

Cristiane avista Noeli sentada com um telefone, aproxima-se e senta-se perto dela.

A professora chama Cristiane para saber se quer fazer cocô. Cristiane vai até a professora, dispensa a ida ao banheiro e volta a sentar-se próxima de Noeli[5]. As duas meninas trocam algumas palavras e Cristiane volta a andar pela classe. Vai para perto de Noeli novamente e tenta tomar o telefone da mão dela.

Cristiane: *É da minha mãe.*

Noeli: *Dá aí, Cristiane!*

Cristiane segura o telefone atrás do corpo.

Noeli: *Dá aí, Cristiane!*

A professora Paula interfere.

<u>Paula</u>: *Que é isso? É pra brincar junto. Deixa no chão. É para você e a Noeli brincar.* (repreendendo em tom firme).

Enquanto a professora fala, Noeli tira o telefone da mão de Cristiane e coloca a base do telefone no chão entre as duas. Cristiane usa o telefone. As duas cochicham, parecem combinar como vão brincar. Continuam juntas até o momento de guardar os brinquedos.

---

[5] Essa situação é um exemplo de que a menina consegue controlar os esfíncteres parcialmente, quanto ao xixi, mas, por vezes, começa a retirar a fralda sozinha, quando esta está muito cheia.

Neste episódio, Cristiane demonstra que sabe administrar as diferentes situações que acontecem no ambiente escolar. Mesmo considerando que Noeli é uma das parcerias preferidas de Cristiane, o episódio demonstra que ela tem autonomia suficiente para enfrentar (e criar) os conflitos que surgem nas interações com os parceiros.

Limitações para a atividade relacionadas ao tipo de deficiência

Cristiane enfrenta barreiras no que diz respeito a aspectos físicos da escola, entre as quais podemos citar o acesso ao vaso sanitário, ao lavabo e à pia onde as crianças escovam os dentes, bem como ao local onde é servida a merenda. Mesmo assim, com algumas estratégias próprias, adquiriu habilidades que lhe permitiram realizar as mesmas tarefas que as demais crianças sem precisar ser ajudada.

Ela mostra autonomia e independência quando está em ambientes onde tem mais liberdade de ação e com frequência as limitações para brincar decorrem mais da imagem criada pelas pessoas com as quais convive. Devido à estatura de Cristiane e ao medo de que ela se machuque, os adultos frequentemente interferem para impedir que a menina se exponha a riscos. Dada essa preocupação, as professoras (da manhã e da tarde) ficam mais próximas da menina no parque, nos locais em que os brinquedos são altos e mais perigosos, propícios a quedas e ferimentos. Trata-se de um temor que afeta tanto o comportamento de Cristiane como das demais crianças, que passam a zelar por ela, muitas vezes reproduzindo as atitudes dos adultos.

2. Contexto: As crianças chegam ao parque e se dispersam. Cristiane e Luciane vão direto ao escorregador, sobem e descem do brinquedo.

Cristiane: *Ó tia, eu aqui. Luciane, péra eu* (dizendo ao mesmo tempo da sua presença para a pesquisadora e da necessidade de Luciane esperá-la para descerem juntas no escorregador).

Luciane espera e Cristiane termina de subir a escada. As duas escorregam juntas. Luciane sobe novamente.

Cristiane: *Péra eu, Luciane.*

Luciane espera e as duas escorregam. Patrícia está próxima e tenta ajudar Cristiane a descer.

Paula: *Deixa, ela sabe descer sozinha.*

Patrícia desiste de ajudar, mas permanece próxima, como em posição de alerta caso seja necessário intervir. Cristiane, Patrícia e Luciane sobem e descem várias vezes pelo escorregador.

Neste ambiente, Cristiane experimenta suas possibilidades e seus limites sempre com a interferência de alguém que ora impede suas tentativas ora possibilita que supere obstáculos impostos pela sua estatura. Os dois episódios a seguir representam essas duas posturas assumidas por outros.

3. Contexto: Todas as crianças vão até o parque. Algumas brincam juntas, outras sozinhas, explorando os brinquedos.

Luciane e Cristiane estão próximas de dois cavalinhos de balanço, com alturas diferentes. Paola está em um dos cavalos. Luciane está próxima do outro cavalo.

Luciane: *Quer vir aqui?*

Cristiane chega mais próximo.

Paula: *Nesse não. Ela não consegue subir nesse*.

Pamela espontaneamente desce do cavalinho mais baixo e vai para o outro.

Cristiane sobe no brinquedo.

Luciane: *Ela subiu sozinha* (dirige-se à professora, parecendo admirada).

Paula: *Nesse ela consegue*.

4. Contexto: Cláudia, Luciane e Cristiane estão brincando no escorregador quando Cristiane assume o papel de bicho-papão, que Luciane lhe atribui.

Cristiane corre atrás das meninas pelo parque. As duas param e brincam nos pneus, rindo muito e dando gargalhadas. Em seguida descem dos pneus. Cristiane corre.

Paula: D*o que você tá correndo?*

Cristiane: *Do bicho papão.*

Ela tenta subir no balanço de cavalo.

Paula: *Vai no outro.*

Pesquisadora: *Eu acho que ela consegue.*
A professora permite que Cristiane tente. Ela consegue subir e balança um pouco. Um menino chega.
Menino: *Esse cavalo é meu.*
Cristiane desce e vai atrás de Luciane.

As duas situações mostram que o impedimento para subir no cavalinho não decorria de uma limitação real de Cristiane, mas de uma interdição cuja pertinência a professora Paula não tinha questionado ou testado até então. No segundo segmento, observado um mês depois, a menina subiu no brinquedo com facilidade após a aprovação da professora, encorajada pela fala da pesquisadora (que havia observado a aluna no cavalinho com a professora Sueli, da manhã). Paula ficou admirada pela conquista da menina e passou a comentar sobre seu desenvolvimento com a pesquisadora.

Podemos compreender os motivos dessa cautela dos adultos, mas, da perspectiva que adotamos, é indispensável uma postura educacional pautada nas possibilidades de superação da criança e não na suposição de limites pré-estabelecidos pela deficiência, limites esses que muitas vezes nem chegam a ser questionados.

Obviamente a baixa estatura de Cristiane lhe causa certas dificuldades, principalmente em brinquedos em que é necessário alcançar algumas partes mais altas, mas ela é capaz de certas brincadeiras que lhe são vetadas em razão de um cuidado que restringe. Além disso, a eliminação de algumas das barreiras reais poderia ser prevista e solucionada com pequenos ajustes como mostra a situação a seguir.

5. Contexto: Esta situação ocorre na presença da professora Sueli, período da manhã. Cristiane anda pelo parque e olha para a casinha em que a maioria das meninas está. Nas observações anteriores Cristiane somente observava a casinha e se dirigia a outros brinquedos. É a primeira vez que ela experimenta o brinquedo.

Sueli: *Quer subir, Cristiane?*

Cristiane balança a cabeça afirmando que sim. A professora Sueli se aproxima e as duas esperam que Patrícia suba a escada para que Cristiane possa subir. Nesta escada faltam os dois últimos degraus. As crianças conseguem subir sozinhas porque, quando chegam até o último degrau existente, dão um impulso para chegar à parte superior da casinha – utilizam o joelho para apoiar no chão da casinha. Como as pernas de Cristiane são mais curtas, ela não pode utilizar o joelho para dar o impulso.

Patrícia: *Não consigo subir.* (dizendo para a professora).

Sueli: *Consegue sim, até agora conseguiu*.

Cláudia dá espaço para que Cristiane suba na sua frente.

A professora sobe Cristiane no colo.

Mônica: *Você vai cair!* (dizendo para Cristiane)

Mônica: *Tia, dá a mão pra Cristiane.* (pedindo à professora).

A professora permanece ao lado do brinquedo, mas não dá a mão para Cristiane, que consegue chegar na casinha.

Sueli: *Ela queria experimentar ficar ali em cima. Você percebeu? Ela ficou toda feliz.* (dirigindo-se à pesquisadora).

A pesquisadora sorri e balança a cabeça concordando com a professora.

Cristiane parece feliz. Olha à sua volta e sorri.

Cristiane: *Ói, tia! Aqui é minha casa.* (dizendo para a pesquisadora).

Pesq.: *Que legal!*

Outras meninas: *Esta aqui é minha casa. Esta aqui é minha casa. Esta aqui é minha casa* (um coro de vozes dizendo para a pesquisadora).

Pesq.: *Que legal!*

Sueli: *Sinceramente eu fico de coração na mão.* (comenta para a pesquisadora em tom de desabafo).

Pesq. *Não fique.* (sorrindo e demonstrando compreender a aflição da professora).

Sueli: *Mas eu fico.*

Cristiane desce da casinha pelo escorregador, sorri para a professora e vai em direção a outro brinquedo.

A dificuldade nesta situação não era de Cristiane. Tratava-se apenas de uma questão prática que poderia ser facilmente resolvida pela escola: substituir

o degrau quebrado por outro. Um detalhe que não fez a menor diferença para as demais crianças, mas que impedia a menina de usufruir a satisfação de estar no alto da casinha com os colegas.

A postura desta professora (que atuou por um curto período) permitiu o acesso neste dia, mas, como a falta dos degraus não foi resolvida, Cristiane não subiu no brinquedo no restante das observações, em razão do receio das outras professoras da classe.

Envolvimento em jogos de imaginação

Cristiane se envolve constantemente em jogos imaginativos, que acontecem com duração variada dependendo de sua vontade ou das parcerias estabelecidas. Na maioria das vezes recria situações do dia a dia, revivendo e resignificando as possibilidades de ser filha, mãe, aniversariante etc.

Conforme dito anteriormente, esse movimento não é simples reprodução do cotidiano. A entrada no plano imaginativo amplia as possibilidades de Cristiane para atuar de maneira diferente e qualitativamente nova tanto no próprio jogo quanto nas situações concretas de sua existência. Concordamos com Alves e outros (2010) quando estes afirmam que é pelo brincar que se criam, no sujeito, “tanto possibilidades cognitivas em termos de funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, abstração, classificação, reflexão etc.) quanto elementos constitutivos da personalidade”. (p.35).

No episódio a seguir podemos perceber Cristiane recriando experiências do ser mãe, conforme a imagem social relacionada ao cuidado e ao carinho.

6. Contexto: Como de costume, a professora Paula coloca uma grande quantidade de peças de encaixar (lego) no chão e pede que as meninas sentem-se em círculo para brincar enquanto os meninos estão tomando banho. Cristiane agrupa algumas peças de lego como se estivesse construindo um prédio. Em seguida dirige-se à pesquisadora, que está fazendo anotações.

Cristiane: *Ó tia, meu neném* (referindo-se a peças de lego encaixadas).
Bate a mão na perna da pesquisadora, insistindo.
Cristiane: *Ó tia, meu bebê.*

Inajá: *Nem é um bebê. É brinquedo.*

Pesq.: *É sim, olha lá, ela tá fazendo carinho.*

Cristiane segura o bebê no colo e o acaricia. Pega outra peça e dá ao bebê como mamadeira.

Cristiane: *O bebê tá mamando.*

Pesq.: *Ele tá com fome?*

Cristiane: *Olha a chupeta dele* (mostrando outra peça de lego).

Em seguida coloca a chupeta no bebê.

Cristiane: *É a chupeta do bebê. É um bebê de brinquedo, de mentirinha*.

Ela continua brincando com o bebê. A chupeta cai inúmeras vezes (as peças são lisas). Pacientemente Cristiane recoloca a chupeta e fica ninando o bebê.

Quando a professora Paula solicita à classe para guardar os brinquedos, Cristiane faz um último carinho no bebê e começa a desmontar as peças para guardá-las.

Nessa brincadeira Cristiane é uma mãe zelosa pela alimentação e satisfação de seu bebê. Embora a colega tenha tentado trazer a brincadeira para o âmbito mais concreto, a menina deu continuidade ao faz de conta, com o apoio da pesquisadora.

Outras brincadeiras desse tipo foram observadas também em parceria.

7. Contexto: A professora Sueli coloca as crianças em círculo e distribui peças de encaixe. Algumas crianças constroem sozinhas, outras se unem, em duas ou três, para construções conjuntas.

Cristiane se une a Mirela e dão início à construção de um bolo. As duas colocam peças retangulares uma ao lado da outra para fazerem as bases do bolo. Fazem um bolo comprido. Também utilizam como velas umas peças na vertical. Mirela pega uma dessas peças para acender a vela.

Mirela: *Deixa eu colocar fogo.*

Ela derruba a vela ao tentar colocar fogo. As duas meninas sorriem. Mirela coloca a peça na boca.

A professora Sueli anda pela sala e pergunta o que as crianças estão fazendo. Algumas respondem, outras não.

Mirela mexe no cabelo de Cristiane, enquanto esta canta Parabéns. Mirela para de mexer em Cristiane e começa a cantar junto com ela. Quando terminam, disputam quem sopra.

Cristiane: *É eu que sopro.*

Mirela: *Eu também.*

Fazendo de conta, Mirela dá um pedaço de bolo na boca de Cristiane e esta faz que come. Mirela começa a cortar o bolo (separando as peças que estão dispostas lado a lado). Em seguida Mirela passa a montar algo com as peças. Cristiane faz o mesmo. As crianças começam a se dispersar pela sala. Mirela vai brincar com colegas. Cristiane continua a montar e observar as outras crianças.

A professora se aproxima, retira o agasalho de Cristiane e verifica se ela precisa ir ao banheiro.

Esse ambiente educacional e a disposição de Cristiane são propícios ao jogo imaginativo. As crianças têm acesso aos brinquedos sempre em espaço amplo e por tempo nunca menor que meia hora. No entanto, o investimento das professoras nesse tipo de brincadeira é quase nulo. Elas estão preocupadas com a organização da sala e, no parque, com a proteção das crianças. Mas não direcionam esforços para a emergência ou refinamento dos jogos imaginativos.

Cristiane e as demais crianças brincam de faz de conta, mas sem encorajamento não se detêm e acabam por procurar outras atividades ou brincadeiras. Não levantamos dados quantitativos, mas uma visão geral das observações sugere que os jogos de papéis eram pouco frequentes nessa turma.

Concordamos com Nascimento e Outros (2009) que “não se trata de primeiro imaginar para depois jogar, pelo contrário, ao jogar, a criança desenvolve sua imaginação” (p.296) e fazemos a consideração de que, sem estímulo para envolver-se no jogo, a criança tem poucas possibilidades, nesse ambiente, de aprimorar sua imaginação.

<u>A atenção dispensada pela professora</u>

Conforme mencionado, Cristiane teve quatro professoras no período da manhã durante o semestre. A maioria das observações desse período foi com Sueli, uma professora que não costumava impor o que pretendia para a classe (por inexperiência profissional, aparentemente) e que muitas vezes acabava realizando a atividade que as crianças queriam. Das professoras observadas foi ela que mais proporcionou a quebra de estigmas com relação a Cristiane. Em sua presença Cristiane pode experimentar os brinquedos dos quais ela tinha medo ou que os adultos julgavam muito arriscados para ela. Sempre atenta, a sensibilidade dessa professora possibilitou que Cristiane fizesse o mesmo que as demais crianças (dentro de limites), o que visivelmente tornava a menina feliz.

A professora da tarde, Paula, que lecionou durante todo ano letivo, mostrou-se atenta e cuidadosa com todas as crianças no período de observação. No parque, por receio, procurava ficar próximo de Cristiane. Atenta e disponível com toda a classe, Paula contribuía para ampliar a sociabilidade de seus alunos, incluindo Cristiane. Por outro lado, ela não interferia para encorajar modos diversos de brincar ou envolvimento em ações imaginativas, deixando de explorar possibilidades de avanços em termos cognitivos. Sua atuação (assim como de outras professoras observadas, como veremos) estava mais orientada para o plano do cuidado, prevenção de acidentes ou de conflitos entre as crianças.

A2. Entrevista com a professora de Cristiane

Embora os dados de observação tenham envolvido diferentes professoras na regência da classe, optamos por realizar a entrevista somente com Paula (professora da tarde), que trabalhou continuamente com as crianças e teria mais informações relativas aos pontos abordados.

Paula (27 anos) tinha formação em pedagogia e trabalhava havia três anos na Educação Infantil. Com exceção de Cristiane e de uma criança com Síndrome de Down que estava atendendo no período da manhã, ela nunca havia trabalhado com crianças com NEE. Conhecia Cristiane porque a menina já frequentava a escola desde o berçário. No entanto, relatava que, ao saber que a menina seria sua aluna, ficou “um tanto assustada com os rumores a respeito de sua deficiência”.

A única orientação que a professora teve a respeito dessa deficiência foi um texto, recebido da diretora, sobre acondroplasia, que continha cinco páginas com definição, sintomas, causas, incidências, fatores de risco, principais complicações e características desse distúrbio do crescimento.

Entre as professoras e profissionais da escola, circulava a informação de que Cristiane não podia cair e bater a cabeça, pois havia risco de que as consequências seriam piores do que para outras crianças. Essa informação não constava em nenhum de seus relatórios médicos, mas Paula era cuidadosa a esse respeito em função de sua falta de conhecimento e do pedido da mãe da menina.

Embora percebesse que muitos dos cuidados eram devidos à atitude de superproteção, muitas vezes ela oscilava entre permitir ou impedir que Cristiane se arriscasse em determinadas ações inadequadas para sua estatura, o que é perfeitamente compreensível. Paula não duvidava das capacidades da aluna, porém ela mesma, em seu depoimento, reconhece que precisou de tempo para conseguir superar suas preocupações e medos:

> No decorrer do ano, a gente conhece essas crianças e vê o desenvolvimento de cada uma delas, né? Então, é... eu percebi o desenvolvimento da Cristiane, vi, é... o quanto ela cresceu, né? Na questão de conhecimento, é... também, eu, como professora, deixar um pouquinho ela mais livre, porque eu ficava cobrando das pessoas de ficarem com ela o tempo todo, cuidando dela, mas eu também acabava fazendo isso, então precisava deixar a Cristiane como criança igual a todas, ser livre, então, eu, é... prendi um pouco ela nos primeiros meses.

Para essa mudança de atitude a professora precisou de um tempo menor do que para mudar a imagem de bebê que as pessoas da escola tinham da aluna e a forma como a tratavam, o que conseguiu apenas em parte até o final do ano.

> Eu não vejo a Cristiane como uma criança especial, porque as pessoas falam que ela é especial. Ela não é especial, eu acho que uma criança especial é quando ela tem alguma dificuldade pedagógica e a Cristiane, ela tem o nanismo, como qualquer ser humano na família pode ter, né? E o que a gente tem como professora é tomar o cuidado pra que a gente não coloque nomes pra ela, então eu trabalhava muito essa questão, a “Cristianinha”. Cristianinha não, é Cristiane o nome dela, ela é menor,

> mas é a Cristiane e o que foi criado dentro da escola, foi criado que ela era uma bebezinha e ela agia dessa maneira no primeiro semestre, então, no segundo semestre, eu consegui fazer com que toda a escola me ajudasse a tirar esse rótulo que colocaram nela desde o berçário, e a mãe também, eu consegui fazer com que me ajudasse, porque ela também rotulava a própria filha, então acho que é uma dificuldade que tanto os professores quanto outros profissionais deveriam tomar cuidado.

Quanto aos tipos de brincadeira que disponibilizava às crianças e as preferências notadas em Cristiane, ela afirma:

> Bem, a [brincadeira] mais frequente eram os momentos do banho. Como eu não tenho auxiliar, né? No maternal 2 não disponibilizava auxiliar. Eu colocava os brinquedos pedagógicos, que são as peças de encaixe, no banheiro e eles ficavam brincando lá. Então, o que ela gostava muito de fazer era... nenê, né? E ela brincava muito bem com as amigas ali, nos outros momentos, eram os brinquedos diversos, é... ela gostava muito da boneca, brincava de casinha, às vezes, brincava de bicho-papão... de ficar pegando o amigo correndo na sala.

A professora demonstra saber como as crianças brincam, era capaz de dizer do que, como e com que brincam:

> Ela gostava muito da casinha, né? E ela é... gostava muito de correr, então o espaço pra ela teria que ser bem amplo pra que ela pudesse tá correndo e utilizando todo o espaço, então ela gostava de brincar com a casinha, ela gostava muito da brincadeira com peças de montar, que seria um brinquedo que nós temos que é A Grande Metrópole, né? E o bebê também, porque aí ela conseguia pegar outros brinquedos imaginários pra fazer para o bebê, então, a comidinha, é... a mamadeira, né? O perfume... toda essa questão ela conseguia utilizar com o que nós tínhamos na sala.

Considerando os dados de observação, de fato a menina preferia brincar de casinha e de mamãe, utilizando objetos diversos para encenar, como o “lego bebê” e o “bolo de peças” (nos episódios já descritos). Porém, mesmo percebendo que Cristiane (como suas colegas) recorria frequentemente ao uso da imaginação, tomava isso como algo natural, que dispensa qualquer encorajamento de sua parte. E tinha postura semelhante em relação a outras

modalidades de brincadeira. Parecia, assim, não ter ideia das contribuições que essa atividade poderia propiciar ao desenvolvimento de Cristiane e das demais crianças, nem das contribuições que ela própria poderia oferecer.

Paula reconhecia que Cristiane era bastante comunicativa, procurava e era procurada pelos colegas, que preferia a parceria com meninas, mas não reconhecia sua ausência nos momentos de brincadeira, a não ser para evitar riscos ou conflitos. Como foi apontado na análise de episódios, com essa postura de “deixar brincar”, Cristiane e as demais crianças tinham menor oportunidade de ser desafiadas na capacidade de refinar o funcionamento imaginativo no espaço escolar.

B. Gabriel

(quatro anos, diagnóstico de Síndrome de Down – Jardim I, período da tarde)

A turma de Gabriel era formada por 22 alunos. Márcia, a professora responsável, organizava a rotina da classe conforme o agendamento oficial de atividades. Em muitos momentos, ela se mostrava impaciente e irritada com as dificuldades enfrentadas no dia a dia, relacionadas tanto a circunstâncias que interferiam no andamento das atividades como à sua falta de disposição ou preparo para lidar com determinadas situações (como se verá mais adiante).

B1. Dados de observação de Gabriel

Interação com parceiros

Gabriel enfrentava problemas de relacionamento com crianças e adultos no espaço escolar. Tentava estabelecer parcerias com outros alunos ou ganhar a atenção da professora, mas geralmente não conseguia, por falta de disposição dos demais e talvez também por não ter estratégias para aproximação e envolvimento dos outros. Presumimos que nem sua história de vida nem a recente experiência na escola lhe permitiram construir modos de interação mais favoráveis.

A imagem que a professora fazia dele era de uma criança desobediente e dependente para tudo, o que parecia impedi-la de perceber que muitas vezes Gabriel desejava simplesmente acolhimento e/ou sua companhia, considerando que quase nunca conseguia a atenção dos colegas. Nos

momentos de brincadeira em sala ou nos demais locais da escola, Gabriel ficava perambulando em busca de algo para fazer ou de alguém com quem pudesse interagir. Raras vezes acabava conseguindo uma parceria ou encontrando um brinquedo que lhe interessasse ou um objeto que o envolvesse.

O episódio a seguir é representativo do que geralmente acontecia com ele nas situações de atividade livre com brinquedos diversos.

1. Contexto: Neste dia Gabriel já havia manuseado diversos brinquedos sem se envolver por muito tempo com nenhum deles.

Ele encontra uns óculos de plástico, pega do chão e coloca em si mesmo. Tira os óculos e tenta encaixá-los na gola da camiseta. Ao perceber que a pesquisadora está observando, vem em sua direção.

Gabriel: *Óia. Viste* (entregando os óculos).

A pesquisadora tenta colocar os óculos.

Gabriel: *Eu ponho*.

A pesquisadora abaixa um pouco a cabeça. Gabriel coloca os óculos nela e eles caem.

Gabriel: *Não para!* (sorrindo).

Gabriel tenta colocar os óculos na pesquisadora e Elena se aproxima.

Elena: *Tá fedendo.* (referindo-se ao cheiro de Gabriel).

Pesq.: *O que está fedendo?*

Elena não responde e se afasta. Em seguida um menino chega mostrando um dinossauro de brinquedo para a pesquisadora.

Pesq.: *Que legal, um dinossauro*.

O menino se afasta e vai ao encontro de um colega. Gabriel procura se aproximar dos dois, mas assim que ele chega, os dois meninos vão brincar em outro lugar. Gabriel fica sozinho e brinca com bichos de borracha. Parece não se envolver, manuseia um pouco e deixa no chão, como havia feito com os demais brinquedos. Volta a andar pela classe observando e tocando diversos brinquedos.

Embora a atitude de Elena tenha sido a única reação de repulsa observada entre as crianças durante a pesquisa, é de supor que Gabriel já tivesse provado constrangimentos dessa ordem em outros momentos. Nesse sentido, é compreensível que ele não se sentisse motivado para o contato com algumas crianças e nem sempre insistisse na tentativa de estabelecer parcerias.

Em geral, quando se interessava por alguma atividade que os colegas estavam realizando, Gabriel se aproximava, porém as crianças se afastava ou ele próprio desistia. Na mesma linha, ele não persistia na disputa pela posse de objetos; os colegas faziam o que queriam e a professora nem notava, como mostra a situação seguinte.

2. Contexto: Sequência do episódio anterior.

Gabriel pega uma máscara de homem-aranha, coloca no rosto e vem mostrar para a pesquisadora. Em seguida começa a andar pela classe. Joana se interessa pela máscara e tira dele. Ele tenta recuperar a máscara, mas não consegue. Momentos depois, Joana joga a máscara no chão.
Gabriel pega um microfone, canta com ele e se senta junto à mesinha em que Lucimara está. A menina tira o microfone de sua mão. Novamente ele tenta recuperar o brinquedo, mas não consegue. Desiste e fica olhando Lucimara brincar com um robô. A menina sai com o microfone e deixa o robô. Gabriel começa a brincar com o brinquedo deixado.
As crianças já haviam se unido em dois grandes grupos. Sozinho, Gabriel permanece brincando na mesinha com o robô. Joana observa Gabriel de longe, se aproxima, pega o robô.
Joana: *Assim, ó!* (mostrando como dar corda no robô para ele se locomover).
Gabriel continua a manusear o brinquedo, dá corda e faz o robô andar. Ele e Joana observam o brinquedo em movimento. A menina volta a brincar com seu grupo. Gabriel fica sozinho brincando com o robô e parece divertir-se. Em seguida a professora avisa que os brinquedos devem ser guardados.

Gabriel não tinha êxito na recuperação de objetos tomados ou na tentativa de defender-se para que não os tomassem dele. Era um menino que

não tinha vez e nem voz na classe. Não se expressava pela fala como recurso que lhe permitiria participar mais ativamente das atividades. Esse uso limitado da linguagem, além de indicar interações indesejáveis, resultava em perdas de oportunidades para o desenvolvimento da brincadeira de modo específico e do pensamento de modo geral, como salientam Costa e Gontijo (2011).

Momentos felizes, como o do final desta atividade, foram observados raramente. Também a ajuda de colegas não era comum, e aqui o auxílio de Joana ocorre alternado com gestos de intenção oposta, isso é, de impedir a posse de brinquedos por Gabriel.

Nesse dia, em que Gabriel mais perambulava do que brincava, já havia sido desprezado, impedido de brincar com o que desejava, além de ter ouvido que estava fedendo. A professora comentou, ao término da atividade, com a pesquisadora: *Viu como ele fica bem com os brinquedos?* A pesquisadora, inquieta com a situação, perguntou se ele sempre brincava sozinho. A professora respondeu: *Sempre. As crianças tentam se aproximar, mas ele nunca...* [aceita].

Diferentemente dos dados obtidos por Anhão, Pfeifer e Santos (2010), que consideraram que o grupo de crianças com Síndrome de Down analisado não apresentou diferenças significativas de interação social quando comparadas com as demais crianças, as observações de Gabriel demonstram que suas restritas possibilidades de interação decorriam de uma mescla de percepção preconceituosa e falta de disposição do outro.

Em concordância com estudo de Sawaia (2009), que aborda a formação dos professores para marcar a importância da afetividade e do brincar no contexto da Educação Infantil, entendemos que essa atividade também se mostra reveladora de sentimentos, pois “ao interagir nas brincadeiras, a criança está aprendendo e educando seus sentimentos”. (p.67).

Nesse sentido as interações de Gabriel não favoreciam o afeto em sua configuração positiva, como algo bom e proveitoso ao desenvolvimento, mas em sua outra faceta, relativa a medos, frustrações etc.

Limitações para atividades relacionadas ao tipo de deficiência

Como vimos, Gabriel enfrentava dificuldades para se envolver em brincadeiras partilhadas. Alguns fatores estão relacionados à sua própria

condição (não meramente endógenas, mas fruto de sua história de vida): linguagem atrasada em comparação com as demais crianças; indisposição para seguir algumas regras; timidez; falta de iniciativa e insistência para conseguir o que desejava. Também tinha faltas escolares constantes devido a problemas de saúde. Com essas dificuldades (sobretudo as que se relacionam com a linguagem e a falta de iniciativa) e uma professora pouco disponível, o ambiente escolar só intensificava sua tendência ao isolamento.

Outro agravante era a proibição da mãe, corroborada pela professora, em permitir que ele participasse das brincadeiras no parque, devido ao risco de problemas respiratórios. Então, nesses horários, ele ficava num espaço entre o refeitório e o parque, onde geralmente as professoras estavam sentadas. Gabriel quase sempre permanecia sozinho, brincando com carrinhos e outros objetos. Ele obtinha companhia quando o brinquedo interessava a alguma criança e, mesmo assim, as eventuais parcerias não se prolongavam.

Por outro lado, embora pudesse apresentar uma deficiência intelectual, ele parecia ter capacidade para participar de muitas das brincadeiras realizadas pela turma. As limitações notadas não eram oriundas da Síndrome de Down, mas sim das experiências desagradáveis que ele vivenciava na escola e que estavam afetando negativamente sua formação. Exemplo disso é a situação descrita a seguir.

3. Contexto: Na sequência do episódio anterior, as crianças estão guardando os brinquedos porque está perto da hora da saída.

Gabriel não quer guardar os brinquedos e permanece sentado na mesinha com um robô. Colegas se aproximam da mesinha e, depois de uma breve disputa relacionada aos brinquedos, uma menina pega Gabriel no colo e o coloca no chão. Um garoto passa e chacoalha o cabelo de Gabriel, que revida dando um tapa no rosto do colega. As crianças continuam mexendo com ele. Gabriel se afasta das crianças e se aproxima da professora Márcia, que percebe que ele está cheirando cocô.

Márcia: *Ninguém merece.* (olhando para a pesquisadora).

Pesq.: *O que foi?*

Márcia: *Fez cocô na calça.* (comenta bastante irritada).

A professora continua ajeitando a sala e pede que as crianças guardem os brinquedos. Enquanto isso três crianças se aproximam de Gabriel e mexem na calça dele como se estivessem olhando a fralda de um bebê.

Crianças: *Olha o Gabriel, ele tá de cocô!*

Márcia: *Eu já vou ver.*

É hora da saída, a professora não encontra ninguém para trocar Gabriel. A pesquisadora fica com a classe enquanto ela vai trocá-lo. As crianças da classe se agitam.

Crianças: *O Gabriel fez cocoô! O Gabriel fez cocoô!* (em coro).

A pesquisadora procura acalmá-las. As mães chegam. A pesquisadora entrega vários dos alunos. A professora demora a voltar porque precisou dar banho em Gabriel.

Vemos crianças brincando e rindo umas das outras, a toda hora e em todo lugar. Mas, tendo em conta a situação descrita e a história de Gabriel na escola, essas atitudes certamente geraram nele uma imagem negativa de si. A professora, além de não ajudar, agravava a situação, visto que os alunos reproduziam suas ações e o menino ficava abandonado, sem suporte para superar o desprezo e a chacota.

Como informado, Gabriel tinha controle parcial dos esfíncteres; conseguia ir ao banheiro sozinho para o xixi, mas ainda não controlava o cocô. Essa é uma ocorrência comum em outras crianças com Síndrome de Down de sua idade.

Considerando que essa criança, como qualquer outra, se constituía a partir do modo como internalizava o significado das suas relações sociais, podemos afirmar que, no ambiente escolar, ele teve poucas oportunidades de significar-se como alguém capaz. Com experiências desse tipo, pautadas principalmente nas incapacidades que lhe são atribuídas, sua vida escolar não apenas deixava de beneficiá-lo com as aprendizagens que poderiam promover as funções psíquicas superiores, mas trazia sérios prejuízos tanto no plano da sociabilidade como nos demais aspectos de seu desenvolvimento.

Envolvimento em jogos de imaginação

Dado que Gabriel raramente participava de brincadeiras, podemos avaliar o quão raras eram as vezes em que se envolve em ações imaginativas. Algumas situações observadas mostram que, apesar das relações problemáticas vividas na classe e da falta de incentivo e crédito da professora, ele conseguia criar momentos de faz de conta.

4. Contexto: As crianças brincam no parque. Gabriel está no espaço entre o refeitório e o parque, no lado oposto ao das professoras.

Ele manuseia uma moto e uma peça de plástico (parecida com uma ponte de rio). A pesquisadora se posiciona em local próximo a ele. Gabriel movimenta a moto, indo e vindo por cima de um pequeno buraco no cimento. Depois de alguns minutos tenta sentar na moto como se fosse andar nela. A moto é bem pequena e depois de tentar várias vezes, ele desiste. Volta a brincar com a moto sobre o buraco. Gabriel se aproxima da pesquisadora e lhe mostra o brinquedo.
Gabriel: *Óia, caiu.* (derrubando a moto no chão).
Gabriel se distrai com um caminhão que passa pela rua lateral da escola. Enquanto a pesquisadora volta a fazer anotações, ele bate em sua perna e a puxa para brincar. A pesquisadora faz de conta que abastece a moto de combustível. Em seguida, mantendo a moto nas mãos, Gabriel pede várias vezes que a pesquisadora repita a brincadeira.
Gabriel: *Caiu.* (derrubando a moto).
Luis e Felipe chegam. Felipe pega a moto sem pedir e Gabriel toma de volta. Gabriel fecha o caderno em que a pesquisadora está anotando e lhe dá a moto.
Gabriel: *Sobe, rampa, parede.* (fazendo gestos para a pesquisadora pegar a moto e subir com ela pela parede).
A pesquisadora mal tem tempo de atender e Gabriel começa a mexer em sua bolsa. Ela lhe diz que não pode e ele parece “disfarçar” e começa a utilizar a bolsa como rampa para subir na parede. Gabriel insiste em fechar o caderno da pesquisadora novamente. Continua brincando com a moto. Chega uma menina (de outra classe) e começa a brincar com a moto. A pesquisadora pergunta o nome dela.

Isabel: *Isabel.*

Gabriel: *Isabel.* (repete sorrindo).

Isabel pergunta o nome dele, mas ele não responde. Gabriel toca a pesquisadora com a mão, mostra onde tinha encostado o brinquedo em sua perna e sobe com a moto na perna.

Gabriel: *Óia.*

Pesq.:*Onde a moto vai?*

Gabriel: *Subiu na rampa.*

Isabel observa e a pesquisadora tenta fazer suas anotações.

Gabriel: *Óia pra mim. Pegô.* (referindo-se ao fato de que Isabel tomou a moto dele).

Pesq.: *Deixa ela brincar*.

Ele pega a moto da menina e esconde atrás do corpo. Isabel observa.

Gabriel: *Óia, caiu no ío* (rio). *Caiu ío.* (brincando com a moto na perna da pesquisadora).

Então ele observa seu próprio tênis.

Gabriel: *Chela meu tênis. Chulé. Ai, chulé!* (balançando a mão em frente ao nariz).

Pesq.: *Deixa eu ver se você tem chulé*.

Ele mostra o pé para a pesquisadora.

Gabriel: *Chela.*

Pesq.: *Que chulé!*

Gabriel: *Chela.*

Pesq.: *Que chulé!*

Ele ri e volta a brincar com a moto em cima da perna da pesquisadora.

A professora bate palmas. É hora de sair do parque.

Gabriel partia do perceptivo e tentava andar com a moto como se fosse proporcional ao seu tamanho, mas a partir de um simples gesto da pesquisadora que encheu o tanque de combustível, ele rapidamente se envolveu no plano imaginativo e evidenciou sua capacidade de participar desse tipo de situação. A persistência numa brincadeira, apontada antes como quase inexistente, aparecia nesses poucos momentos em que alguém se dispunha a dar alguma atenção a ele.

Gabriel brincou e se divertiu, mesmo que brevemente, o que nos leva à constatação de que existia um potencial para o estabelecimento de parcerias ou para jogos imaginativos. Ou seja, as peculiaridades de seu desenvolvimento não impediam avanços nesse sentido, mas havia uma deficiência nas condições oferecidas para o aprimoramento dessas capacidades.

A atenção dispensada pela professora

Márcia era uma professora pouco acessível a todas as crianças da classe. Mostrava falta de disposição para lidar com os imprevistos de uma classe com crianças pequenas, apesar de sua experiência anterior na Educação Infantil. Suas atitudes eram mais nítidas com Gabriel, que necessitava de sua presença e intervenção em muitos momentos: dar comida na boca, ajudar nas atividades, limpar o bumbum. Essas solicitações eram excessivas para ela, pesadas demais para suportar.

Cabe-nos ressaltar que a ausência de uma auxiliar era de fato um grande problema, pois, para cuidar da higiene de Gabriel, Márcia tinha de interromper a atividade e deixar a classe sozinha. Entretanto, o que mais a irritava era a obrigação desse cuidado e, por diversas vezes, ela agiu de forma agressiva e impaciente, demonstrando repulsa (como no episódio 3). Numa outra ocasião, ao ver que teria de levar Gabriel ao banheiro, ela disse para a pesquisadora (e a classe podia ouvir): "*Eu tenho que limpar a bunda do meu filho, dar comida na boca o dia inteiro e quando chega aqui eu tenho que fazer o mesmo. Ninguém merece. E fazer com aquele que nem é* (filho) *da gente".* Depois de ter ido ao banheiro com o menino, ela retornou para pegar luvas, toalha e a bolsa do aluno. Expressando muita indignação, saiu novamente da sala para dar banho nele.

Compreendemos que Marcia não deveria ser responsabilizada sozinha pela efetivação do atendimento educacional satisfatório de Gabriel. Apesar disso, como Hoeppler (2007) ressalta, uma das condições que favorecem a inclusão na Educação Infantil é a existência de um professor que acredite no potencial da criança com deficiência e se mostre desejoso de realizar um trabalho com esse aluno.

O desconhecimento sobre a Síndrome de Down é comum em profissionais que nunca tiveram contato com crianças que apresentam essa

característica, no entanto a postura de Márcia não parecia ser decorrente apenas de falta de informação, mas, sobretudo, de uma visão preconceituosa da deficiência intelectual e de uma inconformidade frente a compromissos que não fariam parte de sua função. Com esse estado de ânimo, ela alternava atitudes de indiferença, impaciência e clara rejeição por Gabriel.

Assim, Márcia atendia ao cuidado com o aluno de forma restrita e não apresentava preocupação com seu bem estar, pois, como diz Maranhão (2000), “não é possível separar as atitudes e os procedimentos dos cuidados que visam à educação, das atitudes e dos procedimentos que visam à promoção de saúde, assim como não é possível separar o biológico, do cultural e do afetivo”. (p.117).

A despreocupação era visível também no parque. Ela permitia que o aluno pegasse um brinquedo da sala para brincar no local limitado em que ele podia ficar, mas se mantinha à distância e raramente interagia com ele ou fazia alguma intervenção. Dava pouca atenção às demais crianças da classe, assumindo uma postura semelhante à apontada por Sekkel e outros (2010), cuja pesquisa mostrou que as professoras das crianças de três e quatro anos permaneciam sentadas ao lado do parque e com frequência ficavam conversando com os demais funcionários da escola, atentas somente às ocorrências de briga ou perigo.

B2. Entrevista com a professora de Gabriel

A professora Márcia (33 anos) cursou Pedagogia e fez especialização em Psicopedagogia. Em seus nove anos de experiência na Educação Infantil, Gabriel foi seu primeiro aluno com NEE.

Márcia não recebeu qualquer tipo de orientação sobre as características da Síndrome de Down, nem antes e nem durante o período em que trabalhou com Gabriel. Suas atitudes pareciam mais orientadas pelo modo de atuar com as crianças em geral e às representações do senso comum sobre a Síndrome de Down.

Ela dizia sentir-se desamparada e bastante desmotivada com a situação que tinha de enfrentar. Ela gostaria de ter recebido mais informações e desejava a presença de uma auxiliar de classe; fez contacto telefônico para pedir ajuda à instituição especializada que atendia Gabriel em outro período,

mas a orientação recebida foi insuficiente, como pode ser percebido no trecho da entrevista a seguir:

> A primeira, assim, reação que nós tivemos antes de estar recebendo o Gabriel foi tá ligando na instituição especial, que a gente tinha informação de que ele frequentava, é... obtive algumas informações, bem poucas, e depois ele já começou a frequentar, mas nós não tivemos nenhuma orientação. Antes, foi pedido uma pessoa para estar auxiliando na sala antes de iniciar as aulas e o ano terminou e a Secretaria não mandou nenhuma pessoa pra tá acompanhando, pra tá auxiliando.

Seu desejo era ter uma auxiliar de classe e contar com algum profissional que viesse até a escola, preferencialmente em período de aula, e oferecesse instruções específicas de como trabalhar com Gabriel. Mostrava querer uma resposta pronta e não cogitou buscar informações noutras fontes; também recusou os livros e materiais oferecidos pela pesquisadora por não ter tempo para ler.

Com total desconhecimento da síndrome, Márcia só enxergava os problemas do aluno e a falta de uma auxiliar de classe. Além disso, durante a entrevista, por vezes atribuía a dificuldade de atuação ao fato de que o aluno se ausentava demais da escola por motivos de saúde[6].

Isso pode ser percebido no trecho da entrevista a seguir, em que Márcia diz ter conseguido mais avanços com ele a partir do momento em que a mãe passa a enviá-lo mais para a escola. (Vale lembrar que as observações foram realizadas no primeiro semestre e que os depoimentos podem se referir a eventos do segundo semestre.)

> Ele era uma criança bem assim... carinhosa, ele não era agressivo, é... no começo ele se isolava das crianças, né? Mas estava sempre atrás de mim, ele... onde eu estava, se eu saísse da sala ele estava comigo, ele não ficava sozinho, mas como ele faltava muito, isso estava sendo uma dificuldade maior, mas a partir do momento que eu consegui fazer um trabalho com a mãe, conversamos insistindo, ela começou a trazer ele com mais frequência e então ele começou mudar, ele já brincava mais com as crianças, ele já estava fazendo fila, ele já pegava o prato dele, sentava sozinho na mesa, canequinha de leite, ele já

---

[6] Gabriel se ausentava muito da escola porque tinha constantes gripes e crises de bronquite. Nessas situações a mãe optava por deixá-lo melhorar em casa.

> sabia os horários, as rotinas, ele já estava entrando na rotina.

Márcia responsabilizava a família e acreditava que a mudança no comportamento de Gabriel aconteceu somente em virtude da mudança de atitude da mãe e da maior permanência do aluno em sala[7]. Apenas no desdobramento da entrevista ela passou a apontar mudanças em sua própria atuação.

Cabe-nos registrar que na reunião do final do semestre em que a pesquisadora apresentou às professoras apontamentos sobre as observações realizadas (conforme APÊNDICE A), Márcia se comoveu e chorou afirmando que algumas de suas ações aconteciam em virtude de desconhecimento. Por exemplo, não sabia que as crianças com Síndrome de Down geralmente demoram um pouco mais para conseguir o controle dos esfíncteres.

É provável que a professora tenha criado uma nova imagem de Gabriel a partir de então, pois na entrevista ela relata mudanças em sua atuação.

No primeiro semestre, Márcia não tentava intervir para que Gabriel se comportasse como o restante da classe. Ele não participava das atividades; não cumpria os horários; tinha de ser sempre levado pela mão da professora e assim por diante. Nas poucas vezes em que ela foi observada insistindo para que o aluno realizasse alguma atividade, acabava desistindo e ele voltava a fazer o que mais gostava: ficar sentado na porta da classe observando o movimento do pátio.

Na entrevista, Márcia afirmou que Gabriel brincava bastante, mas sempre que dizia algo a respeito dessa atividade, ela se reportava ao segundo semestre, quando muitas coisas mudaram em comparação com os dados de observação. Até mesmo as parcerias, quase imperceptíveis no primeiro semestre, parecem ter tomado outra direção:

> Pesq.: No caso de parceria, ele era mais procurado do que ele procurava?
> Prof.ª: É... ele mais era procurado, eu também insistia, ele tentava se isolar, eu já levava ele pro grupo, eu já não estava deixando ele se isolar.
> Pesq.: Isso mais no segundo semestre?

---

[7] A professora desconsidera que a maior frequência se deveu também à diminuição dos problemas respiratórios, com o aumento da temperatura a partir de agosto-setembro.

> Prof.ª: É... porque foi quando ele começou a frequentar mais, né? Que até então ele não estava frequentando.

Seja pela maior frequência de Gabriel à escola seja pela mudança de postura da professora, as falas da entrevista sugerem que Márcia deve ter realizado um trabalho com maior qualidade durante o segundo semestre.

Por fim, ela diz lamentar não ter posto Gabriel com as outras crianças no parque. Contudo, entendeu que não podia interferir nessa questão e esclarece:

> O parque ele nunca frequentou porque isso era uma opção da mãe com ele, isso eu fiquei um pouco... eu tive até vontade de pôr ele no final, mas, para não bater de frente com a mãe, então preferi respeitá-la sempre pelo fato dele ter problema respiratório, então ela não queria contato com a areia, mas [na sala] ele brincava bastante.

C. Ana

(quatro anos, diagnóstico de Síndrome de Down – Jardim I, período da manhã)

A classe de Ana tinha 22 alunos e era atendida pela professora Roberta.

Raramente a professora seguia a rotina prevista (mostrada no APÊNDICE C). Com frequência fazia improvisos e mudava de ideia sobre a atividade durante o período de aula. Os horários de presença da pesquisadora pareciam alterar ainda mais o cotidiano da classe, pois por vezes a professora (mesmo sem ter sido solicitada a isso) interrompia a atividade em curso para que as crianças pudessem brincar.

Sua atuação caracterizava-se por uma aparente flexibilidade que tendia a se transformar em desorganização. Por exemplo, foram observadas situações em que ela levava a classe ao parque em horário não programado e o espaço estava sendo usado por outra professora; então ela procurava uma alternativa de local para seus alunos. Em geral essa movimentação interferia na rotina das outras classes.

C1. Dados de observação de Ana

<u>Interação com parceiros</u>

Nas situações observadas, eram raras as oportunidades de Ana usufruir de experiências agradáveis de interação na escola. Sua professora considerava que ela devia ser tratada como as outras crianças e agir com autonomia. Por isso, deixa-a livre.

Ana nunca estava sozinha, mas em geral a liberdade concedida pela professora a colocava desamparada frente às imposições de colegas. A menina estava quase sempre em desvantagem na participação de brincadeiras, pois era tratada pelos parceiros como uma criança que devia ser cuidada e protegida, mas também corrigida, repreendida e reprimida, principalmente nas situações no parque.

O episódio a seguir ilustra a experiência que Ana tinha na escola e também sugere a despreocupação da professora, que não intervinha nem observava o que as demais crianças estavam fazendo.

1. Contexto: No parque, Inajá e Rosa (do Jardim II) brincam como mãe e tia Ana. Decidem ir ao balanço e deixam Ana, que está embaixo de uma das casinhas suspensas de madeira. Do balanço elas supervisionam os movimentos da menina. Neste dia Diogo assume o papel de pai.

Ana apenas observa. A partir do momento em que Thiago chega, ela passa a brincar com a areia. Thiago também brinca com a areia. Os dois fazem círculos com a mão na areia. Ficam de cabeça baixa e em alguns momentos se olham.
Julio: *Ô Inajá, a Ana* (lembrando Inajá de cuidar da menina).
Inajá: *Nóis tá olhando ela.*
Inajá: *Ana!*
Ana olha e volta a mexer na areia aproximando-se um pouco de Thiago.
(...)
Thiago e Ana conversam (inaudível). Ana parece alegre, conversa, faz gestos, sorri. Por vezes eles trocam pedrinhas. Inajá chega e puxa Ana pelo braço. Ana não quer ir. Inajá agradece Thiago por ter ficado com Ana, a filha.
Inajá: *Brigada, viu moço.*
Julio se aproxima e diz algo para Inajá, ela desiste de ficar com Ana e vai com ele. Julio e Inajá conversam no balanço. Inajá volta e puxa Ana tentando retirá-la de perto de Thiago. Inajá não consegue puxar Ana, que muda um pouco de

lugar, mas insiste em ficar onde está. Ela fica cabisbaixa até Inajá sair. Thiago se aproxima e Ana lhe diz algo apontando para Inajá. Karen se une à brincadeira. Inajá volta.

Inajá: *Ana, você é minha filha.* (tentando puxá-la por baixo dos braços por trás).

Ana mostra expressão de choro.

Thiago: *Ela chora.* (dirigindo-se a Inajá).

Inajá permanece um tempo observando Ana. Thiago fica olhando para Ana.

Inajá sai novamente. Karen, Thiago e Ana brincam com a areia e conversam (não audível). Yasmin e Inajá chegam e retiram Ana dali arrastada. Ana olha para a pesquisadora parecendo pedir socorro[8]. As duas continuam arrastando Ana até a gangorra. A menina mostra tristeza.

Nesse episódio, Inajá conseguiu manter o controle de Ana mesmo a distância. A cobrança de Julio fez com que Inajá mostrasse a ele que a menina estava atenta aos seus chamados, embora não tenha saído do lugar. Aqui Ana tentou resistir e opor-se à insistência de Inajá, mas parecia não ter estratégias para enfrentá-la e se desprender de uma brincadeira que não desejava. Thiago tentou interferir, mas não foi capaz de se impor e poupar a colega.

Ana estava sempre sob o “cuidado” e o controle dos outros, de uma forma que não houve mudanças desejáveis na esfera da sociabilidade. Raramente ela tinha a oportunidade de escolher a brincadeira ou manter uma parceria que lhe fosse agradável. As relações interpessoais que vivenciava sugerem que essa criança vinha internalizando significações que consolidavam o modo como se via e como a viam. Com isso, agia de acordo com o que se esperava dela, sujeitando-se à posição que os outros lhe destinavam.

Parecia sentir-se bem com Thiago, que, durante as observações, foi o único colega a brincar com ela sem tirar sua liberdade de escolha sobre o que e como brincar. Ainda que aparentemente as brincadeiras fossem rudimentares, quase sempre mexendo na areia, os dois gostavam de estar juntos. Ao que parece, o tipo de jogo não importava; o simples fato de estarem próximos já os deixava confortáveis.

---

[8] Em situações como esta, a pesquisadora não interferiu porque, embora pudesse interagir com as crianças, não estava autorizada pela escola a ocupar o lugar da professora ou impor regras de conduta. Entretanto, a pesquisadora alertou as professoras para o problema numa reunião de HTPC.

2. Contexto: No parque algumas crianças usam os brinquedos, outras ficam na areia.

Ana e Thiago, sentados, brincam de cavar buracos na areia.
Ana vai mais para longe, senta-se em outro espaço com areia.
Ana: *Vem qui, vem qui.* (chamando Thiago).
Thiago atende Ana e senta perto dela. Ela vira de costas para o menino. Permanecem como se estivessem numa fila – sentados - olhando para frente.
Thiago: *Ana.*
Ela se vira, olha para ele e volta a ficar de costas brincando na areia. Apesar de não se olharem, realizam as mesmas ações: cavam buracos na areia fazendo gestos circulares com as mãos. Thiago toca nas costas de Ana.
Thiago: *Ana.*
Ela para de mexer na areia, mas não olha para ele. Thiago não insiste.
[A turma do Jardim II chega ao parque.]
Roberto: *Tá cavando?* (pergunta ao se aproximar de Ana).
Ana aponta para Thiago e diz algo não audível. Roberto sai de perto. Enzo chega e começa a ajudar Thiago.
Ana pega uma pedra e a usa para cavar um buraco, ainda em movimentos circulares. Cospe na areia e continua passando a pedra. Ao perceber a chegada de Enzo, Ana vira de frente para Thiago. Roberto volta e sai novamente. Ana olha para ele, cospe novamente na areia e continua mexendo com a pedra no buraco. Thiago e Enzo se aproximam. Ana começa a jogar areia para frente. Enzo se afasta um pouco e senta mais próximo de Thiago. Os três estão sentados. Thiago e Enzo brincam juntos. Ana permanece jogando areia para frente, mas a areia não chega a atingi-los. Enzo fala com Thiago.
Enzo: *Vamos construir um castelo?*
Thiago balança a cabeça afirmativamente. Os meninos deslocam-se um pouco e começam a amontoar areia para construir o castelo. Ana vai atrás deles, fica observando, olha para Thiago e sorri. Thiago volta a fazer buraco. Enzo o ajuda. Depois de algum tempo os dois meninos vão para outro brinquedo. Ana chama e vai atrás deles, mas acaba se envolvendo em outra atividade.

Ana mostrava preferência pela companhia de Thiago. Mesmo conversando pouco, eles realizavam as ações em conjunto ou perto um do outro. Thiago se mostrou receptivo ao voltar a fazer buracos na areia assim que Ana sorriu. Esse segmento em que a menina se envolveu em ações simples, apenas mexendo na areia, torna claro que ela sentia satisfação quando tinha liberdade para brincar e interagir, quando sua vontade era respeitada.

Nesse sentido, mediações do adulto que encorajassem a utilização da linguagem verbal poderiam trazer a Ana maiores possibilidades de se organizar, planejar e regular seu próprio comportamento. Isso lhe propiciaria uma ampliação da sociabilidade e o desprendimento do real-imediato, para conquistar outras formas mais elaboradas de brincadeira.

Limitações para atividades relacionadas ao tipo de deficiência

Ana enfrentava algumas barreiras relacionadas à sua deficiência. Conforme informado, ela faltava muito à escola por motivos de saúde. Sua fala era menos desenvolvida que a dos outros alunos da classe. Também tinha estatura menor.

As experiências na escola, analisadas a partir do brincar, indicam que suas limitações não estavam ligadas somente aos aspectos devidos à Síndrome de Down. A principal limitação enfrentada por ela estava relacionada à ausência de intervenção deliberada da professora.

Em concordância com Alves e outros (2010), o presente trabalho acredita que a observação dos conteúdos sociais (valores, modos de ser, atitudes, procedimentos e comportamentos entre outros) presente nos jogos de faz de conta constitui “um exercício estratégico e fundamental para a prática pedagógica efetivamente mediadora do desenvolvimento tipicamente humano”. (p.31).

No entanto, Ana não podia contar com a atenção da professora como membro mais experiente da cultura nem para auxiliar nas difíceis relações que costumava enfrentar com seus parceiros nem no processo de reconstrução dos significados das experiências vividas no ambiente escolar.

No parque, a professora ficava sentada, parecia não saber o que acontecia, do que brincavam nem com quem as crianças brincavam. Sua presença era quase imperceptível. Quando as crianças brincavam na sala, ela costumava realizar outras tarefas e intervinha apenas em casos de risco; não demonstrava preocupação pela qualidade das interações, nem encorajava diferentes formas de brincadeira.

Outro fator importante nas experiências de Ana está relacionado com a imagem de bebê que a instituição e as crianças tinham dela. Entretanto, tratava-se de uma questão diferente do que vimos ocorrer com Cristiane. Nas brincadeiras, impunha-se a Ana o ser filhinha ou nenenzinho, como a seguir.

3. Contexto: Depois de algumas tentativas de estabelecer parcerias, Ana se aproxima de Muriel e Fernando que estão à sua frente enchendo sacolinhas plásticas com areia.

Ana tenta pegar um pedaço de sacolinha, mas não consegue. Logo desiste e passa a observar as demais crianças. Rosa chega e começa a colocar areia entre as pernas de Ana, que fica olhando a colega. Rosa mexe no cabelo de Ana. Rosa continua ajeitando a areia. Sorri para Ana, mexe em suas bochechas, em suas mãos.

Rosa: *Que linda.*

Ana diz algo para Rosa.

Rosa: *O quê?*

Ana não responde. Rosa coloca areia na sacolinha de Muriel e volta a colocar areia entre as pernas de Ana. Ana só observa. Rosa mexe nas mãos de Ana, nas pernas dela, faz carinho em seu rosto. As crianças, inclusive Ana, percebem que as professoras estão pegando suas cadeiras para sair do parque. As crianças saem correndo e gritando.

Crianças: *Tá na hora de sair do parque.*

Rosa mostra a Júlio o monte de areia que estava antes entre as pernas de Ana.

Rosa: *Olha o bolão!*

Julio: *Fui eu que fiz.*

Rosa: *Mentira. Foi a nenenzinha. Eu fiz pra minha nenenzinha.*

As crianças saem do parque.

Apesar da imposição de Rosa na decisão dos papéis, neste dia demonstrou-se atenciosa com Ana ao confeccionar um bolo para ela. Cabe ressaltar que Ana continuou sendo a bebê que observava a confecção do bolo sem poder participar em posição de igualdade da brincadeira.

Envolvimento em jogos de imaginação

Nos momentos em que Ana se engajava nas brincadeiras de faz de conta, a ela era sempre destinado o papel de bebê ou filha. E mesmo nas situações em que poderia fazer uso da imaginação, ela era limitada pelas ações dos parceiros e pela falta de interferência da professora ou dos adultos. Desse modo, o brincar não lhe propiciava um desprendimento do imediato-concreto, do vivido, para novas possibilidades de constituir-se.

4. Contexto: Inajá e Rosa (do Jardim II) brincam com Ana, que está no centro da gangorra sob o cuidado das duas. Sentadas uma de cada lado da gangorra, elas assumem o papel de mãe e tia da menina.

Durante a brincadeira, levam Ana para que a professora limpe seu nariz, após uma expressão de nojo de Julio. Na volta elas pegam nas mãos de Ana e correm. Ana cai e reclama.

Ana: *Aiê, cai. Aiê, num qué.*

Inajá: *Pode chorar.* (balançando os ombros e demonstrando não se importar).

Inajá olha para Rosa.

Inajá: *Vamos correr de novo?*

Rosa: *Não, ela vai cair de novo. A tia vai brigar.*

Inajá: *Ah!* (lamentando).

As meninas voltam para a gangorra levando Ana.

Julio: *Nós vamos forte!* (alertando por causa de risco para Ana).

Inajá sobe com Ana na gangorra mesmo assim.

Inajá: *Deixa, eu seguro.*

Ana: *Aiê.*

Inajá: *Aiê.* (imitando Ana em tom de deboche).

Julio: *Vai machucar a menina aí.*

Inajá tenta então tirar Ana da gangorra no colo e cai com ela. Em seguida limpa a roupa de Ana batendo as mãos no bumbum e nas pernas.
Inajá: *Pronto.*
Inajá quer que Ana suba na gangorra novamente, mas esta se recusa. Inajá dá um tapa no braço de Ana, puxa seu braço com as duas mãos e com bastante força.
Inajá: *Você é minha filha. Vamos passear.*
Ana demonstra não querer, mas é levada. Depois é colocada novamente na gangorra em que Julio balançava, Ana bate a cabeça e começa a chorar. Rosa a socorre pegando no colo.
Rosa: *Para, Inajá!* (em tom de repreensão).
Ana para de chorar.

Aqui, Ana foi dominada por Inajá e Rosa; ela queixou-se e chorou, mas, sem a intervenção de um adulto, não tinha força nem argumento para recusar-se às “brincadeiras” desagradáveis. Vemos também um exemplo da mescla de atitudes dos pares, quando Júlio demonstrou nojo e depois cuidado, e quando Rosa, por duas vezes, interferiu para poupar Ana da imposição das colegas.

Vale salientar que nas situações em que era “filha”, Ana não assumiu a personagem, não agia ou falava como filha, não entrava no faz de conta. Tratava-se meramente de um papel que lhe era atribuído e sua participação consistia em submeter-se à mãe ou à tia ou, mais propriamente, às crianças que encenam esses papéis.

O modo como as crianças compunham as atividades lúdicas não permitia que Ana tivesse liberdade para assumir e transitar por papéis, ocupar outros espaços e satisfazer seus desejos inacessíveis de se realizar em seu cotidiano pela ação imaginativa.

Certamente Ana “toma para si a vivência social, exprimindo no faz de conta a sua interpretação sobre o mundo que a cerca” (SILVA, 2012, p.86), provavelmente com uma percepção equivocada de si mesma, de alguém incapaz de mudar sua realidade concreta ou imaginária. Essa condição parece indicar também o modo como ela era vista pelos colegas: passiva, vulnerável e incapaz.

A atenção dispensada pela professora

Os dados de observação e comentários feitos pela professora Roberta sugerem que ela acreditava que o mais adequado para o atendimento educacional de Ana seria deixá-la comportar-se como preferia, sem maior interferência, e permitir sua independência. Por isso, não dava atenção às situações de brincadeira no parque e, na sala, intervinha pouco, cedendo ao que a menina preferia, sem colocar desafios para seu desenvolvimento.

As ações de Roberta eram pautadas mais pela disposição de Ana do que em algo que ela acreditava como correto ou desejável para o trabalho educacional com a aluna. Se a menina não quisesse seguir a fila com a classe, não havia problema; se não quisesse realizar uma atividade com lápis, ela podia amassar e jogar o papel no lixo e depois poderia fazer novamente com a tão apreciada tinta oferecida pela professora.

No entanto, a postura da professora, ao deixar Ana livre para agir também a deixava sem cuidado e proteção. Isso é, produzia uma nítida desvantagem para essa aluna em comparação às demais crianças nas atividades pedagógicas e, no brincar, prejudicava suas possibilidades de desenvolver a sociabilidade e de se envolver em jogos imaginativos mais elaborados.

Desse modo, a crença que orientava o trabalho da professora manifestava-se de maneira bastante contraditória e não trazia benefícios para a aluna. Na verdade, sua postura configurava uma atuação omissa diante de uma aluna com NEE.

C2. Entrevista com a professora de Ana

A professora Roberta (38 anos de idade) era formada no Magistério e Pedagogia e tinha 21 anos de experiência com a Educação Infantil. Em seu percurso nunca trabalhara com crianças com Síndrome de Down, tivera antes apenas um aluno com dificuldade motora e outro com dislexia.

Ela relatou que, no primeiro dia de aula, a mãe tentou fornecer algumas informações sobre Ana, mas, como mostra o trecho da entrevista a seguir, foi impedida pela professora, que só queria obter dados pontuais: se Ana usava fraldas e se engasgava.

> (...) a mãe chegou e entregou a Ana pra mim, só que como eu tinha me preparado eu busquei pra saber se esta criança... só queria saber uma coisa, se ela se afogava e se ela usava fraldas e daí necessitava de uma ajuda maior minha e afogar porque ela ia se alimentar na escola e eu tinha medo que ela se afogasse daí eu não saberia como proceder. A única pergunta que eu fiz pra mãe foi o seguinte, ela entregou a Ana nas minhas mãos (...), ela falou assim, ah, ela quis contar, eu meio que interrompi ela e eu perguntei: “Ela usa fraldas?” “Não, ela vai ao banheiro sozinha”. E falei da alimentação, qual é? Ela falou: “Ela come bem”. Eu falei: “Ela não afoga?” “Não, nunca afogou”. A mãe ficou muito surpresa de fazer aquela pergunta e eu fiquei tranquila. E a Ana entrou na sala e eu procurei não perguntar mesmo da mãe e eu acho que eu fiz, a melhor coisa que eu fiz foi isso porque no decorrer dos dias eu percebi que a mãe achava que a Ana era muito mais dependente do que a Ana era, se eu estivesse ouvido a mãe, acho que a Ana ia ficar mais limitada.

Em concordância com a direção, Roberta preferiu conhecer Ana para depois procurar ajuda. Entrou em contato com uma entidade dedicada a pessoas com Síndrome de Down, mas ficou à espera de um retorno que não aconteceu enquanto ela estava na escola (passou num concurso para direção e assumiu uma escola a partir do segundo semestre). As informações da mãe não foram acolhidas e as orientações aguardadas não chegaram até o término do período de observação.

Ao se negar a conhecer as questões relacionadas ao meio em que Ana vivia, podemos concordar com Pino (2010) e afirmar que é altamente improvável que ela conseguisse compreender os efeitos ou influências desse meio no desenvolvimento de Ana. Segundo o autor se o educador não precisa conhecer o meio em que tem lugar o desenvolvimento da criança, “isso equivale a admitir que tal compreensão ocorre “no obscuro”, aleatoriamente ou de maneira totalmente subjetiva, uma vez que faltariam informações objetivas para fazer qualquer julgamento minimamente seguro” (p.744).

Com relação ao brincar, em que seguia o mesmo princípio de não interferir, Roberta afirma:

> (...) a Ana não gostava de brincadeiras de regras, isso ela não gostava e não porque ela não entendia, porque a Ana não gostava, tipo, brincadeira de roda, de ficar sentada, não gostava disso, ela sempre saía, não era uma coisa

> que ela não entendia ou porque ela não gostava das regras da brincadeira.

Esse comentário parece indicar que a professora acreditava nas capacidades dessa criança (que era capaz, mas não gostava). Contudo, esse crédito justificava ao mesmo tempo o pouco esforço investido no desenvolvimento dela. Como foi apontado nos dados de observação, a liberdade concedida a Ana muitas vezes impedia que ela pudesse aprender o que a classe estava aprendendo ou experimentar interações sociais mais propícias para sua formação. Impedia, por exemplo, uma ação mais efetiva da professora em momentos em que a menina precisava de alguém mais competente para intervir e dar apoio, como nas situações em que não conseguia se desprender da dominação hostil de colegas no parque.

> Tinha situações que ela não queria brincar ou aquele momento, o que é natural de uma criança não querer brincar algumas brincadeiras, só que tem crianças que reagem de maneiras diferentes e falava “Não vou mais brincar com você”, e a Ana não tinha essa iniciativa, tinha que um adulto intervir ou ela brincava às vezes sem querer mesmo.
> Era a filhinha, ela era a filhinha sempre, eles brincavam... criança nessa idade brinca de mamãe e filhinha, a Ana nunca tinha a opção de ser a mamãe, ela sempre era a filhinha.

Embora a professora reconheça a necessidade de intervir, suas ações sempre acabavam por permitir que Ana brincasse coagida. A liberdade concedida à aluna transformava-se em desamparo. Perguntada se as crianças lhe ofereciam oportunidade de escolher, Roberta responde:

> Não lhe davam, mas pra ela era indiferente, ela gostava de ser levada, Ana era uma criança que tinha três irmãos mais velhos então assim, casava bem esse papel com ela né, e a mãe também mimava assim, envolvia a Ana bastante.
> Ana era uma criança que tinha três irmãos mais velhos, então, assim, casava bem esse papel com ela, né, e a mãe também mimava assim, envolvia a Ana bastante.

Essas falas indicam uma impossibilidade de escolher papéis no brincar e, ao mesmo tempo, justificam o fato de que a menina assumisse sempre o mesmo papel, pois era, na realidade, a filha caçula mimada.

Os depoimentos da professora revelam pontos de incoerência: entende que a aluna devia ser independente como as outras crianças, mas admite que ela não tinha autonomia para impor-se nas brincadeiras; alega que Ana devia superar a condição de criança mimada, mas nas atividades em sala permitia-lhe fazer o que quisesse; diz que Ana se submetia nas brincadeiras porque "gostava de ser levada", mas reconhece que era coagida, não lhe davam opção.

Com essa postura ambivalente, a professora não mostrava um compromisso com a transformação das capacidades de Ana, como se o desenvolvimento pudesse avançar sem a intervenção pedagógica e independente da qualidade das experiências vividas na escola.

D. Leandro

(seis anos, diagnóstico de Cegueira – Jardim II, período da tarde)

A classe de Leandro tinha 25 alunos e era atendida pela professora Rosa.

Leandro seguia uma rotina diferente dos outros alunos. Como mencionado antes, Leandro frequentava uma instituição especial duas vezes por semana e só ia à escola às segundas, terças e quintas, sendo que, nesses dias, por falta de auxiliar de classe, ele ficava por um período menor que o da turma, até as 15:00h.

Por ocasião da pesquisa, a professora gentilmente invertia o horário e iniciava pelas brincadeiras (que geralmente ocorriam após as 15:00h), para que Leandro pudesse participar da atividade. Assim, exceto por essa circunstância, Leandro raramente tinha a oportunidade de brincar na sala ou no parque.

D1. Dados de observação de Leandro

<u>Interação com parceiros</u>

Leandro era bem situado no grupo, interagia com todos, procurava e era procurado para estabelecer parcerias. No entanto as relações interpessoais na classe eram orientadas, na maioria das vezes, para o que lhe faltava, ou seja, para a falta de visão. Sua professora o encorajava a nomear objetos e as respectivas características perceptuais. As crianças tendiam a espelhar ou tomar como modelo esse aspecto da atuação da professora.

Mesmo quando uma situação era propícia ao uso da imaginação, as crianças e o próprio Leandro traziam de volta a necessidade de saber as cores e formas dos objetos.

Embora, por excesso de cuidado, a professora impusesse algumas restrições no brincar, ela era muito atenta às relações interpessoais em que Leandro se envolvia. Sempre que ele a procurava ou se afastava das demais crianças, era ela que de algum modo o engajava novamente no grupo. Por vezes ele não queria brincar, pois parecia gostar mais de atividades pedagógicas, feitas em papel. Porém, a professora era firme quando decidia que o momento era destinado à atividade lúdica, como mostra a situação a seguir.

1. Contexto: As crianças estão brincando na sala e Leandro se aproxima da professora para solicitar atividade no papel.

Rosa: *Vamos brincar mais um pouco*.
Leandro pede o lego (peças plásticas de encaixe). A professora entrega o lego e Júlia senta para brincar com ele.
Leandro: *Como você chama?*
Júlia: *Júlia.*
Leandro: *Júlia, faz um carro.*
Júlia: *Eu não sei. (*dizendo para a professora).
Rosa: *Diz pra ele.*
Júlia: *Eu não sei.* (dirigindo-se para Leandro). *Eu tô tentando fazer um carro.* Começa a montar as peças. Chegam Felipe e Rafael. Júlia monta algo e dá não mão de Leandro. Ao tocar, ele desmonta.
Júlia: *Desmontou, Lê.* (fala carinhosamente).
Ela pega as peças e volta a montar. Leandro encaixa algumas peças uma em cima da outra. Rafael também monta algo e dá na mão de Leandro.
Rafael: *O que é isso, Lê?*
Júlia não espera Leandro responder e tira o brinquedo montado por Rafael das mãos dele e troca pelo seu.
Leandro: *O que é?*
Júlia: *É um robô*.

O robô desmonta também.

Júlia: *Deixa eu arrumar.*

Rafael dá peças montadas para Leandro.

Rafael: *É um carro, mas que não tem pneu.*

Leandro manuseia e devolve.

Rafael: *O que você quer?*

Júlia: *Você quer que eu faça um bolo de pecinhas?*

Leandro: *Quero.*

(...)

Rafael constrói uma escada com as pecinhas e dá para Leandro, que tenta manusear o que foi construído, mas o colega pega de volta. Leandro começa a perguntar as cores das peças. As crianças passam a fazer bolos com as peças (uma pilha de peças uma cima da outra).

Rafael: *Olha um bolo de chocolate!*

Leandro: *E a cor desse?*

Rafael: *Preto.*

Júlia: *Olha o bolo branco.*

Rafael: *Cê qué de bolo verde? Olha o bolo verde* (colocando e retirando as peças da mão de Leandro).

Leandro mal tem tempo de responder as perguntas e muito menos de manusear o bolo feito. As crianças falam/perguntam e colocam os bolos em sua mão ao mesmo tempo.

Os colegas querem cuidar, ajudar e agradar Leandro, mas a rapidez com que percebiam os objetos e faziam as coisas muitas vezes desfavorecia seu contato com os materiais em questão. Ao mesmo tempo, as próprias interações ficavam prejudicadas pela demanda excessiva de atenção que impunham a ele.

No contexto a seguir podemos perceber também que as parcerias podiam ser bem instáveis para Leandro. Quando em atividade conjunta de crianças videntes é comum a entrada e saída da brincadeira sem que isso precise ser comunicado. No caso de Leandro, o silêncio o deixava desconfortável, considerando que ficava à espera de saber se havia alguém próximo e o que estava fazendo.

2. Contexto: Na sequência do trecho anterior as crianças continuam montando bolos e Leandro esperando.

As crianças silenciam.
Leandro coloca um braço na frente dos olhos e movimenta o outro para frente (procurando as crianças).
Leandro: *O que vocês estão fazendo?*
Júlia: *Fazendo bolos.*
Júlia e Rafael ficam montando bolos das cores que Leandro pede.
Felipe, que chegou com Rafael, permanece ao lado deles, porém, brincando sozinho.
Júlia e Rafael fazem um bolo bem grande, entregam na mão do Leandro.
Júlia e Rafael: *Vamos cantar parabéns para o Lê.*
Júlia: *Um, dois...*
As crianças começam a cantar parabéns.
Júlia: *Canta, Fê.*
Júlia se empolga mais que as outras crianças para cantar parabéns.
Felipe vai pegar uma peça e esbarra a mão no bolo. Ele desmonta. Júlia e Rafael reclamam com ele.
Leandro: *Tia, o Felipe quebrou o bolo.* (reclamando com a professora).
Rosa: *Fala pra ele consertar.*
Leandro: *Conserta, Felipe.* (pedindo para o colega consertar).
Júlia remonta o bolo.
Júlia: *Vamos cantar parabéns?*
Felipe coloca suas peças junto com as dos amigos deixando o bolo ainda maior.
Júlia: *Vamos contar comigo. Um, dois, três e já.* (Rafael e Felipe falam junto com ela).
Eles cantam parabéns coordenados pela voz de Júlia. Leandro permanece quieto.
Rosa: *Lê, porque você tá quietinho? Quer levantar? Pode levantar. Venha aqui.*
Leandro levanta e vai em direção a professora.
Leandro: *Eu quero fazer atividade.*

Rosa: *Mas você tá fazendo atividade. Tá brincando com os amigos*.
Leandro: E*u quero atividade no papel.*

O desconforto de Leandro com o silêncio aparece no início desse episódio. A esse respeito, em vários momentos das observações Leandro chegou a ficar chamando em vão por alguém que julgava estar brincando com ele, mas que já estava distante. Além disso, parecia cansar-se com a agitação dos colegas, como ocorreu no episódio anterior. E voltou nesta continuação, com o monta-remonta do bolo e o canto de parabéns.

Leandro raramente deixava de ser atendido em seus pedidos, no entanto, como não tinha acesso ao percebido pelas demais crianças, nem sempre as parcerias se prolongavam. Ele sabia conversar, pedir, sugerir, mas não conseguia estabelecer uma parceria mais estável, capaz de lhe proporcionar desprendimento do real imediato, das características físicas dos objetos.

Laplane e Batista (2009) afirmam que a linguagem é a “chave para o acesso à cultura e à participação social”. (p.178). Segundo as autoras, a singularidade do desenvolvimento da criança com deficiência visual está justamente no investimento nas possibilidades de desenvolvimento da linguagem que tornam as crianças cegas capazes de “construir conceitos, de operar com eles, de estabelecer relações e, de uma maneira geral, compartilhar os conhecimentos produzidos, de tornar-se membro de uma comunidade e de participar da sua cultura”. (p.179).

Embora a professora estivesse disponível para contribuir com o desenvolvimento desse aluno, o desconhecimento das necessidades reais de uma criança cega fez com que ela persistisse no encorajamento da nomeação de formas e cores dos objetos. Entre outras coisas, faltou aqui a noção de que a palavra, além de nomear, transcende o nível perceptual e constitui o nível do conhecimento, permitindo a construção de conceitos, a formulação de hipóteses, a organização do pensamento, entre outros processos.

Essa orientação predominante para os aspectos perceptuais das coisas indica o empobrecimento das relações que poderiam proporcionar a Leandro a transformação dos elementos trazidos pelos sentidos em padrões mais elaborados de pensamento e cognição.

Limitações para atividades relacionadas ao tipo de deficiência

No início das observações, Leandro não tinha a oportunidade de brincar em grupo. A professora chegou a levá-lo ao parque em alguns dias, mas sem a turma, que estava no refeitório, sob o olhar e o cuidado de outras professoras.

O fato de não estar acostumado a brincar neste ambiente com certeza influenciou as possibilidades de avançar nessa atividade como as outras crianças. Considerando sua cegueira e a forma como interagiam com ele, muitas vezes suas brincadeiras não passavam de simples reconhecimento dos objetos.

O episódio a seguir é demonstrativo desse tipo de relação com os brinquedos e da forma usual de interação com os parceiros.

3. Contexto: As crianças estão brincando no solário. Depois de uma breve conversa com a professora, Leandro diz que não quer mais brincar. A professora levanta e o leva pela mão até um grupo de meninos que estão com diversos carrinhos. A professora senta Leandro e diz que é um estacionamento de carros.

Leandro começa a manusear os carros. Marina chega e dá uma aranha de tecido na mão de Leandro, que pega o objeto e coloca no chão. Leandro toca em Caio.

Leandro: *Quem é você?*

Caio: *Caio.*

Pega um barco e pergunta: *Caio, o que é isso?*

Caio: *É um barco.*

Leandro pega um celular e pergunta: *E o que é isso?*

Caio: *É um celular.*

Leandro coloca o dedo no celular e fala alguns números como se estivesse discando. Coloca o celular no ouvido.

Leandro: *Oi mãe! Tô aqui na escola. Tchau.*

Caio vai brincar com outras crianças.

Leandro desliga o celular e pega um dinossauro, manuseia e coloca no chão. Pega outro brinquedo.

Leandro: *Que é isso? Que é isso? Caio? Que é isso?*

Miguel: *É um skate.*

Leandro: *Qual a cor dele?* (continua manuseando o brinquedo).

Miguel: *É branco.*

Leandro pega outro brinquedo.

Leandro: *E esse? E esse? E esse daqui? Que é isso Caio?*

Caio já não estava perto.

Miguel: *Eu sou o Miguel.*

Marina se aproxima e pega o celular que estava no chão.

Miguel: *É nosso. O Lê tá brincando com ele.*

Marina devolve o celular no chão.

Leandro: *E esse?*

Miguel: *Um carro.*

Leandro: *E esse?*

Miguel: *Outro carro.*

Leandro: *E esse?*

Miguel: *Um garfo.*

Leandro: *O que ele faz?*

Miguel: *Pega terra.*

(...)

Leandro manuseia alguns carrinhos, se levanta e começa a andar chamando a professora.

Leandro: *Vem aqui com a Rosa. Rosa, qué você.* (imitando a fala da professora).

Ana Carolina, que está com vários brinquedos, dá um rodo na mão de Leandro e tenta ensiná-lo a rodar segurando as mãos dele, fazendo os gestos de rodar o chão junto com ele.

Carolina: *Tá vendo sua casa ali? Ó sua casa ali* (apontando para a casa de Leandro[9]).

Leandro permanece com o rodo na mão calado.

---

[9] A escola é cercada por grades e o quiosque em que as crianças estão é entre as salas de aula e esta grade. Leandro mora do outro lado da rua e sua casa fica em frente a este espaço onde as crianças estão.

Sempre que se sentia sozinho ou pouco à vontade nas brincadeiras, Leandro procurava pela professora, que era sempre atenciosa com ele, mas que nesse dia tinha se ausentado brevemente para verificar se a sopa de Leandro já estava pronta.

O segmento descrito e várias situações registradas indicam que, mesmo durante as atividades imaginativas, suas perguntas sobre os brinquedos, que eram prontamente respondidas e encorajadas, sugerem que ele internalizou o modo como os outros se relacionavam com ele, geralmente orientados para descrever características visuais das coisas.

Algumas de suas limitações estavam realmente vinculadas à falta de visão - seja em relação aos brinquedos, seja em relação à localização e aos movimentos dos parceiros -, mas existiam restrições por excesso de cuidado da professora. Por exemplo, o primeiro dia de Leandro no parque foi recheado de novidades a respeito de seus limites e possibilidades. A situação a seguir, ocorrida nesse dia, fez com que a professora repensasse os limites que impunha ao menino.

4. Contexto: Depois de algum tempo explorando diversos brinquedos do parque, sempre em companhia da professora, Leandro e Raíssa.

Eles se dirigem ao balanço que fica embaixo da casinha de madeira. Raíssa balança em um e Leandro é ajudado pela professora a balançar no outro.

Leandro: *Tia ce balança pequeno*.

Rosa: *O quê?*

Leandro diz que este balanço é para bebê e quer descer.

A professora novamente não entende e a pesquisadora compartilha sua interpretação com ela. As duas riem juntas.

A professora leva Leandro até outro balanço, o ajuda a subir e começa a balançá-lo empurrando um pouco mais forte.

Rosa: *Assim tá bom?*

Leandro: *Não, quero mais rápido.*

Rosa: *Sua mãe balança mais rápido?*

Leandro: *Balança.*

Rosa: *Não balança igual neném?*

Leandro: *Não.*

5. Contexto: Em outro dia de parque, Leandro quer ir ao balanço.
A professora o leva e o ajuda a se sentar.

Leandro: *Não é no pequeno?*
Rosa: *Não. Esse é grande*.
Leandro: *Não tem encosto*.
Rosa: *Esse não*.
(...)
Leandro: *Tia, balança pra frente e pra trás viu?*
Rosa: *Tá* (com mais tranquilidade que na vez anterior, balança Leandro um pouco mais forte).
(...)
Leandro tira uma das mãos da corrente para coçar o olho e se equilibra com a outra.
Rosa: *Segura direito.*
Leandro volta a segurar com as duas mãos a corrente do balanço.

Os segmentos 4 e 5 demonstram o cuidado da professora com Leandro, mas também servem de exemplo do que ele era ou não capaz de fazer. A afirmação de que sua mãe balançava mais forte nos dá indícios de que fora da escola Leandro tinha outras possibilidades de constituir-se, diferentemente da imagem de criança cega que não pode correr riscos ou cair como as demais crianças. Na situação 5 nota-se que a professora era sensível para perceber o desejo de Leandro e conseguia enfrentar seus próprios medos, proporcionando a ele atividades agradáveis.

6. Contexto: Leandro está no cavalinho de balanço há algum tempo.

Sempre que as crianças começam a balançá-lo mais forte a professora temerosa interrompe e pede que diminuam a velocidade. Depois de algumas tentativas, Leandro permite que Alexandre balance junto com ele no brinquedo.

(...)
A professora vai empurrar e Alexandre a interrompe.
Alexandre: *Tia, deixa a gente brincar, eu empurro.*
A professora deixa. Leandro sorri.

A professora teve várias oportunidades de perceber que, dentro de limites, Leandro e os parceiros podiam brincar sem maiores riscos. Neste episódio vemos que ela tentou impedir que Leandro balançasse com muita força no cavalinho, mas cedeu à interferência de Alexandre.

Essa crescente flexibilidade de Rosa deve ter proporcionado ao aluno experiências mais ricas que certamente contribuíram para afirmar uma imagem de si positiva. Mas, quanto ao primeiro semestre, conforme foi mencionado, infelizmente as idas ao parque aconteceram somente em alguns dias de observação, propiciados pela professora em atenção à pesquisadora.

Envolvimento em jogos de imaginação

Como já indicado, Leandro estava acostumado a situações em que adultos ou crianças lhe proporcionavam a descrição das coisas. Mesmo quando ele conseguia se envolver em ações imaginativas, a preocupação com as características dos objetos acabava predominando na maioria das brincadeiras, como pode ser percebido no trecho a seguir.

7. Contexto: Na sala de aula, as crianças inicialmente são colocadas em grupos para brincar. A professora chama cada grupo para que escolha os brinquedos na prateleira.

Leandro pede um avião, que a professora traz até ele. Depois de manusear o avião e alguns outros brinquedos de seus amigos, ele recebe um celular da mão de Júlia.
Júlia explica: *É um celular de brinquedo. Tá vendo, os números, tem que atender* (colocando a mão de Leandro nos botões de números do celular).
Leandro pega o celular de brinquedo. Júlia utiliza a própria mão para fazer de conta que também está com um celular.
Júlia: *Alô.*

Leandro: *Alô.*

Júlia: *Quem fala?*

Leandro: *Quem fala? Minha mãe aí? Eu quero a minha mãe.*

Está muito barulho na sala. Ele segura o celular com uma mão em um dos ouvidos e com a outra mão tapa o outro ouvido.

Leandro: *Oi mãe, tô na creche agora. Tô no telefone.*

Júlia diz algo inaudível.

Leandro: *Esse celular é novo?* (tateando o celular).

Júlia fala alguma coisa (bem baixinho) para Leandro e pega o celular. Os dois riem.

Leandro: *Rosa, olha aqui pra mim.* (chamando a atenção da professora).

Leandro*: Esse celular é da Vivo*?

Rosa: *É da Vivo.*

Leandro: *Ele fala?*

Rosa: *Não. Ele é de mentira.*

Leandro: *Que cor ele é?*

Rosa: *Amarelo e branco.*

Leandro: *Onde é branco?*

A professora se aproxima de Leandro.

Rosa: *Aqui é branco. Aqui é amarelo. Aqui é azul.* (colocando a mão dele em cada parte).

Júlia permanece observando o diálogo de Leandro com a professora.

Júlia: *O botão é rosa* (acrescenta o detalhe esquecido pela professora).

Júlia e Leandro continuam conversando sobre o telefone.

Leandro volta a tatear o celular e bate com o dedo nele para escutar os sons que produz.

Leandro: *Aqui é branco?* (mostrando uma parte do celular com o dedo).

Júlia: *Aqui é branco e aqui é amarelo.* (Júlia explica colocando a mão dele nos locais citados).

Leandro continua brincando com o telefone.

Na maior parte do tempo as possibilidades de Leandro ficavam vinculadas a questões perceptuais e, das situações registradas, eram raros os momentos em que ele se aventurava em criações imaginárias e conseguia

parceiros que o ajudassem a estabelecer jogos mais elaborados. Suas experiências no ambiente escolar raramente saíam do nível perceptual para o nível simbólico, situação que poderia possibilitar ganhos significativos em termos de imaginação e cognição.

Nas poucas vezes em que teve possibilidade de se aventurar em ações imaginativas, o aluno mostrou-se capaz de brincar de faz de conta de maneira criativa.

8. Contexto: Leandro está no parque e dirige-se à professora.

Leandro: *Eu quero ir no cavalinho.*
Rosa o leva ao cavalinho de balanço, pede para a criança que está ocupando o brinquedo deixar Leandro brincar um pouquinho. A criança atende prontamente. Leandro senta no cavalo e sorri.
Leandro: *Cavalo, cavalinho, vamos cavalinho, vamos, vamos no sítio. Vamos pro sítio. Ai que demora, ai que demora. Segura!*
Rosa: *O que tá demorando?*
Leandro: *O sítio.*
Rosa: *Você tá indo pro sítio?*
Leandro: *Tô.*
Rosa: *Pro sítio.*
(...)
Leandro: *Uh, uh, uh.* (sorrindo e balançando quase deitado, apoiado no traseiro do cavalo).
Leandro pergunta as cores do cavalo e Alexandre explica colocando a mão dele em cada parte do brinquedo e nomeando as cores.
Depois de algum tempo Leandro volta-se para o cavalo.
Leandro: *Tá com fome cavalo?*
Claudia: *Tô.* (respondendo como se fosse o cavalo).
Outra menina junta-se ao grupo e a brincadeira toma outra direção.

A atenção dispensada pela professora

Como pode ser percebido nos episódios, Rosa era bastante atenciosa quanto à inserção de Leandro no grupo. Era ela que sempre encontrava um

modo para que ele estivesse acompanhado, brincando e se relacionando com os amigos. Contudo, como as demais professoras, ela subestimava os ganhos que os jogos imaginativos poderiam trazer para o desenvolvimento.

Sua postura estava pautada no medo de que Leandro se machucasse e nas poucas informações que possuía sobre a cegueira. Informações que restringiam suas ações e pouco mudavam seu conhecimento sobre as potencialidades do aluno.

Os dados de observação mostram que a professora acreditava na necessidade de privilegiar o nível perceptual durante as atividades. Trata-se de uma concepção que se assemelha à abordagem educacional orientada para objetivos mínimos a serem alcançados por meio de ações artificiais, desprovidas de sentido, geralmente abrangendo atividades sensoriais e de treinamento, focadas naquilo que a criança não pode acessar em função da deficiência. Dizemos que apenas se assemelha e não que corresponde a essa abordagem porque, a despeito da centralidade na falta de visão, a maioria das atividades de Leandro na escola não era artificial ou sem sentido.

Como dito anteriormente, esse tipo de atividade se distancia da perspectiva histórico-cultural, que reconhece a existência da deficiência orgânica, mas compreende que, dependendo das condições oferecidas pelo grupo social, especialmente as oferecidas pela educação escolar, a criança tem maiores ou menores chances de se apropriar de padrões mais elaborados de pensamento, ou seja, de se apropriar das funções psíquicas superiores, implicadas no conhecimento do mundo e nas ações na vida coletiva.

Embora tivesse boa vontade e estivesse sempre disponível, a postura predominante de Rosa era de cuidado, o que muitas vezes gerava restrições excessivas. Além disso, ela acentuava a imagem da criança cega que só consegue conhecer o mundo pelo tato e precisa da descrição das coisas para ter acesso ao que não lhe é acessível. Assim, o atendimento educacional perde em qualidade e não oferece desafios para o desenvolvimento do aluno.

Vale registrar que o valor atribuído à nomeação e à descrição pode advir também de uma tendência, típica do senso comum, a imaginar o cego como um vidente com olhos vendados - uma criança assim poderia aproveitar as descrições devido a suas “experiências visuais” anteriores, o que não ocorre com o cego. Isso pode ter um vínculo também com a concepção de uma

pedagogia para o cego que Vigotski (1989) criticava como verbalismo vazio, que se orientava justamente para a nomeação e a descrição das coisas. Contudo, o papel da linguagem na formação da criança, mais amplamente, é de significar as experiências e se comunicar com outros e consigo mesma.

D2. Entrevista com a professora de Leandro

Rosa (40 anos), formada no Normal Superior com especialização em Gestão escolar, tinha experiência de quatro anos no trabalho com a Educação Infantil. Seu primeiro aluno especial foi Leandro.

Rosa parecia ter sido a única professora da instituição a receber algum tipo de orientação vinda do Núcleo de Educação Especial do Município. Essa orientação ajudou a diminuir o medo que a professora sentia de atuar junto a uma criança cega.

> Primeiro, eles fizeram uma reunião de três horas comigo no núcleo, explicando, mostrando o Braille, mostrando como ia ser feito o trabalho com o Leandro, a cela Braile... como ia ser cortada, como ia ser trabalhado e depois... ela [profissional do Núcleo] acompanhava uma ou duas vezes mensalmente [vinha até a escola].

As adaptações aconteceram em nível didático, por exemplo, atividades com as letras em Braille, manuseio de material de percepção tátil, colagem de barbante no contorno dos desenhos. Em termos de suporte da própria escola, não foi efetivado qualquer ajustamento. Até o mero deslocamento de Leandro pela escola era quase sempre de responsabilidade da professora, sendo eventual a ajuda de outro adulto.

No encontro realizado pela pesquisadora no final das observações, pudemos perceber que Rosa não teve acesso a informações relacionadas às atividades práticas que poderiam orientar seu trabalho relacionado à locomoção de Leandro.

Essas orientações sobre mobilidade, segundo Orrico, Canejo e Fogli (2007), são indispensáveis para proporcionar à criança segurança, autonomia e aprimoramento da capacidade de explorar o ambiente. Esse tipo de assessoramento teria contribuído para Rosa atenuar seus temores e agir encorajando Leandro a enfrentar desafios importantes para seu desenvolvimento.

Além disso, como mencionado, entre as dificuldades enfrentadas pela professora se destacava a ausência de uma auxiliar, principalmente nos momentos em que precisava se dividir entre a necessidade constante de acompanhamento de Leandro e as demais 24 crianças.

Na entrevista, Rosa mostra que estava despreocupava quanto às parcerias, pois Leandro era bem acolhido.

A despeito da insegurança e medo, seus depoimentos mostram claramente que ela acreditava no potencial de Leandro. As observações tinham indicado que sua atuação era limitada pelo excessivo cuidado e pelo modo como concebia a construção de conhecimento pela criança cega, mas sua postura não tinha qualquer ligação com uma subestimação das possibilidades de desenvolvimento desse aluno.

> (...) o Leandro era uma criança muito alegre, muito inteligente, ele gostava muito de conversar, ele era uma criança participativa, questionadora, ele era muito inteligente... (...) com o passar do tempo você vê que ele pode levar uma vida normal, que dá pra ele fazer tudo o que as outras crianças fazem.

Num outro trecho da entrevista Rosa reitera essa avaliação da capacidade do aluno:

> (...) eu tinha muito medo que caísse, se machucasse, então, foi uma coisa que eu tive de trabalhar muito e porque é só conviver com ele que você passa a ver que ele é igual às outras mesmo. A única limitação dele é que ele não enxerga.

Sobre os momentos de brincadeira que marcaram seu trabalho com Leandro, Rosa afirma que “no parque era muito marcante, porque ele sonhava muito. Ele sentava nos brinquedos e contava muitas histórias”.

Também foi no parque que, instigada pela pesquisadora, ela venceu o receio de deixar que Leandro usasse os brinquedos que ela considerava perigosos para ele.

> No dia que o Lê foi passar ali naquela [casinha de madeira estilo casa da árvore], ele tinha que subir a escada e passar naquele brinquedo maior que passou por aquela ponte, aquilo foi um momento marcante porque eu tinha muito medo, eu acho que foi isso, ele subiu e ele passou. Foi o momento que eu fiquei muito tensa, com muito medo e foi tudo bem e depois disso, ele passou a usar o brinquedo, né?

Rosa, que já acreditava no potencial de aprendizagem do aluno, aos poucos passou a acreditar também em sua capacidade de se movimentar nos espaços com que estava familiarizado.

No próximo capítulo apresentamos comentários gerais e pontos de discussão das análises relativas aos quatro sujeitos estudados.

4. Apontamentos gerais

Nosso objetivo no presente estudo foi analisar as condições do atendimento educacional oferecido a crianças com NEE, a partir de indicadores observados em sua participação nos horários de brincadeira, no contexto da Educação Infantil. Como apontado anteriormente, a perspectiva histórico-cultural atribui grande importância a essa atividade pelo impacto que tem sobre o desenvolvimento infantil e por ser a esfera mais propícia à apropriação da cultura e à formação das funções psíquicas superiores.

A seguir apresentamos três conjuntos de considerações. O primeiro remete às condições oferecidas para as brincadeiras, em termos de sua possível contribuição para o funcionamento imaginativo e a sociabilidade dos quatro sujeitos. O segundo orienta-se para problemas relativos ao cuidar, tema muito relevante quando analisamos o trabalho educativo junto a crianças pequenas que são alunos especiais. Esses dois conjuntos têm como base as observações das brincadeiras e as entrevistas com as professoras. O terceiro contém comentários sobre indicações de como a escola pesquisada responde às necessidades educativas desses alunos, em relação à inclusão.

4.1. As crianças com NEE nas situações de brincadeira

Para caracterizar a qualidade da experiência dos alunos especiais nas brincadeiras, focalizamos suas interações com pares e professoras e buscamos indícios de dois aspectos do brincar: o funcionamento imaginativo e a sociabilidade. Podemos olhar cada um desses dois aspectos em separadamente a título de análise, mas eles estão implicados de forma inseparável na situação de jogo, pois nessa atividade as crianças se envolvem em ações imaginativas, superando a determinação do percebido e do vivido, rompendo com as limitações da realidade e recriando situações do grupo social em que se inserem; ao mesmo tempo elas ampliam suas possibilidades de se relacionar com outros sujeitos e vivenciam regras de convivência. Argumentamos antes que esses dois aspectos contribuem para a elaboração do real e o aprimoramento cognitivo, em concordância com interpretações da

abordagem histórico-cultural (VIGOSTKI, 1984; LEONTIEV, 2001; ELKONIN, 2009).

O destaque às ações imaginativas e à sociabilidade se apoia na tese de que a qualidade das experiências criadas pelo grupo social é que irá configurar as possibilidades de desenvolvimento do sujeito, tanto na constituição de alguma função psíquica em particular como no estabelecimento da interrelação de funções. Quando falamos de crianças com deficiência, esse modo de conceber o desenvolvimento em sua dimensão cultural não desmerece o conhecimento dos aspectos orgânicos do desenvolvimento, mas nos remete a eles de modo diferente de outras visões teóricas. Diante da criança com algum déficit, o meio social deve criar caminhos alternativos que possibilitem sua inserção na vida coletiva, pois é na cultura que podem ser compensadas as diferenças e deficiências relacionadas ao âmbito orgânico.

Na pesquisa aqui relatada, as observações indicam que, embora as classes tenham vários horários da rotina escolar diária para brincar, o investimento da instituição nessa atividade é limitado. As circunstâncias criadas são desfavoráveis para a emergência de tipos variados de jogos, particularmente o faz de conta, e pouco propícias a um aumento de qualidade das interações.

Na atuação com suas classes, na sala ou no parque, as professoras se limitam a escolher o local e os materiais que devem ser disponibilizados para a brincadeira agendada. Na maioria das situações registradas, as professoras permanecem realizando outras tarefas ou apenas observando se tudo acontece de acordo com o combinado com a turma, o que geralmente se relaciona com regras de convivência, cuidados e evitação de riscos: não correr, não deixar o balanço chegar a alta velocidade, não brigar, não jogar areia para cima etc. Isso significa que as crianças brincam sem interferência ou encorajamento das educadoras no que concerne à atividade em si.

Das observações e entrevistas é possível inferir que as professoras atribuem um valor formativo secundário ao brincar de forma geral e aos jogos imaginativos de forma específica, provavelmente por suporem que essa atividade não enriquece a cognição. Ademais, apesar de diferenças na forma como se relacionam com seus alunos, todas parecem acreditar que a brincadeira é importante para a criança, mas deve ser realizada naturalmente,

sem necessidade de qualquer planejamento ou de interferências. As mudanças na qualidade dos jogos aconteceriam espontaneamente, em decorrência da maturação. Logo, a atividade não precisa ser incentivada. Na verdade, nem precisaria ser observada se não houvesse riscos para as crianças (cair, machucar-se) ou conflitos entre elas.

Essa visão é tida como equivocada e problemática por diferentes perspectivas teóricas, sobretudo a que referencia este trabalho, que atribui a gênese da brincadeira às condições concretas de vida da criança e valoriza o papel dessa atividade no conhecimento do real e na apropriação da vida social (como é salientado por ARCE, 2004; MARTINELLI; FUGI; MILESKI, 2009; ALVES e OUTROS, 2010; COSTA; CONTIJO, 2011).

Esses últimos apontamentos referem-se a atitudes frente a todas as crianças e são concordantes com estudos que mostram a subestimação do brincar por educadoras da Educação Infantil, como o de Silva (2012). Por outro lado, no que diz respeito às crianças com NEE, foram notadas diferenças nos modos de mediação que as professoras estabelecem quanto à sociabilidade. Em termos de formas desejáveis de inserção dos sujeitos na atividade do grupo, as professoras de Leandro (cegueira) e de Cristiane (nanismo) mostraram-se acolhedoras e especialmente atentas à qualidade das interações que eles vivenciavam. Já as professoras dos alunos com Síndrome de Down tiveram outra postura: a de Ana se omitia diante das experiências nas relações da aluna com os colegas, desconsiderando suas necessidades; a de Gabriel era impaciente com os cuidados de que ele precisava e não se preocupava com sua tendência a isolar-se.

Assim, as análises indicam claramente que dos quatro sujeitos, os dois com Síndrome de Down têm sido muito afetados por atitudes negativas no ambiente escolar. Quanto à interação com parceiros durante as brincadeiras, a falta de intervenção deliberada das professoras intensifica o isolamento de Gabriel e a dificuldade de Ana para escapar de situações desagradáveis e não desejadas. Em decorrência dessa desatenção, Ana e Gabriel deixam de ter

oportunidades de alcançar formas melhores de convivência e não usufruem dos avanços que o brincar pode trazer para seu desenvolvimento[10].

Pelos dados relativos a Cristiane e Leandro, constatamos que as professoras manifestam acolhimento e cuidado (por vezes baseado em temor excessivo), o que repercute nas relações deles com parceiros, quase sempre de natureza harmoniosa. Por outro lado, em relação a ações da escola, vale salientar que, para a menina, existem alguns problemas de barreiras físicas que poderiam ser solucionados e Leandro tem poucas oportunidades de brincar durante sua curta permanência na classe, pelo fato de não haver auxiliar de classe para atendê-lo durante o período normal.

Em suma, os achados indicam que a atuação das professoras pouco favorece a concretização dos ganhos que a o brincar pode trazer para o desenvolvimento dos sujeitos, em termos de aprimoramento da imaginação e, para dois deles, também em termos do funcionamento inter e intrasubjetivo. Embora essa postura possa repercutir na experiência escolar de qualquer criança, entendemos que os efeitos são mais prejudiciais quando se trata de alunos especiais, que necessitam de atenção diferenciada no que concerne aos modos de brincar e às oportunidades de participar de diferentes jogos. Sem o encorajamento para transpor seus próprios recursos, e dependendo do tipo de deficiência, são poucas as possibilidades que emergem para que essas crianças adentrem no plano imaginativo e nele se aprimorem.

Dos apontamentos feitos vale retomar a indicação de que as professoras desconsideram a necessidade de intervir e interagir com as crianças durante as brincadeiras, exceto em momentos de risco ou conflito. No entanto, essa atuação é parte do compromisso de efetivo atendimento educacional às crianças em geral. Aqui o papel da escola e da ação pedagógica não pode ser reduzido à mera facilitação de processos (apenas oportunizar que a criança brinque) sob o argumento do respeito às diferenças e aos interesses infantis. Como Alves e Outros (2010) argumentam, as diferenças e os interesses são construções sociais e cabe à escola observar o que se expressa na brincadeira

[10] É possível que a rejeição e a indiferença sofridas por esses dois sujeitos estejam relacionadas ao fato de apresentarem uma síndrome associada à deficiência intelectual (com características visíveis inclusive), mas o conjunto dos dados não é suficiente para comprovar essa interpretação.

e promover modos mais elaborados de brincar. Essa afirmação condiz com a reflexão de Leontiev (2001), quando aborda a necessidade de relacionar a brincadeira à ação educativa.

> É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras, as regras do jogo e do seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, o brinquedo é a atividade principal (...). (p. 122)

Mas, como esse autor aponta, aqui não se trata de promover “jogos didáticos”, que são distintos da brincadeira. A importância dessa distinção é ressaltada por Nascimento e outros (2009), quando indicam que, embora esses jogos façam parte do trabalho educativo com a criança pré-escolar, seu uso e o uso do brincar como atividade principal exigem ações pedagógicas diferentes. Com base em Elkonin (2009) as autoras também alertam para o fato de que o uso de brincadeiras como o jogo de papéis até pode assumir finalidade pedagógica, porém o conteúdo a ser ensinado não deve descaracterizar o que é central nessa atividade, ou seja, a apropriação de formas culturais de conduta e a reconstituição de relações da vida social.

4.2. Cuidado desmedido: da superproteção à negligência

Pesquisas realizadas nas últimas décadas a respeito da Educação Infantil têm abordado a necessidade de superação do modelo assistencialista em que historicamente essa etapa educacional foi estruturada e têm enfatizado a importância do cuidar-educar como um binômio que marcaria a identidade da Educação Infantil, conforme autores mencionados no primeiro capítulo, como, por exemplo, De Vitta e Emmel (2004), Montenegro (2005), Campos e outros (2006), Haddad (2006) e Pasqualini e Martins (2008).

Concordamos com as discussões que criticam o entendimento desse binômio como uma dicotomia, em formas de atendimento educacional centradas numa concepção restrita de cuidar, seja por valorizar mais o educar que o cuidar seja por entender o educar de maneira excessivamente escolarizada. Embora os dois termos não devam ser concebidos em separado,

neste item trazemos especialmente a questão do cuidar por conta de algumas indicações da postura das professoras em relação aos quatro sujeitos nas situações observadas.

Os achados reiteram o fato de que profissionais de Educação Infantil possuem uma visão dicotomizada de educar e cuidar, e atribuem pesos diferentes aos dois compromissos. Nessa linha, o estudo de Alves e Veríssimo (2007) constata que as professoras assumem a educação, isto é, as atividades pedagógicas como foco de seu trabalho, ao passo que o cuidado deve ser atendido quando necessário. Elas relacionam o cuidar com temas relativos à alimentação, higiene pessoal e ambiental e não citam cuidados referentes aos aspectos emocionais ou à promoção do desenvolvimento. A priorização do educar é abordada também por Correa (2011), que ressalta sua equivalência a atividades pedagógicas muitas vezes com caráter mecânico.

Esse problema torna-se mais complexo quando se trata de alunos com NEE, considerando que as escolas, em alguns casos as professoras, nem sempre se dispõem a responder às demandas postas pela condição específica de cada deficiência. Dos sujeitos desta pesquisa, Leandro e Cristiane recebiam atenção e eram bem cuidados (ainda que num sentido desvinculado do educar). A postura de suas professoras estava bastante relacionada à prevenção de acidentes, mas elas se mostravam sensíveis, disponíveis e muito atentas. Ambas atuavam no plano da sociabilidade de maneira positiva, cuidavam das relações que se estabeleciam nas parcerias com outras crianças e conseguiam lidar com situações conflituosas com bastante discernimento. Por outro lado, a preocupação e o medo de que acontecessem acidentes com dolo físico às duas crianças por vezes geravam um cuidado excessivo, que pode tornar-se limitante para o desenvolvimento.

Leandro, por exemplo, aparentava insegurança e dependência para se locomover na escola, enquanto em casa ele se movimentava com liberdade e andava de bicicleta na rua (conforme era de conhecimento da equipe escolar). Portanto, no ambiente escolar seria esperado que houvesse alguma iniciativa para aprimorar essa habilidade fundamental (locomoção). Orrico e outros (2007) dizem que programas de estimulação para a criança com deficiência visual devem tornar o aluno “um educando com autonomia e independência,

capaz de participar das atividades do dia a dia na escola de forma plena e em condições de igualdade com os colegas”. (p.123).

Quanto a Cristiane, sua experiência foi menos limitante nesse aspecto, talvez por uma compreensível diferença na percepção de riscos nos casos de cegueira e nanismo. Suas professoras (da manhã e da tarde) lidavam de forma um pouco mais flexível com a prevenção de acidentes que poderiam ser causados por sua baixa estatura e, mesmo com momentos de superproteção, apresentavam maior equilíbrio entre o cuidado que restringe e o que possibilita avanços no desenvolvimento.

Diferente da experiência de Leandro e Cristiane, Ana e Gabriel não recebiam atenção adequada às suas necessidades. Suas professoras demonstraram pouca ou nenhuma disponibilidade para atuar com eles e tinham uma visão restrita de sua função como educadoras de crianças pequenas.

Ana tinha uma professora permissiva que encontra na concessão da liberdade uma forma de não assumir responsabilidades relativas ao bem estar e aos processos desenvolvimento da menina. A professora não interferia nas situações de sala ou parque. Muitas vezes as outras crianças é que ajudavam Ana a recolocar o agasalho, ir ao banheiro, limpar o nariz etc. Ao mesmo tempo, nas brincadeiras, os colegas dominavam e submetiam Ana a situações por vezes muito desagradáveis. Dada a omissão da professora, ela ficava desprotegida, sem poder de escolha e à mercê dos colegas.

A postura da professora de Gabriel era de omissão e indiferença em termos das interações que ele estabelecia com os colegas. Mas, como indicado, seu comportamento para com o menino mesclava atitudes de impaciência e repulsa por ter de atendê-lo nas situações de alimentação e higiene, o que ela manifestava nitidamente para toda a classe.

Desse modo, experiências têm contribuído favoravelmente para a formação dos dois sujeitos com deficiência sensorial e motora, apesar de algumas restrições quanto ao que lhes é propiciado em termos dos modos de brincar. Diferentemente disso, para os alunos com Síndrome de Down as experiências mostram-se limitantes, com prováveis efeitos prejudiciais aos processos de conhecimento do mundo e de significação de si. É importante lembrar que as análises mostraram que muitas das dificuldades apresentadas por essas duas crianças não dizem respeito ao comprometimento orgânico,

mas estão estreitamente ligadas a relações sociais empobrecidas pautadas na baixa expectativa e por vezes no preconceito. Também, o fato de serem tratados nas brincadeiras sem atenção diferencial das professoras cria uma "igualdade" injusta, que não promove qualquer ganho para o desenvolvimento. Mendes (2006a) observou situações como essa e ressaltou a condição de vulnerabilidade em que as crianças incluídas são colocadas.

> Em decorrência desse tratamento igualitário observou-se que em alguns momentos elas foram mais prejudicadas, porque interagiram menos do que seus colegas, passaram mais tempo isoladas ou brincando sozinhas, e raramente foram observadas tentativas de mediação do educador para favorecer a participação ou a interação da criança no grupo (p.8).

Resumindo estes apontamentos, a qualidade da experiência das crianças com NEE parece depender muito das professoras individualmente – as que apresentaram atitudes de acolhimento e proteção ou superproteção – e as que manifestam uma falta de disposição para cuidar do aluno especial, mesmo numa concepção muito restrita desse compromisso educativo. No trabalho educativo com o aluno especial, essa atribuição de responsabilidades ao âmbito individual constitui um problema e será retomada no tema a seguir.

4.3. O atendimento à criança com NEE na escola pesquisada

Ao longo do trabalho de campo foram evidenciados alguns problemas que têm a ver com questões tanto internas como externas à escola no atendimento aos alunos incluídos.

Desses problemas comentamos primeiro o distanciamento entre a escola e as instituições especializadas.

Com a concretização das propostas inclusivas, as finalidades desses dois espaços tornaram-se distintas, ao menos no âmbito dos documentos oficiais: a escola se responsabiliza pelo trabalho educacional e as instituições especializadas, pelo trabalho clínico. Ao mesmo tempo em que essa percepção de responsabilidades diferentes possibilita que sejam assumidos ambos os âmbitos (educacional e clínico), ela parece estar acentuando o desencontro entre aqueles que deveriam se unir para possibilitar experiências adequadas às especificidades da criança.

Escola e instituição especializada estão separadas pelos espaços físicos que ocupam, mas também pelas premissas e convicções que as consolidaram. A proposta inclusiva, que está chegando à Educação Infantil, ainda não dissolve a barreira que as impede de dialogar, trocar informações realmente úteis para o dia a dia de cada uma. As instituições não dividem os conhecimentos específicos que possuem a respeito das crianças e a escola aceita passivamente a ausência de formação e informação assim como não busca as informações em outras fontes, seja em documentos oficiais, livros, pesquisas seja em outras instâncias próximas que poderiam auxiliar, como o setor de Educação Eespecial do município.

A esse respeito, Drago (2005) indica que a presença da equipe de Educação Especial só pode ser percebida por uma visita durante o período da sua pesquisa e que a integração de atendimentos não se estabeleceu, sendo que as crianças que recebiam atendimento externo eram consideradas como alunos da equipe especializada e não da equipe da escola, cujas ações se dirigiam às demais crianças.

No presente estudo, essa divisão entre âmbitos de atuação pode ser percebida desde o início, quando constatamos que nenhum profissional da escola conseguia responder com clareza quais os atendimentos que as crianças recebiam fora do ambiente escolar. Para obter tais dados, esta pesquisadora fez contato com as famílias dos alunos. A mãe de Gabriel soube informar os atendimentos que ele estava recebendo. Os familiares de Cristiane e Leandro tiveram de pedir as informações na instituição especializada. A respeito de Ana, não foi possível o contato com a mãe, que era pouco receptiva a solicitações da escola; a pesquisadora precisou obter os dados diretamente com a instituição especializada.

Embora várias das profissionais da escola (principalmente direção e professoras dos sujeitos) tivessem conhecimento de que a pesquisadora havia levantado essas informações, três delas não manifestaram interesse em ter acesso, apenas a professora de Cristiane, que fez questão de saber dos atendimentos e de registrá-los. Não é de estranhar, portanto, a falta de iniciativa dos familiares para ter maior conhecimento do que está sendo proporcionado aos seus filhos. Provavelmente sua experiência não lhes trouxe expectativas de diálogo nos dois espaços.

Neste sentido entendemos que é fundamental a articulação entre escola e instituição especializada, a fim de criar um atendimento “educacional especializado”. Esse esforço de integração, apontado também por Christofari, Freitas e Tezzari (2012), constitui um caminho propício para o estabelecimento de novas relações pedagógicas entre professor e aluno especial.

Outro ponto das anotações de campo que merece destaque são as faltas e o pouco tempo de permanência dos sujeitos na escola.

As duas crianças com Síndrome de Down faltaram muito às aulas. Dos 110 dias letivos do semestre, Gabriel e Ana se ausentaram mais de 50 por cento das aulas - 67 e 64 faltas, respectivamente. A despeito de terem problemas de saúde que os retinham em casa, é muito provável que um determinante adicional desse alto índice de faltas fosse a pouca motivação resultante da baixa qualidade das condições que lhes eram oferecidas (observada nas brincadeiras e noutras atividades).

As ausências não eram vistas como um problema a ser enfrentado em parceria com as famílias; as providências a respeito pareciam acontecer somente quando o número de faltas chegava próximo de trinta dias seguidos, o que resultaria na perda da vaga. Nestes casos, ligava-se para a família, cobrava-se atestado médico, e as tentativas de encorajar a permanência das crianças na escola eram restritas a alguns comentários em horários de entrada/ saída e/ou reunião de pais.

O problema com as duas outras crianças não era propriamente a falta à escola, mas as regras de entrada e permanência estabelecidas pela escola, que não tinha disposição para acomodar os horários das aulas e das atividades externas, na instituição especializada. Cristiane tinha atendimento clínico uma vez por semana; nesse dia era impedida de frequentar a escola no período oposto porque ela era de classe do período integral. Por isso, entre os impedimentos e as faltas efetivas, ela perdeu 44 dos 110 dias letivos do semestre. Leandro, que era do período parcial, precisava se ausentar um dia da semana para atendimento especializado. Num outro dia ele tinha esse atendimento no período oposto ao de aula, mas por causa do transporte público não conseguia chegar antes que os portões se fechassem. A escola não aceitava a entrada com atraso e o menino ficava por dois dias sem aula. Além de um total de ausências de 48 dias, Leandro não permanecia o período

normal de aula porque a professora não contava com auxiliar de classe. Dessa forma, seu tempo diário de atividades educativas com a classe (excluindo horários de espera ou de refeição) era geralmente de 45 minutos; numa estimativa, essas atividades no semestre somaram apenas 36 horas.

Fica evidente que, para esses alunos, está mal interpretada a ideia de haver flexibilização para que a criança com NEE componha seu horário semanal conforme suas necessidades. Entre regras (em relação a Cristiane e Leandro) e exceções (em relação a Ana e Gabriel, que “podiam” faltar), os alunos sofrem as consequências do desinteresse ou do discernimento limitado desde o momento em que estão regularmente matriculadas. Ao priorizar suas regras de forma conveniente, a escola manifesta descompromisso para com eles e produz uma inclusão com *tempo escolar subtraído*. Eles é que devem se adaptar à escola, ao contrário do que é esperado sob os princípios da inclusão.

Esse é mais um equívoco no cenário geral que evidencia a distância entre o oficial e a realidade na implementação da proposta inclusiva, conforme vem sendo apontado em relatos de pesquisas e discussões críticas da “Política nacional de educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva” (por exemplo, LODI; LACERDA, 2009; DORZIAT, 2010; KASSAR, 2012).

As análises também mostram que quase tudo vem dependendo das professoras individualmente, de seus “méritos” e de seus “defeitos”. Duas delas se dispõem a cuidados diferenciais e encorajam as oportunidades de interação do aluno incluído com os parceiros, ainda que tenham dificuldades para delinear formas de atuação mais adequadas às necessidades especiais implicadas. As outras duas demonstram pouca disposição nesse sentido.

No entanto, a atuação das professoras deve ser pensada em termos não apenas individuais (sensibilidade, boa vontade, disposição a superar preconceitos, flexibilidade para adaptar as práticas etc.), mas principalmente em relação ao que lhes é propiciado para uma ação pedagógica adequada junto às crianças com NEE. Quanto a isso, os dados tanto de entrevista como de observação mostram que todas as professoras ressentem-se da falta de conhecimento básico sobre a deficiência do aluno incluído e da ausência de um interlocutor profissional que ajude a refletir sobre formas de trabalho junto a essa criança. No âmbito interno da escola, não surgem iniciativas coletivas, sequer pequenas, e ocorrem somente breves trocas de informação em

reuniões de HTPC (sendo que a escola não contava com uma coordenadora pedagógica). No âmbito externo à escola, evidencia-se a falta de orientação dos setores especializados às professoras e desatenção dos órgãos oficias para efetivar medidas indispensáveis.

As considerações anteriores chamam atenção para a necessidade de mudanças urgentes, principalmente quanto à atuação das educadoras em relação ao processo educativo do aluno incluído e quanto à falta de disposição da escola para reivindicar assessoria às professoras ou para compor alguma solução interna de suporte a elas. Várias providências eram proteladas. Em relação à ausência de auxiliares de classe, parece ter havido pouco esforço da escola junto às instâncias competentes. Apenas a professora do aluno com cegueira contaria com essa ajuda e, mesmo sendo uma única concessão, o problema se prolongou de fevereiro a setembro.

O conjunto de achados sugere que a melhoria das ações pedagógicas junto a alunos incluídos na Educação Infantil depende da participação regular de profissionais que contribuam para orientar o trabalho das professoras bem como da criação de espaços de colaboração dentro da própria escola, de maneira a ampliar o conhecimento sobre as características dessas crianças e a adaptação dos processos educativos a elas. Claro está que tais iniciativas são insuficientes para as mudanças desejadas, porém, sem esse mínimo, a professora continuará a atuar sozinha e a criança será atendida de forma insatisfatória ou mesmo prejudicial.

Considerações Finais

Neste trabalho nossa maior preocupação esteve relacionada às possibilidades de desenvolvimento que estão sendo oferecidas às crianças com NEE na Educação Infantil. Tendo em vista que essa área enfrenta desafios de várias ordens (identidade, formação docente, currículo etc.) e que é recente a entrada dessas crianças nas creches e pré-escolas, realizamos o estudo para trazer um acréscimo às poucas pesquisas existentes sobre o assunto, expondo análises que podem alimentar discussões acerca do modo como as propostas inclusivas têm se efetivado nessa etapa educacional.

A partir do referencial da teoria histórico-cultural elegemos o âmbito da brincadeira como foco das análises por considerarmos essa atividade a mais propícia ao desenvolvimento de padrões mais elaborados de pensamento na infância. A partir dessa atividade, em especial a que ocorre no plano imaginativo, a criança tem a oportunidade de se apropriar das relações humanas, das formas de ação, dos conhecimentos, dos valores e dos diferentes aspectos que compõem a cultura, enfim, situar-se no mundo, humanizar-se.

O período de observações permite afirmar que, embora haja diferenças significativas entre o atendimento oferecido pelas diferentes professoras às crianças, a atenção dada à brincadeira na rotina da instituição revela uma subestimação do valor dessa atividade para o desenvolvimento infantil. As professoras disponibilizam o espaço e os materiais, mas geralmente não se envolvem no sentido de interagir com as crianças nem na tentativa de possibilitar modos mais elaborados de brincar, embora algumas delas estejam sempre atentas aos riscos e possíveis conflitos que possam ocorrer nesses períodos entre as crianças.

Por outro lado, a quantidade de tempo destinada ao brincar (no parque, solário e sala) indica que as professoras reconhecem a importância dessa atividade no ambiente escolar. Contudo, suas posturas revelam que elas acreditam não haver necessidade de qualquer tipo de mediação pedagógica para que a atividade se realize e se desenvolva. A atenção que dispensam orienta-se apenas para o cuidar, na acepção estrita de evitar riscos e conter conflitos.

A abordagem histórico-cultural nos fornece elementos para afirmar que as crianças se desenvolvem a partir das relações sociais concretas em que vivem e se singularizam enquanto indivíduos através da reconstrução interna dos significados dessas relações. Esse princípio vale igualmente para a criança com deficiência. Em outras palavras, são suas experiências no grupo social que podem propiciar ou prejudicar a formação das funções psíquicas superiores, marcando a qualidade e o ritmo de seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva teórica a escola é vista como um espaço privilegiado de relações cuja função é realizar um trabalho intencional para promover mudanças no desenvolvimento dos indivíduos de maneira sistematizada e qualitativamente diferente das atividades cotidianas. Essa mesma meta pode ser visada também nos momentos de brincadeira das crianças pequenas, desde que o lúdico não seja subordinado e assuma um caráter didático restritivo, isto é, desde que o brincar mantenha seu caráter de “atividade principal”.

Assim, com base nos achados sobre as interações sociais na brincadeira, este estudo aponta para lacunas no atendimento geral das crianças nesta etapa educacional e não apenas daquelas com deficiência. Entre outras questões, as situações focalizadas indiciam falta de formação das profissionais a respeito do desenvolvimento infantil e das atividades mais propícias para a elevação dos modos de pensamento, problema esse que tem sido amplamente abordado, mas que continua a exigir ações efetivas para sua solução.

Quanto ao atendimento às necessidades educacionais dos sujeitos, o conjunto dos achados sugere que, no âmbito interno da escola, salientam-se duas questões essenciais: a busca de melhoria da qualidade das interações sociais em que os alunos se envolvem e a maior participação das professoras nos horários de brincadeira por meio de mediações pedagógicas intencionais.

Mas isso não seria suficiente para mudar o cenário. A equipe escolar precisa contar com recursos humanos e materiais que lhe deem condições de conhecer e ganhar alguma segurança para adaptar o trabalho educacional às características de seus alunos com NEE. Trata-se de ter acesso a equipes de apoio multidisciplinares, materiais pedagógicos adequados, auxiliares de classe, entre outras condições que dependem de verbas e da disposição

política de instâncias do sistema de ensino. Nesse sentido cabe salientar que, enquanto a educação que se pretende inclusiva estiver mais próxima das políticas de redução de custo do que das mudanças qualitativas esperadas, as crianças em geral serão atendidas de modo insatisfatório e os alunos especiais continuarão tendo suas possibilidades de desenvolvimento limitadas e construindo/internalizando uma imagem negativa de si mesmas.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Inclusiva: Incluir para quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.7, n.2, 2001. p.1-10.

ALVES, Roberta Cristiane Pascarelli; VERÍSSIMO, Maria de La Ó. Os educadores de creche e o conflito entre cuidar e educar. **Revista Brasileira Desenvolvimento Humano**, 2007, 17. p.13-25.

ALVES, Solange Maria; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; SIGNOR, Thais Regina; ZAMONER, Ângela; FAITÃO, Letícia de Moura. Vamos brincar de quê? Reflexões sobre a brincadeira de papéis sociais como conteúdo da mediação pedagógica com a infância. **Revista Contrapontos** – Eletrônica. v. 10, n. 1, jan./abr., 2010. p. 29-40.

ANHÃO, Patrícia Gomes; PFEIFER, Luzia Lara; SANTOS, Jair Lício dos. Interação social de crianças com síndrome de Down na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.16, n.1, jan./abr., 2010. p.31-46.

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, abr.2004. p. 9-25.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº. 8.069,** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF, 13 jul.1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Decreto nº 914**, de 6 de Setembro de 1993. Brasília, DF, 06 set.1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Lei nº 10.098**, de 23 de março de 1994(1994a). Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994b.

_____. **Lei nº. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação (LDBEN). Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** (RECNEI). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Decreto nº 3.076**, de 01 de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. Brasília, DF, 01 jun.1999. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/111370/decreto-3076-99>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica** n.2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Decreto nº 3.956,** de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 08 out.2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr.2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Lei nº 10845**, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, DF, 05 mar.2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 5,** de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. **Lei nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação Infantil e Educação Especial: uma análise dos indicadores educacionais

brasileiros. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 11, n. 3, set./dez. 2011. p. 278-287.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa.** v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CARNEIRO, Keila Cristiane de Oliveira. **O processo de inclusão de uma criança com síndrome de down na Educação Infantil.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, 23, 2002.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; MARTINS, Gabriela Dal Forno; MACARINI, Samira Mafioletti. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Aletheia,** n.26 jul./dez. 2007. p.122-136.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.37, n.1, jan./abr. 2011. p. 105-120.

COSTA, Dânia Monteiro Vieira; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A linguagem oral como elemento integrante da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa.** v.41, n.142, jan./abr. 2011.

COTTA, Maria Amélia de Castro. **O brincar de meninas órfãs institucionalizadas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2005.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação Infantil e Ensino Fundamental: interlocuções com o Atendimento Educacional Especializado. In: Reunião Anual da ANPEd, 35. 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>. Acesso em: 15 ago. 2012.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia,** 2007, 17(36), p.115-122. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 10 abr. 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; SILVA, Karen Prado Lyra; MORAES, Márcia Cristina Almendros Fernandes. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de Educação Infantil da cidade de Bauru. Relato de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília,

Jan./Abr. 2004, v.10, n.1, p.43-582. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em 10 abr. 2012.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; EMMEL, Maria Luiza Guillaumon. **A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário.** Paidéia, 2004, 14 (28), p. 177-189. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/07.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra Santos do Rego. Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Relato de pesquisa. Marília, v.16, n.3, set./dez., 2010. p.415-428.

DORZIAT, Ana. O profissional da inclusão escolar em foco. In: Reunião Anual da ANPEd, 33. 2010. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2012.

DRAGO, Rogério. **Infância, Educação Infantil e inclusão:** um estudo de caso em Vitória. 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. **A inclusão do bebê com deficiência na Educação Infantil:** um estudo exploratório-comparativo em dois municípios da grande Vitória. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2009. Disponível em <www.anpae.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2012.

_____. O bebê com deficiência na Educação Infantil: Perspectivas inclusivas do hidrocéfalo. In: Reunião Anual da ANPEd, 33, 2010. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2012.

ELKONIN, Daniel Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

FERREIRA, Maria Cecilia Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. (Orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FREITAS, Ana Paula de; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: Reunião Anual da ANPEd, 33. 2010. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2012.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, 71, 2000a.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, v. 20, n. 50, 2000b. p. 9-25.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LEITE, Adriana Regina Isler Pereira. Cognição e imaginação: a elaboração do real pela criança e as práticas de Educação Infantil. In: **II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição**. UFMG, Belo Horizonte, 2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, v. 17, n. 2, 2006. p. 31-45.

Haddad, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de pesquisa**. v. 36, n. 129, set./dez., 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, 2002. p. 13-25.

_____. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, 33, 2012.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão Pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**. v. 37, n. 131 maio/ago. 2007.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. mai./ ago. 2000.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarniere. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual. In: GOMES, Marcio. (org.) **Construindo as trilhas para a inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanocich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de pesquisa**. n. 111, dez. 2000.

MARTINELI, Telma Adriana Pacifico; FUGI, Nataly de Carvalho; MILESKI, Gustavo Mileskik Keros. A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a Educação Física. **Revista Semestral da Associação**

Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) v. 13, n. 2, jul./dez. 2009. p. 251-259.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na Educação infantil sob a ótica das professoras. Relato de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v.15, n.1, jan./abr. 2009. p.121-140.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, jan./jun. 2007. p. 83-104.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão:** É possível começar pelas creches? In: Reunião Anual da ANPEd, 29. 2006a. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** São Carlos, v. 11, n. 33, set./dez. 2006b. p.387-405.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º sem. 2005, p. 77-101.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar educacional** (ABRAPEE), v. 13, n. 2, jul./dez. 2009, p. 293-302.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; AMARAL, Cláudia Tavares do. Políticas públicas contemporâneas para a educação especial: inclusão ou exclusão? In: Reunião Anual da ANPEd, 27., 2004. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

OLIVEIRA, Renata Imaculada. **Inclusão na educação infantil**: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2007.

OMOTE, Sadao. (org.). **Inclusão:** da intenção à realidade. Marília, Fundepe, 2004.

ORRICO, Helio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, Rosana. (org.) **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 116-136.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.33, mar.2009. p.78-95.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Desenvolvimento Infantil e ensino: A análise histórico-cultural de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: Reunião Anual da ANPEd, 31. 2008. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2012.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.,** São Paulo, n. 27, 2º sem. de 2008. p. 71-100.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, Cedes, 71, 2000.

_____. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e a sua educação. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 12, n. 1, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17 nov. 2008.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Unijuí: Editora Unijuí, 2005.

SAWAIA, Bader. (org.) **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAWAIA, Cristiane Maria Franzini. **O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Infantil.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo. 2009.

SEKKEL, Marie Claire; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. Ambientes inclusivos na Educação Infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, jan./mar. 2010. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança e escola.** São Paulo: Summus, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: Mediação, Dialogia e (inter)Regulação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R. e REGO, Teresa Cristina (Orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

VICTOR, Sônia Lopes. Sobre inclusão, formação de professores e alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da educação infantil. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. ANPAE, 2009. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/index.html>. Acesso em 13 set. 2012.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente** – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (coletânea org. por Michael Cole e Outros). São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectología.** Obras Completas. v. 5. Trad. C. P. Fernández. Cidade de Havana, Ed. Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Obras Escogidas. Vol. III. Trad. L. Kuper. Madri, Visor, 1995.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.92, fev. 1995. p. 62-69.

APÊNDICE A – ENCONTRO COM AS PROFESSORAS

Com o objetivo de apresentar os dados preliminares da pesquisa, conforme o compromisso assumido com o Núcleo de Educação Especial do Município, ao final de junho houve um encontro realizado no HTPC, com duração de duas horas. Estiveram presentes a pesquisadora, a direção da escola, as professoras envolvidas e uma representante do Núcleo de Educação Especial.

Para melhor organização do tempo e das discussões o encontro foi dividido em três partes: apresentação do suporte teórico da pesquisa; discussão dos dados das crianças; apontamentos e sugestões a partir dos dados apresentados.

1) Apresentação do suporte teórico da pesquisa

Com o objetivo de conversar a respeito dos dados a partir da perspectiva da pesquisa, a apresentação do suporte teórico seguiu o seguinte roteiro:

a. O ser humano é um ser social e histórico;
b. Cada indivíduo se apropria da cultura pelos processos de mediação;.
c. Os signos e os processos de significação;
d. Linguagem – sistema de signos privilegiado
    i. pela significação e pela linguagem podemos organizar, generalizar e abstrair – atingir as funções psicológicas superiores (percepção, memória, imaginação, cognição, linguagem...);
e. Desenvolvimento / aprendizagem;
f. As crianças e o brincar / Brincar: ZDP por excelência
    i. A atividade do brincar interrelaciona inúmeros processos como cognição, afeto, linguagem, memória entre outros, além de ser considerada, na perspectiva histórico-cultural, a atividade mais significativa da infância, embora nem sempre seja a mais freqüente;
    ii. Descrédito e baixa expectativa das sociedades, das instituições e particularmente da instituição escola/ educadores com relação ao brincar / Góes e Pinto: “ao descrédito nas atividades imaginativas,

como o brincar, soma-se o descrédito nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno especial”. (p.4);

g. O desafio que encontramos: propiciar ações significativas que impulsionem o desenvolvimento.

2) Discussão dos dados das crianças

Para que as professoras conseguissem visualizar realidade a partir de um ponto de vista próximo ao da pesquisadora, os dados foram apresentados em forma de episódios, com os nomes reais. Os dados apresentados foram divididos em unidades temáticas que continham episódios específicos:

a. Crianças que brincam e imaginam
   i. Cristiane brinca com peças de encaixe como se fosse um bebê;
   ii. Leandro passeia a cavalo;
b. Crianças precisam e buscam parcerias
   i. Gabriel perambula pela sala em busca de parcerias;
   ii. Gabriel encontra na pesquisadora uma parceria para imaginar um passeio de moto;
   iii. Ana brinca de pega-pega;
c. Crianças e professores que superam desafios
   i. Cristiane experimenta a casinha de madeira com o degrau quebrado;
   ii. Leandro não quer um balanço de bebê;
d. Marcas das especificidades nos modos de brincar
   i. Leandro brinca com um celular;
   ii. Cristiane pode ter acesso aos mesmos brinquedos que os demais;
e. Marcas dos dizeres na constituição da subjetividade
   i. Elen consegue?;
   ii. Leandro pode brincar?;
   iii. Gabriel cheira mal;
   iv. Gabriel ainda não controla as necessidades fisiológicas;
   v. Mariana é bebê;
   vi. Mariana entre o cuidado e a dominação.

Ao ler os episódios, a pesquisadora ia tentando promover uma relação com os dados teóricos apresentados. As professoras estiveram sempre atentas e por vezes faziam colocações a respeito dos mesmos.

3) Apontamentos e sugestões a partir dos dados apresentados.

A pesquisadora esclareceu que por ser uma pesquisa em andamento, análise mais apuradas dos dados seriam feitas posteriormente. Indicou apenas o que os dados sugeriam preliminarmente:

a. As atividades em que as crianças têm possibilidade de interagir, criar e imaginar são mais propícias ao desenvolvimento das mesmas;
b. Quando os professores conseguem lidar com suas inseguranças os resultados apontam inúmeras conquistas;
c. O período em que Leonardo permanece na escola é insuficiente para um trabalho que contemple suas reais necessidades.

A pesquisadora sugeriu, além das discussões que foram sendo levantadas no decorrer do encontro, que fossem incluídas nas rotinas das professoras atividades lúdicas que privilegiem o brincar de faz de conta e o desenvolvimento da imaginação.

As professoras tiveram posturas diversas com relação ao exposto e discutido. Seguem algumas considerações a respeito de cada uma delas em específico.

Paula: professora de Cristiane

Mostrou-se o tempo todo interessada, principalmente com relação aos dados teóricos. Ficou encantada com as situações em que Cristiane brincou de faz de conta e pareceu pensativa frente aos dados de momentos em que a aluna foi impedida de brincar. Durante a apresentação fez anotações, indagou e fez comentários pertinentes sobre Cristiane.

Márcia: professora de Gabriel

Márcia teve diferentes atitudes durante o encontro. De início pareceu estar indisponível a se envolver com a exposição dos suportes teóricos da pesquisa. Durante a apresentação dos dados permaneceu tentando justificar suas posturas, principalmente com a reivindicação junto ao representante do

núcleo por uma auxiliar de classe. Ao término do encontro Márcia chorou muito e disse à pesquisadora que não tinha conhecimento das especificidades de Gabriel, principalmente aquelas que se relacionavam ao controle dos esfíncteres.

Roberta: professora de Ana

Com uma postura totalmente descompromissada, Roberta apenas fez considerações a respeito das atividades no parque. Segundo ela é difícil perceber quando deve interferir ou não nas relações de Ana. Mesmo com a apresentação dos dados em que Ana é coagida pelas demais crianças, Roberta manteve suas dúvidas sobre a necessidade de intervir.

Rosa: professora de Leandro

Rosa demonstrou seu medo com possíveis quedas de Leandro em diversos momentos do encontro. Afirmou ter sido muito difícil deixá-lo mais à vontade no parque, o que sem a presença da pesquisadora talvez não tivesse feito. Disse que ficava com o coração apertado ao vê-lo em situações que podiam trazer maiores riscos. No entanto pareceu emocionada na apresentação dos dados em que conseguiu vencer seu medo e proporcionar a Leandro outras possibilidades.

Referência citada no encontro:

PINTO, Gláucia Uliana; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Marília, v. 12, n. 1, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 17 nov. 2008

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Entrevista com as professoras

1) Como foi saber que receberia um aluno com necessidades educativas especiais? Quais foram os sentimentos envolvidos?
2) Você recebeu alguma orientação sobre as características desta criança ou sobre possíveis adaptações que teriam que ser realizadas em função da sua presença na sala de aula? Se sim, estas orientações vieram de quem? Ajudaram em seu trabalho?
3) Houve alguma adaptação curricular, didática ou de estrutura da escola para poder recebê-lo?
4) Quais as dificuldades que enfrenta atualmente no trabalho com o (nome da criança)?
5) Você pode me contar um pouco sobre as características dele?
6) O que mais você gostaria de me contar a respeito do (nome da criança)?

Até agora conversamos um pouco sobre questões mais gerais. A partir deste momento as perguntas serão mais dirigidas às atividades de brincadeira.

7) Quais são as situações de brincadeira que disponibiliza a seus alunos? Tem alguma que é mais frequente ou que considera mais importante ao desenvolvimento?
8) Existe algum tipo de brincadeira proibida para as crianças?
9) Nestas situações percebe alguma preferência do (nome da criança) por alguma atividade específica? Do que e com quem o (nome da criança) mais brinca?
10) No caso das parcerias, que toma a iniciativa da procura? Ele ou a outra criança?
11) Você nota alguma dificuldade dele nas situações de brincadeira?
12) Existem alguns momentos de brincadeira que sempre nos chamam a atenção. Poderia me relatar algum ou alguns deles?

APÊNDICE C – ROTINA DAS CLASSES

Quadros de Horários de Atividades das classes observadas, conforme a cópia oficial da escola, e breve descrição do espaço das salas

Classe de Cristiane - Maternal II – Período Integral

4 anos, diagnóstico de acondroplasia (nanismo)

Manhã

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:00 – 8:00	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
8:00 – 8:30	Café da manhã e roda da conversa	Café da manhã / roda da conversa / quiosque	Café da manhã e roda da conversa	Café da manhã e roda da conversa	Café da manhã e roda da conversa
8:30 – 9:00	Tanque de areia	Quiosque	Atividades diversificadas	TV	Atividades Diversificadas / História
9:00 – 9:30	Parque	Parque	Parque / brinquedoteca	Parque	Parque / Cama elástica
9:30 – 10:00	Banho	-	Banho	-	Cama elástica
10:00 – 10:30	Atividades diversificadas / história	Atividades diversificadas	História	Atividades diversificadas	Banho
10:30 – 10:55	Brinquedo pedagógico	História	Brinquedo pedagógico	História	Brinquedo pedagógico
10:55 – 11:35	Almoço / escovação	Almoço / escovação	Almoço / escovação	Almoço / escovação	Almoço / escovação
11:35 – 13:25	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
13:25 – 13:40	Leite	Leite	Leite	Leite	Leite

Tarde

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
11:56' - 13:20'	Sono	Sono	Sono	Sono	Sono
13:20' - 13:30'	Banheiro	Banheiro	Banheiro	Banheiro	Banheiro
13:30' - 13:45'	Leite	Leite	Leite	Leite	Leite
13:45' - 14:15'	Parque	Música	Parque	Música	Parque
14:15'- 14:25'	História	Banho	História	Banho	Expressão corporal / banho
14:25' - 14:55'	Atividade dirigida	Banho	Atividade dirigida	Banho	Atividade dirigida / banho
14:55' - 15:15'	Brinquedos diversos	Brincadeiras de roda	Brinquedos diversos	Brincadeiras de roda	Brinquedos diversos
15:15' - 15:40'	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
15:40' - 15:50'	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
15:50' – 16:25'	Brinquedo pedagógico	Bolinha de sabão	Cama elástica	Massa de modelar	DVD
16:25' - 17:30'	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Maternal II - o espaço da sala

A entrada na classe era por um corredor que dava acesso primeiramente ao banheiro e depois à sala de aula, que era espaçosa e possuía quatro jogos de mesa com cadeirinhas, uma lousa, alguns cartazes, uma prateleira com brinquedos, um espaço onde eram empilhados os colchões da hora do sono, um armário de metal e uma mesa da professora. Do lado esquerdo existia uma pia com um bebedouro ao lado. Ao término da sala havia uma porta de correr que dava acesso a um espaço externo caracterizado como solário. Existiam alguns brinquedos disponíveis nas prateleiras como bonecas, carrinhos, caminhões e outros que ficavam no armário da professora como peças de lego e de construção.

Classe de Gabriel – Jardim I – Período Parcial - Tarde

4 anos, diagnóstico de Síndrome de Down

	Segunda-feira	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
12:30 às 13:00	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
13:00 às 13:15	Leite	Leite	Leite	Leite	Leite
13:15 às 13:30	Roda da conversa / música	Roda da conversa / música	Roda da conversa / música	Roda da conversa / música	Roda da conversa / música
13:30 às 14:30	Atividade dirigida	Atividade dirigida	Atividade dirigida	Atividade dirigida	Atividade dirigida
14:15 às 14:30	-	-	Quiosque	Cama elástica	-
14:30 às 14:45	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
14:45 às 15:15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:15 às 15:30	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
15:30 às 16:00	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
16:00 às 16:30	Atividades diversificadas (brincadeiras dirigidas, massinha, jogos, etc.)	Atividades diversificadas (brincadeiras dirigidas, massinha, jogos, etc.)	Atividades diversificadas (brincadeiras dirigidas, massinha, jogos, etc.)	Atividades diversificadas (brincadeiras dirigidas, massinha, jogos, etc.)	Atividades diversificadas (brincadeiras dirigidas, massinha, jogos, etc.)
16:30 às 17:00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Classe de Ana – Jardim I – Período Parcial – Manhã

4 anos, diagnóstico de Síndrome de Down

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:00 às 7:30	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
7:30 às 8:00	Café / higiene	Café / higiene	Café / higiene	Café / higiene	Café / higiene
8:00 – 8:30	Roda, história	Roda, música	Roda, história	Roda, música	Parque
8:30 – 9:00	TV	Parque	Atividade dirigida	Parque	Parque / Cama elástica
9:00 – 9:30	TV	Atividade dirigida	Caderno de desenho (artes)	Parque	Roda, história
9:30 – 10:15	Atividade dirigida	Caderno de desenho	Quioski	Atividade dirigida	Cama elástica
10:15 – 10:45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:45 – 11:00	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
11:00 – 11:30	Brinquedo livre	Massinha	Brinquedo pedagógico	Brincadeira dirigida	Brincadeira de roda

Jardim I – o espaço da sala

O acesso único à sala de aula era pelo pátio da escola. A sala possuía uma lousa grande, cinco mesinhas, alguns cartazes, alguns brinquedos dispostos numa pequena prateleira e um armário. Na prateleira e/ou próximo a ela havia uma carriola, algumas bonecas, carrinhos e caminhões.

Do outro lado da prateleira encontrava-se um bebedouro. Também havia um pote grande com brinquedos (geralmente brinquedos pequenos, peças avulsas ou brinquedos faltando partes) que ficava próximo ao armário da professora.

Classe de Leandro – Jardim II – Período Parcial – Tarde

6 anos, diagnóstico de Cegueira

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
12:30 – 12:40	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
12:40 – 13:00	Roda da conversa/Músicas/ Novidades	Roda da conversa/Músicas	Roda da conversa/Músicas	Roda da conversa/História	Roda da conversa/Músicas
13:00 – 13:15	Leite	Leite	Leite	Leite	Leite
13:20 – 14:30	Atividade dirigida	Quiosque	TV	Atividade dirigida	Atividade dirigida
14:00 – 15:00	Tanque de areia	Hora do conto (palco)	---------	Atividade dirigida	Atividade dirigida
14:30 – 14:50	Atividade diversificada (Brinquedos, Massinha, Jogos, Desenho com giz).	Atividade dirigida	Atividade dirigida	Atividade diversificada (Brinquedos, Massinha, Jogos, Desenho com giz).	Atividade diversificada (Brinquedos, Massinha, Jogos, Desenho com giz).
14:50 – 15:00	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
15:00 – 15:20	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:20 – 15:35	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
15:35 – 16:00	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
16:00 – 16:30	Organização da sala	Organização da sala	Organização da sala	Organização da sala	Organização da sala
16:30 – 17:30	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Jardim II – O espaço da sala

A sala tinha entrada pelo pátio e pelo solário, tinha cinco mesas com cadeirinhas, uma mesa de professor, um armário, lousa, alguns cartazes e prateleiras com brinquedos. Existia também um bebedouro que ficava num balcão. A parte de baixo do balcão era utilizada para guardar brinquedos.