



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INDICADORES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA  
CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Clariane do Nascimento de Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2015**

# **INDICADORES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

**Clariane do Nascimento de Freitas**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS, Brasil

2015

---

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

do Nascimento de Freitas, Clariane  
Indicadores de inclusão na Educação Infantil e suas  
implicações na constituição do sujeito / Clariane do  
Nascimento de Freitas.-2015.  
142 p. ; 30cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2015

1. Educação Especial 2. Educação Infantil 3. Inclusão  
4. Constituição do sujeito I. Tonetto Costas, Fabiane  
Adela II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**INDICADORES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

elaborada por  
**Clariane do Nascimento de Freitas**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**Comissão Examinadora**

---

**Fabiane Adela Tonetto Costas**, Dra.  
(Presidente/Orientadora)

---

**Maria Carmem Silveira Barbosa**, Dra. (UFRGS)

---

**Fabiane Romano de Souza Bridi**, Dra. (UFSM)

---

**Leandra Boer Possa**, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 25 de agosto de 2015.

## AGRADECIMENTOS

Estou muito feliz em finalizar esta etapa de minha formação acadêmica. E neste momento não poderia deixar de agradecer a todos que de alguma forma participaram dessa jornada comigo.

Agradeço aos meus pais por me apoiarem e por compreender muitas vezes minha 'ausência física'. Saibam que apesar do pouco tempo que temos convivido ultimamente, sempre os carregou em meu pensamento.

Agradeço em especial, aos meus dois amores: Gabriel, meu filhote querido, obrigada pelo apoio e pela generosidade com que dividiste tua mãe com os estudos e a ti Jossimar, meu companheiro, agradeço por estar sempre ao meu lado, me apoiando e ajudando. Amo vocês!!

À Ipê Amarelo, por toda a experiência que tive nessa instituição; à Professora Viviane Cancian por permitir que eu fizesse a pesquisa nesse espaço, aos ex-colegas pela contribuição, muito obrigada. Agradeço também à minha querida colega Bruna (in memoriam) por ter me apresentado esse lugar, e por ter compartilhado momentos tão felizes junto às crianças. Saudades.

Gostaria de agradecer também às famílias que abriram suas casas e permitiram que eu fizesse as entrevistas com as crianças. Agradeço imensamente a participação da 'Kitty', do 'Ocelot', da 'Camila', da 'Sara', do 'Guilherme', do 'Pedrão' e da 'Violeta', sem vocês meu trabalho não teria sido tão rico. Agradeço a vocês, de coração.

Agradeço à Professora Sílvia Maria de Oliveira Pavão que 'adotou' a mim, a Andreia e a Rudiane no momento que ingressamos na Pós-Graduação e nossa orientadora estava em licença aperfeiçoando sua formação em Portugal. Muito obrigada pela acolhida, apoio e motivação.

À Andreia e à Rudiane, agradeço por dividirem suas angústias e dúvidas nesse processo de aprendizagem.

Às colegas do GEPEIN, agradeço pelos momentos de partilha de ideias e pela torcida constante. Em especial, agradeço à Adriana por ter me auxiliado com as transcrições das entrevistas e por ter sido minha 'camerawoman' durante a entrevista coletiva com as crianças.

Agradeço também à Fabiane Vanessa Breitenbach, colega desde a

graduação que sempre generosamente me apoiou, incentivou e também contribuiu para a construção da minha escrita emprestando alguns de seus livros.

Agradeço imensamente as Professoras Fabiane Romano de Souza Bridi, Maria Carmem Silveira Barbosa e Leandra Boer Possa por terem aceitado fazer parte da banca examinadora e contribuído para o aprimoramento do meu trabalho.

À Professora Fabiane Adela Tonetto Costas, minha querida 'ori', agradeço imensamente pelos seus ensinamentos. Mesmo não tendo sido tua aluna durante a graduação, sempre a vi como uma excelente professora, competente e comprometida com o crescimento e aprendizado de seus alunos e essa impressão só se confirmou ao longo de nosso convívio. Fico muito feliz por seres minha 'ori'.

Não poderia deixar de agradecer ao 'Vô Ireno' (in memoriam). Obrigada por seu exemplo e pelas experiências que tivemos juntos. Elas me ensinaram a ver as pessoas de um modo mais humano e generoso.

Agradeço, acima de tudo, a Ti Senhor Deus, por teres me acompanhado durante todo esse caminho, me abençoando, cuidando e guiando meus passos. Agradeço-Te também por teres colocado no meu caminho todas essas pessoas queridas que muito me ajudaram, seja compartilhando os aprendizados e as alegrias, seja dividindo as angústias e as dúvidas ou motivando-me a enfrentar os desafios.



[...] os saberes sobre as crianças serão sempre uma aproximação e não uma sobreposição do que se conhece sobre a infância e sobre as crianças. (TOMÁS, 2008, p. 405)

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **INDICADORES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO**

AUTORA: Clariane do Nascimento de Freitas

ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 25 de agosto de 2015.

Esta dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul. A pesquisa aborda o processo de inclusão na Educação Infantil tendo como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural cujo principal representante é Vygotsky. A pesquisa investigou as decorrências das interações entre as crianças com e sem deficiência na constituição destas últimas como sujeito. Visou pontuar elementos que revelem uma postura inclusiva; identificou as concepções que as crianças entrevistadas têm sobre deficiência e apontou indicadores que denotam atitudes inclusivas destas crianças. O lócus da pesquisa foi a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, localizada na UFSM e os participantes foram as crianças matriculadas na Instituição entre 2008 e 2012. A pesquisa caracterizou-se como quanti qualitativa, cujos instrumentos para coleta de dados foram a entrevista semi estruturada e a aplicação de questionário sobre os indicadores de inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011). Após foram realizadas duas análises distintas dos dados coletados sendo as entrevistas investigadas através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008) e as respostas aos questionários interpretadas a partir de processo estatístico de quantificação. Em primeira análise foi verificado se a Ipê poderia se caracterizar como um espaço institucional que apresentava indicadores de inclusão. A partir dessa análise, buscou-se nas falas das crianças atitudes que indicassem um comportamento colaborativo e menos preconceituoso frente aos colegas com deficiência. Verificou-se que cada criança tinha um conceito de deficiência sendo identificados: doença, diferença e dificuldade. Além disso, todas as crianças manifestaram sua crença no potencial de aprendizagem das crianças com deficiência. Constatou-se também que as crianças apresentam atitudes indicativas de inclusão. Dois aspectos devem ser observados: primeiramente, compreendeu-se que dificilmente as crianças internalizam valores e conhecimento do mesmo modo, pois cada uma tem sua individualidade e singularidade. Em segundo lugar, observaram-se as contradições nas falas das crianças. Mesmo demonstrando atitudes positivas em relação ao colega com deficiência, algumas crianças também expressaram o desconforto diante dessas pessoas. Entende-se que as contradições apresentadas pelas crianças entrevistadas são também vivenciadas pela grande maioria das pessoas adultas, pois conviver com alguém que tenha uma aparência ou comportamento diferente ainda não faz parte da nossa cultura. Defendeu-se o entendimento de que é fundamental que as crianças sejam inseridas cada vez mais cedo em um contexto onde haja valores inclusivos, pois, a partir das interações estabelecidas, possivelmente internalizarão tais valores e, conseqüentemente, se constituirão sujeitos com comportamentos mais voltados à inclusão. Assim, a partir dos resultados da pesquisa, entendeu-se que a hipótese de um "sujeito inclusivo" se torna possível a partir do momento em que os valores inclusivos façam parte do contexto onde as crianças pequenas estão interagindo, pois é nessa faixa etária que estão constituindo sua personalidade.

**Palavras-chave:** Constituição do sujeito. Inclusão. Educação Infantil. Educação Especial



## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Program of Graduate Studies in Education  
Federal University of Santa Maria

### **INDICATORS OF INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ITS IMPLICATIONS IN THE SUBJECT OF THE CONSTITUTION**

AUTHOR: Clariane do Nascimento de Freitas

ADVISOR: Fabiane Adela Tonetto Costas

Date and Place of Defense: Santa Maria, August 25, 2015.

This work is part of the Post-Graduate Education in Special Education Research Field at the Federal University of Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul. The research addresses the process of inclusion in kindergarten theoretically based perspective historical and cultural whose main representative is Vygotsky. The research investigated the implications of interactions between children with and without disabilities in the constitution of the latter as a subject. Aimed to score factors revealing an inclusive approach; it identified the concepts that children interviewed have pointed out on disability and indicators denoting inclusive attitudes of these children. The locus of the research was the Children's education unit Ipê Amarelo, located at UFSM and participants were children enrolled in the institution between 2008 and 2012. The research was characterized as qualitative quantitative; whose instruments for data collection were semi-structured interview and the application questionnaire on the inclusion of indicators (BOOTH; AINSCOW, 2011). After there were two different analyzes of data collected and interviews were investigated through content analysis (BARDIN, 2008) and questionnaire replies interpreted from statistical quantification process. On first analysis it was found to Ipê could be characterized as an institutional space that had inclusion indicators. From this analysis, we sought to the words of children attitudes to indicate a collaborative behavior and less prejudiced front of colleagues with disabilities. It was found that each child had a concept of disability being identified: illness, difference and difficulty. In addition, all children expressed their belief in the learning potential of children with disabilities. It was also found that children are indicative of inclusion attitudes. Two aspects should be noted: first, it was understood that hardly children internalize values and knowledge in the same way because each has its individuality and uniqueness. Secondly, there were the contradictions in the statements of children. Even demonstrating positive attitudes towards disabled classmate, some children also expressed discomfort with these people. It is understood that the contradictions presented by the children interviewed are also experienced by the vast majority of adults, because living with someone who has an appearance or behave differently is not yet part of our culture. The understanding that it is fundamental defended that children are placed at an earlier age in a context where there is inclusive values because, as of established interactions, possibly internalize these values and thus will constitute subjects with more targeted behaviors to inclusion. So from the search results, it was understood that the hypothesis of an "inclusive subject" becomes possible from the moment the inclusive values are part of the context in which young children are interacting, it is this age group that they are forming their personality.

**Keywords:** Constitution of the subject. Inclusion. Childhood Education. Special Education

## RESUMEN

Masters tesis

Programa de Estudos de Pós-graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### INDICADORES DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y SUS IMPLICACIONES EN EL TEMA DE LA CONSTITUCIÓN

AUTOR: Clariane do Nascimento de Freitas

ORIENTACIÓN: Fabiane Adela Tonetto Costas

Fecha y lugar de la Defensa: Santa Maria 25 de agosto de 2015.

Esta disertación es parte del Posgrado de Educación en la área de investigación Educación Especial en la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul. La investigación aborda el proceso de inclusión en la educación infantil basado teóricamente en la perspectiva histórico y cultural, cuyo principal representante es Vygotsky. La investigación investigó las implicaciones de las interacciones entre los niños con y sin discapacidad en la constitución de esta última como un sujeto. Se quiere punto el factores que revelan un enfoque inclusivo; identificó los conceptos que los niños entrevistados han señalado sobre la discapacidad y los indicadores que denotan actitudes inclusivas de estos niños. El locus de la investigación fue la Unidad de Educación Infantil Ipê Amarelo, situada en UFSM y los participantes fueron niños matriculados em La institución entre 2008 y 2012. La investigación se caracteriza por ser cuantitativa y cualitativa, cuyos instrumentos de recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada y el cuestionario de aplicación sobre La inclusión de indicadores (BOOTH; AINSCOW, 2011). Después hubo dos análisis diferentes de los datos recogidos y las entrevistas fueron investigados por medio del análisis de contenido (BARDIN, 2008) y sus respuestas al cuestionario interpretados por un proceso de cuantificación estadística. El primer análisis se encontró que lpe podría caracterizarse como um espacio institucional que tenía indicadores de inclusión. A partir de este análisis, hemos buscado en el palabras de los niños las actitudes para indicar um comportamiento de colaboración y menos prejuicios delante de los colegas com discapacidad. Se encontró que cada niño tenía un concepto de discapacidad siendo identificados: La enfermedad, la diferencia y La dificultad. Además, todos los niños expresaron su creencia em el potencial de aprendizaje de los niños com discapacidad. También se encontró en los niños indicativos de actitudes de inclusión. Dos aspectos deben tener se em cuenta: primero, se entendió que difícilmente los niños internalizan valores y el conocimiento de la misma manera, porque cada uno tiene su individualidad y singularidad. En segundo lugar, había las contradicciones en las declaraciones de los niños. Incluso demostrando actitudes positivas hacia las personas con discapacidad compañero de clase, algunos niños también expresaron su malestar con estas personas. Se entiende que las contradicciones que presentan los niños entrevistados también son experimentados por la gran mayoría de los adultos, debido a que vivir con alguien que tiene una apariencia o se comportan de manera diferente no es parte de nuestra cultura. Ha defendido la comprensión de que es fundamental que los niños se colocan a una edad más temprana en un contexto donde hay valores inclusivos, ya que, a partir de las interacciones establecidas, es posible internalizar estos valores y por lo tanto el sujetos constituirán con conductas más específicas a la inclusión. Así que a partir de los resultados de búsqueda, se entendió que la hipótesis de un "sujeto incluido" se hace posible desde el momento en que los valores inclusivos son parte del contexto en que los niños pequeños están interactuando, porque es este grupo de edad que ellos están formando su personalidad.

**Palabras clave:** Constitución del sujeto. Inclusión. Educación Infantil. Educación Especial

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 – Auto retrato das crianças entrevistadas.....</b>	<b>67</b>
<b>Figura 2 – Layout do questionário enviado aos pais e/ou responsáveis .....</b>	<b>73</b>
<b>Figura 3 – Layout do questionário enviado à equipe da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.....</b>	<b>74</b>
<b>Figura 4 – Demonstração dos gráficos gerados a partir das respostas dos questionários enviados.....</b>	<b>78</b>
<b>Figura 5 – Resultado geral do formulário da equipe da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo sobre haver indicadores de inclusão.....</b>	<b>79</b>
<b>Figura 6 – Resultado geral dos responsáveis sobre haver indicadores de inclusão.....</b>	<b>79</b>
<b>Figura 7 – Resultado das respostas das crianças sobre haver indicadores de inclusão.....</b>	<b>80</b>
<b>Figura 8 – Página desenhada pela Kitty.....</b>	<b>91</b>
<b>Quadro 1 – Caracterização das crianças participantes.....</b>	<b>69</b>

## LISTA DE SIGLAS

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado  
**APAE** – Associação de Pais e Amigos do Excepcional  
**CADEME** – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais  
**CEBTT** - Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.  
**CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial  
**CESB** – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro  
**CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica  
**DPEE** - Diretoria de Políticas de Educação Especial  
**GAB** – Gabinete  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases  
**MEC** – Ministério da Educação  
**NEE** – Necessidade Educacional Especial  
**NEPES** - Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PNEEPEI** – Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva  
**PPP** – Projeto Político Pedagógico  
**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
**SEESP** – Secretaria de Educação Especial  
**TC** – Termo de Confidencialidade  
**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
**UFMS** – Universidade Federal de Santa Maria  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE APÊNDICES E ANEXO

<b>APÊNDICE A – Aceite da pesquisa</b> .....	108
<b>Apêndice B - Termo de Confidencialidade</b> .....	109
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	110
<b>Apêndice D - Carta de Apresentação 1 ou Carta da Orientadora apresentando a Pesquisadora</b> .....	113
<b>APÊNDICE E – Carta de Apresentação 2 ou Carta de Apresentação aos Pais e/ou Responsáveis</b> .....	114
<b>APÊNDICE F – Carta-convite para as crianças 1</b> .....	115
<b>APÊNDICE G – Carta-convite para as crianças 2</b> .....	116
<b>APÊNDICE H – Questionário adaptado do Index para as crianças</b> .....	117
<b>APÊNDICE I – Questionário adaptado do Index para os pais ou responsáveis pelas crianças</b> .....	118
<b>APÊNDICE J – Questões do questionário adaptado do Index para a equipe de professores, bolsistas, estagiários e gestores da Ipê Amarelo</b> .....	120
<b>Anexo A – Livro confeccionado a partir das entrevistas com as crianças</b> .....	123

## SUMÁRIO

<b>ERA UMA VEZ, UMA MENINA E SEU AVÔ... COMO ME CONSTITUI ENQUANTO SUJEITO</b> .....	14
<b>DELIMITANDO ALGUNS CONCEITOS</b> .....	19
<b>1 QUANDO CRESCEU, RESOLVEU EMBARCAR NUMA VIAGEM DE AVENTURA E CONHECIMENTO... DANDO INÍCIO À PESQUISA</b> .....	21
<b>2 MAS PARA ISSO PRECISOU LER, ESTUDAR, PROBLEMATIZAR... REVISANDO A LITERATURA</b> .....	24
<b>2.1 Mapeando a produção já existente</b> .....	24
<b>3 UM POUCO DE HISTÓRIA... EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA TRAJETÓRIA ATÉ OS DIAS ATUAIS</b> .....	29
<b>3.1 As políticas nacionais e internacionais</b> .....	29
<b>3.2 As diferentes perspectivas sobre a Educação Especial</b> .....	39
<b>3.3 Inclusão e seus desdobramentos</b> .....	43
<b>4 COMO ERA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E COMO AINDA ACONTECE... EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	48
<b>4.1 Educação Infantil e educação inclusiva</b> .....	50
<b>4.1.1 Educação Infantil e educação inclusiva no contexto do município de Santa Maria</b> .....	52
<b>5 COMO AS CRIANÇAS SE CONSTITUEM E DESENVOLVEM...A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL</b> ..	54
<b>5.1 Crianças e seu desenvolvimento</b> .....	54
<b>5.2 Crianças com deficiência e/ou NEEs</b> .....	55
<b>5.3 Constituição do sujeito</b> .....	57
<b>6 O MAPA DO CAMINHO A SER PERCORRIDO...CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	60
<b>6.1 Justificando o recorte temporal</b> .....	66
<b>6.2 A busca pelos contatos das crianças e a elaboração dos documentos a serem enviados</b> .....	67
<b>6.3 Delimitando os sujeitos da pesquisa</b> .....	68
<b>6.4 Apresentando a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo...o lócus da pesquisa</b> .....	69
<b>6.5 Pesquisa qualitativa e quantitativa: uma aproximação</b> .....	71
<b>6.5.1 Mas o que é o Index para a inclusão?</b> .....	71
<b>6.5.2 Análise quantitativa dos dados</b> .....	72
<b>6.5.3 Análise de Conteúdo</b> .....	75
<b>7 OS ACHADOS DESSA JORNADA... RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	77
<b>7.1 Confirmando o caráter inclusivo da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo</b> .....	77
<b>7.2 Os detalhes da análise qualitativa</b> .....	80
<b>7.2.1 Deficiência e aprendizagem: uma dicotomia?</b> .....	81
<b>7.2.2 Indicadores de inclusão: contradições no/do cotidiano</b> .....	84
<b>7.3 Kitty e Ocelot: mesma experiência, diferentes constituições</b> .....	90
<b>8 FINAL DE VIAGEM. A CONSTITUIÇÃO DE UM SUJEITO INCLUSIVO: UMA POSSIBILIDADE?</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96

## **ERA UMA VEZ, UMA MENINA E SEU AVÔ... COMO ME CONSTITUI ENQUANTO SUJEITO**

Maiores do que a satisfação em fazer pesquisa na área da Educação Especial é o imenso prazer que tenho em poder realizar uma pesquisa relacionando minhas duas paixões: Educação Especial e Educação Infantil.

Dentre as lembranças mais remotas de minha infância, uma delas se destaca em minha mente quando tento analisar o que acabou me levando a optar pela formação em Educação Especial. Recordo-me claramente das manhãs de domingo quando, ao chegar à casa de meus avós maternos, lá estava o “vô Ireno” me esperando para fazermos nosso passeio: com frequência visitávamos o lar de idosos. Para mim era sempre um prazer ir até esse lugar, conversar com os “vovôs” e “vovozinhas” que sempre me recebiam com alegria. Era uma festa! Meu avô tocava violão e logo aparecia alguém tocando um acordeón e o “baile” estava garantido!!!

Pois bem, o que tem a ver esse relato com a Educação Especial? À primeira vista, nada. Mas deixe-me contar mais um pouco sobre meu avô. Depois que se aposentou das atividades da marcenaria que construiu quando seus filhos eram pequenos, se tornou Reverendo da Igreja Episcopal Anglicana do Brasil onde realizou vários trabalhos beneficentes. Muito querido por todos, sempre procurava ajudar as pessoas. Penso que o seu exemplo me fez ver a vida de outra forma, percebendo que todos devem ser respeitados independentemente da classe, idade, cor ou qualquer outra especificidade. De um modo geral, ele me mostrou o caminho da inclusão.

Certamente, muitos outros fatores ao longo de minha vida me levaram também a escolher a Educação Especial. No entanto, queria partilhar de que forma iniciou a minha constituição enquanto um sujeito que percebe com menor aversão o que é diferente, marginal, enfim, excluído. Tenho clareza de que essas experiências na minha primeira infância foram fundamentais nesse processo a tal ponto de eu tê-las muito claras na memória.

Minha outra paixão – a Educação Infantil – também esteve presente em minha vida desde que eu tenho lembrança. Certamente, fui perceber isso somente

depois que eu já estava formada e as oportunidades de emprego que tive me levaram a esse nível da educação básica. Minha família é numerosa. Fui a segunda criança de minha geração e por ser uma das mais velhas, sempre ajudava a tomar conta de meus primos e primas. Não sei dizer se fazia isso porque gostava de crianças pequenas ou passei a gostar de crianças pequenas por causa disso. Obviamente, as questões pedagógicas surgiram bem mais tarde.

Ingressei no curso de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria em 2002. No início foi difícil, meu filho, Gabriel, tinha apenas um ano e meio de idade e nessa época eu e meu marido não conseguimos uma creche para ele. Revezávamo-nos para que sempre tivesse alguém em casa. Meu marido estudava de manhã e eu, à tarde. O currículo do curso tinha disciplinas durante o dia todo, portanto, mesmo tendo conseguido uma escola de educação infantil para o Gabriel no ano seguinte, demorei um ano a mais para concluir minha graduação.

Apesar das dificuldades, foi um período muito bom. Tive colegas e professores com os quais partilhei experiências bastante significativas para minha formação profissional. Certamente, alguns deixaram marcas mais fortes do que outros. Para não ser injusta, não mencionarei nomes, mas gostaria de deixar registrado que muitos professores, mais do que terem marcado minha trajetória como detentores do conhecimento, me mostraram o amor pela docência e o comprometimento com essa profissão. Estes são referências que trago comigo até hoje.

Não poderei também jamais esquecer aqueles que foram meus alunos no estágio supervisionado. Naquela época, acompanhávamos os alunos durante dois semestres: o primeiro, para conhecer e construir um projeto de trabalho e o segundo para efetivamente colocá-lo em prática. Fiz meu estágio no Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES), na própria UFSM. Foi uma experiência muito rica, com seus altos e baixos; frustrações quando o aluno não comparecia ou não respondia do modo esperado, e também muito gratificante ao perceber as conquistas e ainda mais ao perceber o carinho deles para comigo. Recordo-me que foi um momento muito triste quando nos despedimos pela última vez. Naquele momento me dei conta de que deveria ser forte, pois isso aconteceria ao longo de toda minha profissão... como dizem por aí... “são os ossos do ofício”...

Desde que concluí a graduação, em março de 2007, atuei grande parte desse tempo na Educação Infantil. Durante essa caminhada, pude vivenciar e observar



muitas situações que me fizeram refletir sobre a relevância dessas experiências para a constituição daquelas crianças enquanto sujeitos. Aprendi muito com as crianças e também encontrei colegas muito especiais que me auxiliaram a crescer enquanto profissional.

Nessas minhas andanças, conheci a “Profe Bruna” que certamente era uma dessas colegas especiais. Além de me ensinar muito, foi ela que me apresentou o Ipê Amarelo<sup>1</sup> e em setembro de 2010, fui aprovada no processo seletivo para ser Professora Referência nessa Instituição e com muita alegria trabalhei lá (entre idas e vindas) por aproximadamente três anos. Por ser esta uma instituição que – sob meu ponto de vista – preza pela qualidade na educação oferecida e entende que cada criança deve ter respeitada as suas necessidades e especificidades, a inclusão acontece permeada por bastante estudo e aperfeiçoamento.

Voltando à minha formação, depois que me formei, fiquei um ano ‘apenas’ trabalhando e em 2008 ingressei no curso de Especialização em Educação Especial, na modalidade à distância, nesta mesma Instituição. Fiquei muito feliz em voltar aos estudos e decidi que não iria parar por ali e que iria estudar para ingressar no Mestrado e assim dar continuidade e aprimoramento à minha formação profissional. Foram necessários três processos seletivos para eu chegar até aqui, e antes mesmo de ser aluna regular do Programa de Pós-Graduação eu já havia cursado o máximo de disciplinas como aluna especial, mais uma como ouvinte e me sentia cada vez mais feliz em estar neste meio acadêmico novamente.

Quando decidi cursar o Mestrado, escolhi como temática uma questão que foi surgindo ao longo de minha prática. Responder a esses questionamentos fruto de meu cotidiano de trabalho foi o objetivo da presente pesquisa o que me proporcionou um gostoso desafio.

Para contemplar todos os aspectos que precisam fazer parte de uma pesquisa, sabidamente, organiza-se a dissertação dividindo-a em capítulos. Como pode ser observado no título dessa seção, utilizarei frases que remetem a uma contação de história para inserir cada uma delas. Tal escolha foi feita pensando em fazer uma aproximação com a proposta metodológica de coleta de dados que conduziu as entrevistas com as crianças através da confecção das páginas de um livro, conforme será posteriormente apresentado.

---

<sup>1</sup> Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – Universidade Federal de Santa Maria. Ao me referir a essa instituição utilizarei apenas Ipê Amarelo ou Ipê.

Na presente seção intitulada “Era uma vez, uma menina e seu avô... como me constitui enquanto sujeito” faço uma breve descrição de minha trajetória pessoal desde minha infância até o presente momento enfatizando aspectos que justificam meu interesse pelo tema abordado e os caminhos percorridos em função de minha formação. Em seguida, apresento alguns conceitos os quais são abordados ao longo da pesquisa no intuito de informar previamente o que entendo sobre eles.

No capítulo 1 “Quando cresceu, resolveu embarcar numa viagem de aventura e conhecimento... Dando início à pesquisa” são apresentadas a justificativa, a delimitação temática, a questão norteadora e conseqüentemente, os objetivos geral e específicos elaborados no intuito de responder tal questão. No capítulo subsequente, faço uma breve revisão da produção já existente sobre a temática.

Na terceiro capítulo relato a trajetória da Educação Especial através das políticas nacionais e internacionais bem como reflito sobre as diferentes perspectivas pelas quais a Educação Especial foi sendo compreendida desde o final da década de 40 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e encerro essa seção dando ênfase à inclusão e discuto sobre seus desdobramentos. No capítulo “Como era a educação das crianças e como ainda acontece... Educação Infantil” descrevo a trajetória da Educação Infantil a partir da mesma época estabelecida para a Educação Especial e abordo a importância da educação inclusiva ser oferecida desde a Educação Infantil.

No capítulo 5 “Como as crianças se constituem e desenvolvem... a constituição do sujeito numa perspectiva histórico-cultural” trago para a discussão as principais características do desenvolvimento infantil, discuto algumas questões relacionadas às crianças com deficiência e/ou NEEs e na sequência, apresento o referencial teórico que fundamenta o cerne da pesquisa, a saber, a Constituição do sujeito a partir da teoria histórico-cultural que tem como principal representante Vygotsky.

A metodologia da pesquisa compõe o sexto capítulo da pesquisa sendo intitulado “O mapa do caminho a ser percorrido... Caminhos da investigação”. Nele explico exaustivamente os detalhes da metodologia adotada ao longo da pesquisa, desde o recorte temporal, a busca pelos contatos das crianças, a delimitação dos sujeitos da pesquisa, a apresentação do lócus da pesquisa, a coleta dos dados até as abordagens e técnicas utilizadas para a análise.

O capítulo 7 destina-se aos “achados dessa jornada!... resultados da pesquisa”. Nesta seção, à luz do referencial adotado analiso os dados coletados e comento sobre os resultados obtidos.

No capítulo 8 “Final da viagem. A constituição de um sujeito inclusivo: uma possibilidade?” Faço minhas últimas considerações sobre a temática abordada ao longo de toda a pesquisa. Na sequência, estão as referências bibliográficas utilizadas e os anexos mencionados no texto.

## DELIMITANDO ALGUNS CONCEITOS

No intuito de possibilitar uma melhor compreensão da pesquisa bem como dos conceitos que norteiam o estudo, apresento uma breve definição de alguns termos utilizados.

**Crianças com deficiência e/ou NEEs:** aquelas que apresentam alguma deficiência (sensorial, física ou múltipla) e que podem ter necessidades educacionais especiais, ou seja, necessitam de adequações/adaptações e/ou recursos diferenciados para aprender. A PNEEPEI (2008) e os documentos legais vigentes adotam o termo 'deficiência' e/ou 'público-alvo da Educação Especial para referir-se às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência ou ainda transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entretanto, entendo que pessoas/crianças com deficiência nem sempre apresentam Necessidades Educacionais Especiais assim como quem apresenta tais necessidades, não obrigatoriamente tenha de ter uma deficiência. Por esta razão, compreendo que o termo mais adequado para referir as pessoas público-alvo da Educação Especial seja pessoa com 'deficiência e/ou NEEs'.

Porém, a presente pesquisa foi realizada com crianças pequenas (7 a 9 anos) e penso que as NEEs são mais sutis de serem percebidas. Desse modo, optei em utilizar apenas o termo 'deficiência' porque as crianças pesquisadas conseguiam identificar/detectar apenas as especificidades mais aparentes, ou seja, a deficiência de seus pares.

**Inclusão:** Tal conceito ainda gera bastante polêmica sendo impossível encontrar-se um conceito único que defina precisamente este termo. Entretanto, na literatura e também nos documentos oficiais a inclusão recebe algumas definições e/ou indicadores que orientam/norteiam a prática de muitas escolas e centros de atendimento.

Com base na Declaração de Salamanca (1994), na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (2008) e em autores como Booth e Ainscow (2011) e Miranda (2013) os quais serão mencionados ao longo da pesquisa, entendo que a incluir significa reconhecer que cada criança/indivíduo é

única/o, com suas especificidades e também buscar a participação e o progresso de todos na sociedade.

**Indicadores de inclusão** – são elementos que podem evidenciar/demonstrar as vivências internalizadas pelos sujeitos em um espaço pretérito de relações interpessoais onde predominavam valores como respeito à alteridade e solidariedade.

**Perspectiva** – o mesmo que ponto de vista, ou seja, é o modo como as pessoas enxergam determinada situação ou contexto. A Educação Especial já foi organizada a partir de diferentes pontos de vista, ou seja, de diferentes perspectivas. Atualmente, em virtude da PNEEPEI (2008) a sociedade brasileira e as demais comunidades mundiais adotam uma perspectiva inclusiva no que se refere aos direitos das pessoas.

# 1 QUANDO CRESCEU, RESOLVEU EMBARCAR NUMA VIAGEM DE AVENTURA E CONHECIMENTO... DANDO INÍCIO À PESQUISA

A presente pesquisa aborda a inclusão na Educação Infantil tendo como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural cujo principal representante é Vygotsky. Nessa faixa etária<sup>2</sup>, as vivências das crianças são muito significativas tendo em vista que elas estão se constituindo enquanto sujeitos sociais. Tal construção está diretamente relacionada à interação com o outro, pois é através do meio social que a criança aprende e se desenvolve. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural o indivíduo é produto e produtor de sua cultura e nesse processo internaliza valores e conteúdos compartilhados entre os indivíduos, contribuindo com isso para a formação de sua personalidade e para a construção de conhecimentos.

O interesse pelo tema aqui proposto surgiu a partir de observações e dos questionamentos feitos por crianças da Educação Infantil nas escolas onde trabalhei, pois muitas vezes surgiam perguntas como, por exemplo: “\_ profe! Por que a coleguinha não fala?”, “\_ por que ele é assim?”, “\_ o que aconteceu com ele?” Além disso, sempre me fascinou observar a forma como as crianças interagem com aquelas que têm alguma deficiência.

Ao investigar a relevância do tema através de trabalhos que analisam a produção científica na área da Educação Especial, de acordo com Naujorks (2008), é considerável o número de trabalhos acerca da educação inclusiva que contemplam aspectos como as políticas públicas, as práticas educativas assim como as representações de professores, pais e também das pessoas com necessidades especiais sobre a escolarização e a inclusão. No entanto, nos textos analisados (NAUJORKS, 2008; MARQUES et al., 2008), não havia menção sobre pesquisas realizadas com crianças da Educação Infantil.

---

<sup>2</sup> A faixa etária da Educação Infantil, de acordo com a LDB nº 9394/96, em seu artigo 4º, inciso II é de 0 a 5 anos. Entretanto, as crianças entrevistadas tinham entre 7 e 9 anos porque a pesquisa foi realizada com o intuito de verificar o que essas crianças internalizaram da época em que estavam na Educação Infantil. Consequentemente, entrevistaram-se crianças que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justificando-se assim a idade dos entrevistados.

Para ratificar a relevância da presente pesquisa, realizei uma busca em meio eletrônico, em especial, no banco de teses da Capes e no site Scielo<sup>3</sup> utilizando como palavras-chave: educação inclusiva e Educação Infantil; inclusão e Educação Infantil e também Educação Especial e Educação Infantil onde encontrei quinze pesquisas: Zortéa (2007), Benincasa (2011), Brito (2011), Freitas (2011), Kuhnen (2011), Mondaini (2011), Rodrigues (2011), Schulmeister (2011), Batista (2012), Dantas (2012), Lima (2012), Lopes (2012), Santos (2012), Souza (2012), Fernandes (2013) e nove produções acadêmicas/científicas: Dall'Acqua (2007), Melo; Ferreira (2009), Anhão; Pfeifer; Santos (2010), Monteiro (2010), Brandão; Ferreira, (2013), Sekkel; Zanelatto; Brandão (2010), Vitta; Vitta; Vitta (2010), Carneiro (2012) e Luiz et al. (2012).

Ressalto que para tal busca não utilizei como critério o ano de produção. Desse modo, percebo o quanto esta temática ainda é nova nos campos de pesquisa e que a partir dos estudos encontrados e analisados entendo que a presente pesquisa aborda uma temática que vem sendo crescentemente valorizada – a inclusão na Educação Infantil – mas a partir de uma nova perspectiva, ou seja, a de crianças sem deficiência que conviveram certo tempo em um ambiente educacional junto a crianças com deficiência.

As reflexões e observações ao longo de minha experiência profissional suscitaram em mim o interesse em abordar a inclusão sob o ponto de vista das crianças, dando voz a esses sujeitos. Para que a pesquisa fosse viável no espaço-tempo de um curso de mestrado, o tema foi assim delimitado: “as interações entre as crianças com e sem deficiência na Educação Infantil a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e suas implicações na constituição destes sujeitos”. Consequentemente, surge o seguinte questionamento norteador da pesquisa: **Quais as implicações das interações realizadas na Educação Infantil entre crianças com e sem deficiência para a constituição destas como sujeito?**

Com o intuito de responder tal questão, a pesquisa visou investigar as implicações das interações entre as crianças com e sem deficiência na constituição destas como sujeito. Consequentemente, a investigação realizada também objetivou compreender como as experiências de interação influenciaram na constituição

---

<sup>3</sup>SciELO- **Scientific Electronic Library Online**. Biblioteca eletrônica de artigos e trabalhos científicos. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso)>

desses sujeitos; analisou os registros a partir da coleta de dados visando pontuar elementos que revelem uma postura inclusiva; identificou qual ou quais as concepções que as crianças entrevistadas têm sobre deficiência e apontou indicadores que denotam atitudes inclusivas na idade escolar.



## **2 MAS PARA ISSO PRECISOU LER, ESTUDAR, PROBLEMATIZAR... REVISANDO A LITERATURA**

Os referenciais teóricos fundamentam o trabalho desenvolvido pelo pesquisador e orientam sua pesquisa. Os mesmos devem ser expostos e analisados de forma a evidenciar a motivação, intenção e, sobretudo, o ponto de vista do pesquisador. Dessa forma, cabe nessa parte do trabalho demonstrar de que forma são compreendidos e relacionados esses referenciais. Serão apresentados e discutidos aqui os conceitos chave da pesquisa, dentre eles, a inclusão e a constituição do sujeito. Além deles, serão apresentados outros conceitos pertinentes a este referencial tornando a pesquisa mais consistente e coerente.

### **2.1 Mapeando a produção já existente**

Entende-se ser interessante apresentar aqui um breve resumo das pesquisas e produções acadêmicas encontradas durante o início da pesquisa e que corroboram a relevância do tema. Essa busca, como já mencionado anteriormente, foi realizada em meio eletrônico, no banco de teses da Capes e no site Scielo utilizando como palavras-chave: educação inclusiva e Educação Infantil, inclusão e Educação Infantil e também Educação Especial e Educação Infantil. Os resumos foram organizados de modo que autores cujas temáticas são semelhantes estão reunidos no mesmo bloco. Primeiramente são apresentadas as pesquisas de dissertação.

Zortéa (2007) e Rodrigues (2011) tiveram como temática de suas dissertações as interações entre os pares no processo de inclusão enfatizando as estratégias que as crianças com deficiência utilizam para se aproximarem dos colegas. Zortéa (2007) verificou que a deficiência, embora seja evidenciada pelas crianças, nem sempre era o foco das interações e a brincadeira apresenta-se como estratégia de interação e aproximação. Rodrigues (2011) constatou que a experiência escolar se constitui de uma complexa rede de relações sociais que

implicam diretamente no desenvolvimento além de contribuir para a constituição da infância e para a inclusão escolar das crianças com deficiência.

Benincasa (2011), Kuhnen (2011), Lima (2012) e Batista (2012) focaram suas pesquisas nas políticas educacionais da Educação Infantil e da Educação Especial. Benincasa (2011) destaca a importância do trabalho articulado entre os campos da Educação Especial e da Educação Infantil em prol da permanência do aluno com deficiência no ensino comum e também a variedade de formas que os professores recebem e compreendem o movimento de inclusão escolar. Kuhnen (2011) constatou que no município pesquisado transparece nas entrelinhas dos discursos oficiais uma ideologia que visa a hegemonia burguesa no âmbito da educação conveniente com os propósitos da sociedade capitalista obscurecendo o fato de que o sujeito é constituído por seu processo histórico e que desde cedo participa do processo de alienação da sociedade.

Para Lima (2012) ficou evidente que a falta de articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores da sala regular se reflete em práticas pedagógicas excludentes, pois não existe um trabalho coletivo em prol do desenvolvimento das crianças. E o estudo de Batista (2012) destaca que a Educação Infantil foi uma conquista da sociedade e que a inclusão, por ser uma proposta recente, requer muitas ações ainda para se efetivar. Os alunos matriculados nas escolas pesquisadas recebem atendimento porque os profissionais envolvidos se esforçam para proporcionar oportunidades de aprendizagem iguais mesmo que os recursos e os espaços ainda não estejam totalmente adaptados.

Brito (2011) investigou os modos de participação de uma criança com deficiência intelectual em situações de oferta e recepção de textos literários, buscando compreender e explicitar os aspectos de seu processo de formação leitora inicial. Constatou que o cuidado com a escolha do material, a atenção com o ambiente e também com as reações da criança pode contribuir para que as crianças experimentem a leitura de forma prazerosa.

Fernandes (2013), Mondaini (2011) e Santos (2012) investigaram as práticas pedagógicas de professoras analisando as implicações e dificuldades frente ao processo de educação inclusiva na Educação Infantil. Fernandes (2013) concluiu que são necessárias ações por parte da gestão da escola no sentido de orientar as práticas pedagógicas para que de fato ocorram mudanças nas salas de aula onde há alunos incluídos e sugere encontros com partilha de experiências no intuito de

auxiliar as professoras a refletirem sobre suas práticas. Mondaini (2011) constatou que apesar das dificuldades encontradas, as professoras estão dispostas a trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Santos (2012) ao investigar o sentido subjetivo de inclusão verificou que as subjetividades dos próprios professores influenciaram a constituição do seu conceito de inclusão e que tais conceitos estão ainda em construção.

Freitas (2011) analisou os discursos que identificam um número expressivo de crianças como hiperativas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A pesquisadora evidencia a identificação da hiperatividade associada a uma dimensão de desamparo, sofrimento. A partir dessa constatação, percebeu-se que as crianças que estavam em desamparo, ao encontrar cuidado e atenção, apresentaram uma mudança significativa em seu comportamento permitindo a convivência e a aprendizagem na escola.

Schulmeister (2011) e Dantas (2012) realizaram suas pesquisas no âmbito da Educação Infantil enfocando especificamente a educação de surdos. Schulmeister (2011) confirmou que o material em LIBRAS é um instrumento que possibilita a aprendizagem de alunos surdos e ouvintes. Dantas (2012) constatou que a ausência da LIBRAS bem como a falta de conhecimento acerca da cultura surda dificulta a efetividade da prática pedagógica inclusiva.

Lopes (2012) investigou o brincar da criança com deficiência física nas situações cotidianas de três Centros Municipais de Educação Infantil de Natal/RN e constatou que deve haver maiores esforços para incentivar esse brincar bem como cumprir com a legislação no que se refere à acessibilidade, prover equipamentos e recursos que contemplem essas especificidades e também promover a formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva.

Souza (2012) discutiu o tema da inclusão no contexto da Educação Infantil analisando a estrutura formativa do Pro infantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva, na Bahia. A pesquisa indicou a necessidade de revisão dos conteúdos relacionados à educação inclusiva, pois o currículo do curso influencia diretamente a formação dos professores.

A seguir, estão as produções encontradas no site da Scielo. Sua apresentação segue os mesmos critérios utilizados com as pesquisas de dissertação.

Dall'Acqua (2007) investigou as necessidades de duas professoras itinerantes, participantes de um programa de formação voltado para o acompanhamento de alunos com baixa visão oferecendo a elas elementos que pudessem auxiliá-las e qualificar essa formação. A autora concluiu que o trabalho colaborativo favorece o desenvolvimento das práticas pedagógicas com os alunos incluídos.

Melo e Ferreira (2009) tiveram como objetivo identificar como as crianças com deficiência física são cuidadas no contexto da Educação Infantil e qual é a importância do profissional de saúde, segundo a visão dos professores. Constataram a necessidade de que os pedagogos tivessem alguma formação sobre os cuidados com as crianças que possuem alguma seqüela física. Constataram também que os professores reconhecem a importância dos profissionais da saúde em especial dos fisioterapeutas na equipe escolar e suas contribuições para a efetiva inclusão desses alunos.

Anhão; Pfeifer; Santos (2010) fizeram um estudo comparativo entre crianças com Síndrome de Down e crianças com desenvolvimento típico no intuito de verificar e analisar a interação social desses grupos na rede regular de Educação Infantil em um município no interior do estado de São Paulo. Verificaram que na faixa etária pesquisada não há diferenças significativas nas interações entre os dois grupos observados ratificando a importância do processo de inclusão.

Sekkel; Zanelatto; Brandão (2010) tiveram como objetivo identificar os indicadores de envolvimento no trabalho com as crianças e aqueles que determinam a construção de um ambiente inclusivo. Os resultados da pesquisa apontam que um ambiente inclusivo só se efetivará a partir do momento em que todos se engajarem e houver espaço de partilhas e escuta entre os personagens envolvidos nesse contexto.

Vitta; Vitta; Monteiro (2010) analisaram a percepção de professores de educação infantil quanto à diferenciação em sua prática educativa atual em relação à presença de alunos com deficiências em seus ambientes de trabalho. Verificaram a necessidade dos professores terem maior conhecimento sobre as deficiências e as necessidades vinculadas a elas bem como informações sobre acessibilidade e adaptação de materiais, pois nas falas ficou evidente essa falta de conhecimentos.

Vitta (2010) analisou as concepções das profissionais do berçário relativas à inserção da criança com necessidades especiais na rotina de atividades

desenvolvidas na instituição de educação infantil. Verificou que existe falta de conhecimento e os conceitos apresentados demonstram certa reserva com relação à inclusão, em especial por trazerem experiências anteriores já vividas pelas profissionais entrevistadas.

Luiz et al. (2012) exploraram as experiências de famílias no processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down, com vistas à promoção de saúde dessas famílias. Concluíram que apesar das famílias estarem satisfeitas com o desenvolvimento de seus filhos percebem que os profissionais não estão preparados para recebê-los evidenciando a necessidade da articulação entre os profissionais da educação e da saúde.

Carneiro (2012) refletiu sobre a educação inclusiva na educação infantil. A autora comenta que as crianças que vivem num ambiente inclusivo aprendem a respeitar o outro e sua singularidade. Nesse mesmo sentido, Brandão e Ferreira (2013) discutiram a importância da inclusão nas instituições de educação pré-escolar e comentam que a tarefa de ensinar e aprender proporciona experiências significativas para todas as crianças. De forma breve, mencionam o fato de que as crianças sem deficiência se beneficiam desse ambiente inclusivo, pois é possível se perceber a redução de atitudes de receio frente às diferenças, ou seja, tem atitudes mais positivas. Sua pesquisa aponta como aspecto fundamental para o processo de inclusão o trabalho colaborativo entre família, professores e os demais agentes envolvidos.

Tendo como ponto de partida a análise dessas produções, foi possível perceber que vem crescendo o interesse dos pesquisadores pela inclusão na Educação Infantil e que esta temática abrange vários aspectos que precisam cada vez mais ser analisados. Nesse sentido, pode-se dizer que a pesquisa aqui apresentada se aproxima dos trabalhos desenvolvidos por Zortéa (2007), Anhão; Pfeifer; Santos (2010), Sekkel; Zanelatto; Brandão (2010), Carneiro (2012) e Brandão e Ferreira (2013).

### **3 UM POUCO DE HISTÓRIA... EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUA TRAJETÓRIA ATÉ OS DIAS ATUAIS**

Ao longo da história, o entendimento/conceito sobre as pessoas com deficiência sofreu grandes mudanças que repercutiram, em especial, sobre os aspectos relacionados ao seu potencial de aprendizagem e ao entendimento de que as mesmas deveriam ter seus direitos, enquanto cidadãos, respeitados. No intuito de auxiliar na compreensão da trajetória da Educação Especial, far-se-á aqui uma explanação apresentando, em ordem cronológica, os principais documentos relativos às políticas nacionais e internacionais da Educação Especial a fim de compreender-se de que forma a Educação Especial foi se transformando ao longo da história.

#### **3.1 As políticas nacionais e internacionais**

Destaca-se que a contextualização apresentada inicia-se em meados da década de 40, onde se identifica uma crescente preocupação com os direitos das pessoas com deficiência e a partir de então, apontam-se os principais acontecimentos ocorridos ao longo do tempo.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, encontramos a indicação no artigo 26 de que “toda pessoa tem direito à instrução”, ou seja, à educação. Conforme pode ser observado ao longo de todo esse documento, os direitos assegurados, em qualquer um dos aspectos apresentados tem como premissa a condição de que “todos” devem ser contemplados. Nesse sentido, podemos entender que as pessoas com deficiência estão inseridas nesse contexto. Desde então, documentos e normativas tem se preocupado em refletir sobre a participação efetiva dessas pessoas na sociedade.

Em um de seus trabalhos, Mendes (2010) apresenta o histórico da Educação Especial no Brasil. Em seu texto, ela aponta que na década de 50 houve um significativo crescimento das instituições que atendiam pessoas com deficiência.

Dentre elas, a criação da primeira escola de Educação Especial da APAE, em 1954, no Rio de Janeiro.

A partir de 1957 o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas. No mesmo ano, lançou a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), através do decreto federal nº 42.728; em 1960, através do Decreto nº 48.961, lança a Campanha Nacional de educação e Reabilitação de Deficientes mentais (CADEME), instituída junto ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura e, conforme o caput de seu artigo 3º: “tinha por finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.” (MAZZOTTA, 2005, p.52).

Em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 4.024 onde, de acordo com Mendes (2010), aparece pela primeira vez o termo “educação de excepcionais”. Mazzotta (1990 apud MENDES, op. cit., p. 99) aponta esta lei “como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de Educação Especial, que antes se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional”.

O crescente aumento do número de instituições e de classes especiais que atendiam as pessoas com deficiência impunha a necessidade de estabelecer normas para tal atendimento. Apesar de a LDB de 1961 já mencionar o atendimento em nível de Educação Especial, a segunda LDB, criada em 1971, vem reafirmar esse compromisso e em seu artigo 9º

[...] definiu a clientela de Educação Especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados; dando a Educação Especial, conforme apontou Kassar (1988), uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta. (MENDES, 2010, p. 100).

Nessa época, o público-alvo da Educação Especial eram todos aqueles que não estavam dentro de um padrão entendido como “normal”, ou seja, eram aqueles que tinham algum comprometimento a nível orgânico e/ou cognitivo bem como

aqueles que apresentavam o que se entende por “necessidades educacionais especiais”.

Em 1973, o Decreto nº 72.425 criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) cujo objetivo era definir a política da Educação Especial.

De acordo com Mendes (2010), em 1977, foi criado o Ministério da Previdência e Assistência Social surgindo, conseqüentemente, as portarias interministeriais (educação, previdência e ação social)

[...] formalizando diretrizes para a ação no campo do atendimento a “excepcionais”, dispondo sobre atendimento integrado com ações complementares de assistência médico-psico-social e de Educação Especial, [...], encaminhamento, supervisão e controle, reforçando enfim o caráter assistencial mais do que educacional do atendimento. (IBID, p.101)

Ainda nesse período apesar das ações relacionadas à educação dessas pessoas, permanece a visão assistencialista baseada no diagnóstico.

No âmbito internacional, em 1975 surge o documento “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes” elaborado pelas Nações Unidas e que foi mundialmente enfatizado com a proclamação do ano de 1981, como o “Ano Internacional dos Portadores de Deficiência”. Em 1982, é aprovado o “Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência” cujo objetivo era “promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiências na vida social e no desenvolvimento social e econômico”.

É interessante comentar que nesse documento, sugere-se que os governos e a sociedade devem partilhar a responsabilidade pelas pessoas com deficiência. O referido documento é contundente ao apontar que aspectos como a subnutrição, a falta de higiene, a contaminação, a precariedade de serviços pré e perinatais são responsáveis por um número significativo de pessoas com deficiência.

Nesse sentido, exige-se o compromisso por parte dessas instâncias de tentar reabilitar essas pessoas e/ou minimamente garantir que seus direitos de cidadania sejam respeitados e que sejam eliminadas todas as formas de discriminação, independentemente das causas de suas deficiências. Desse modo, percebe-se a



partir da década de 80, uma nova organização das instituições com enfoque nas transformações de modelos e concepções da Educação Especial.

No Brasil, o advento da Constituição Federal de 1988 trouxe um novo olhar para a educação, tendo como orientação geral a democratização e o acesso de todos à educação. No que se refere à Educação Especial, o artigo 208, inciso III garante o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O termo “preferencialmente” dá a possibilidade de que as pessoas com deficiência recebam educação na escola regular e ao mesmo tempo garante que elas possam ser atendidas por serviços especializados. Além disso, destaca-se que a partir desse documento se retomou a ideia de formulação de um plano de educação a longo prazo e que tivesse força de lei.

A partir da década de 90, foram realizadas reuniões e conferências no âmbito internacional com o intuito de discutir os direitos das pessoas com deficiência e instigar a reflexão dos países envolvidos em busca da efetivação dos objetivos que estavam sendo traçados a nível mundial. Dentre os eventos que aconteceram nessa época estão a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtiem, na Tailândia em 1990 e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade que aconteceu em Salamanca, na Espanha, em 1994.

A conferência realizada em Jomtiem deu origem à Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Nesse evento, foram traçados dez artigos cuja meta principal foi a universalização da educação e a promoção da equidade. Tal documento se refere à educação de modo geral, mas em seu artigo 3º dá atenção especial às pessoas com deficiência estabelecendo que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. (UNESCO, 1990, p.4).

A conferência que ocorreu em Salamanca teve como objetivo refletir e reafirmar a garantia de direito à educação para todos. Nessa conferência foi elaborada a “Declaração de Salamanca”, documento conhecido internacionalmente e do qual o Brasil é signatário, ou seja, tem o compromisso de implementar os objetivos propostos por ele. Neste documento, é proposto que a pedagogia adotada seja centrada na criança para assim atender as suas necessidades. É importante

ainda comentar que “necessidades educacionais especiais” são concebidas como necessidades provenientes das dificuldades apresentadas pelos alunos tenham eles deficiência ou não. (UNESCO, 1994, p.3). Nesse sentido, destaca-se que apesar desse documento ser geralmente mencionado no âmbito da Educação Especial, foi pensado para contemplar todas as pessoas que em algum momento de sua vida, permanente ou temporariamente apresentam alguma necessidade educacional especial.

O documento menciona que as escolas que seguem essa orientação tem um caráter inclusivo, introduzindo essa terminologia no contexto educacional. Ou seja, educação inclusiva é aquela que atende a necessidade de todas as crianças de modo satisfatório e que tem ainda o importante papel de modificar atitudes discriminatórias (IBID). A Declaração de Salamanca propõe que os governos devem adotar a educação inclusiva como lei ou política e que a Educação Especial deve ser parte integrante de todos os sistemas educacionais.

Nesse mesmo ano, no Brasil, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial tendo como referenciais a Constituição Federal de 1988, já referida anteriormente; o Plano Decenal de Educação para Todos, formulado em 1993 como parte do compromisso assumido em Jomtiem cujo objetivo é satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem no país e o Estatuto da Criança e do Adolescente formulado em 1990 visando a proteção integral desses sujeitos.

Conforme comentam Damilano e Turchiello (2008, p.109), a Política Nacional de Educação Especial “tem como objetivo fundamentar e orientar o processo global da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, criando condições adequadas para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades”. Pautada num movimento crescente de políticas inclusivas em âmbito internacional, tal política incentiva o desenvolvimento dessas pessoas e a igualdade de oportunidades.

Em 1996 é promulgada a nova LDB, a Lei nº 9.394. Em consonância aos documentos que já vinham sendo veiculados, a LDB reserva um espaço específico para tratar da Educação Especial apresentando-a como uma modalidade de educação escolar oferecida de modo preferencial na rede regular de ensino. Toda e qualquer leitura implica uma interpretação e, nesse caso, o uso do termo “preferencialmente” permitiu/induziu ao entendimento de que não era necessário que

essas crianças estivessem numa sala regular. Isso fez com que o movimento de inclusão continuasse a passos lentos.

Essa lei também determinou que a União deveria criar um Plano Nacional de Educação, que só foi aprovado em 2001, tendo sido seu projeto avaliado ainda em 1998. O PNE foi instituído pela Lei nº 10.172 e ficou em vigor até 2014. O referido plano tem como objetivos elevar o nível de escolaridade da população bem como melhorar a qualidade do ensino ofertado; reduzir as desigualdades sociais mediante o acesso e permanência na educação pública e democratizar a gestão do ensino público.

No que se refere à Educação Especial, o PNE comenta a importância de, através das legislações vigentes, ter-se a possibilidade de que as crianças possam frequentar a escola regular, mas caso não consiga ou não tenha condições, ela possa receber atendimento em outras instituições especializadas.

Conforme já mencionado anteriormente, o termo “preferencialmente” empregado nesses documentos induz a uma dupla interpretação. Pode ser compreendido que a criança pode estar na escola regular, mas isso não necessariamente precisa ser cumprido, ou então, que a criança deve estar na escola regular, mas caso ela não tenha condições de acompanhar, ou melhor, se beneficiar desse contexto, deve ser disponibilizado a ela o atendimento em serviços especializados. No entanto, cabe ainda comentar que ambas as possibilidades podem acontecer, ou seja, a criança estar matriculada numa escola regular e também receber algum tipo de serviço específico, caso necessário.

Buscando seguir uma sequência cronológica dos acontecimentos e/ou documentos, observa-se que antes da instituição do PNE, a nível internacional, aconteceu na Guatemala, em 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência que deu origem ao documento conhecido como “Convenção da Guatemala”. Seu objetivo é “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. (BRASIL, 2001). A Convenção determina que os Estados-partes elaborem uma legislação que contemple os aspectos educacionais, sociais e trabalhistas em prol da eliminação da discriminação das “pessoas portadoras de deficiência”. O referido documento também orienta que se dê prioridade às ações de prevenção das deficiências e à detecção e intervenção precoce além de programas de sensibilização da população

através de campanhas para a eliminação do preconceito e em defesa ao respeito e convivência com as pessoas com deficiência.

Em 2001, no Brasil, além do PNE já referido anteriormente, destaca-se a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 – Referenciais para a Educação Especial – o qual apresenta de forma bastante clara e objetiva o papel da Educação Especial, seu público-alvo e os serviços oferecidos. Esse parecer deu origem à Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. De modo geral, as Diretrizes ratificam todo o processo de inclusão que vem sendo defendido/apresentado. Dessa forma, orienta o processo de educação dos alunos com NEEs apontando para a abrangência em todos os níveis e modalidades da educação básica ressaltando a qualidade na educação para todos.

O Decreto nº 6.571 assinado em 2008 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. No entanto, tal documento foi revogado em 2011, pelo Decreto nº 7.611 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. De modo geral, o decreto atual apresenta informações mais claras e abrangentes sobre a Educação Especial. Na verdade, dispõe especificamente sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ratifica quem é o público-alvo da Educação Especial o qual já havia sido definido em 2008 conforme será apresentado a seguir.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva implementada em 2008 trouxe uma mudança significativa no âmbito da Educação Especial ao delimitar quem é seu público-alvo, pois dessa forma, deixa à margem desse serviço os alunos com dificuldades de aprendizagem que não estão associadas às especificidades referidas. Seu objetivo é garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial garantindo:

- Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;

- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
  - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2008a, p.8)

Como pode ser observado, de acordo com a política vigente, o campo da Educação Especial está restrito ao serviço do AEE o que por vezes, permite que ambos sejam compreendidos como sinônimos. Essa questão será abordada mais adiante.

Em 2009, a RESOLUÇÃO nº 4 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica apresentando detalhadamente as ações necessárias à sua implantação bem como seu público-alvo, as salas de recurso multifuncionais, as competências do professor, entre outras.

Além de todos os documentos legais referidos, tem sido emitidas Notas Técnicas no intuito de orientar situações mais específicas. Para ilustrar essa afirmativa, segue-se abaixo a enumeração de algumas delas.

- NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 9/2010: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado;
- NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010: Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares;
- NOTA TÉCNICA Nº 28 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE: Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva;
- NOTA TÉCNICA Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE: Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva;

Percebe-se que existe a preocupação em orientar as áreas envolvidas com a inclusão de pessoas com deficiência no intuito de que a mesma se efetive. No entanto, a complexidade e diversidade constituída pelo público-alvo exige que orientações específicas sejam apresentadas.

No primeiro semestre de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Em seu artigo 8, §2º orienta municípios, estados e o distrito federal a

estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da Educação Especial, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 2014)

Destaca-se que a primeira meta se refere à ampliação da oferta da Educação Infantil e dentre as estratégias está o incentivo ao acesso à creche e à pré-escola de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e a oferta do AEE complementar a essas crianças. Além disso, a meta quatro tem como objetivo universalizar o atendimento escolar na rede regular de ensino para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na faixa etária de quatro a dezessete anos. Para isso, tem entre suas estratégias o aumento da oferta de AEE, a criação de mais salas multifuncionais e a articulação entre ensino regular e AEE.

A partir dessas ações e programas governamentais, se percebe um esforço para que a educação inclusiva se consolide. A Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) vem corroborar tal afirmação.

A referida lei aprovada recentemente é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, art. 1º). Ela apresenta a definição de vários termos, serviços e estratégias regulamentando seus respectivos conceitos. Além disso, orienta as ações sobre os direitos fundamentais (vida, habilitação, reabilitação, saúde, educação, moradia, trabalho, dentre outros, também a mobilidade) e em relação à educação das pessoas com deficiência define:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

A Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência apresenta inúmeros dispositivos para garantir a ampla acessibilidade em todos os contextos da sociedade e também regulamenta o acesso aos dispositivos de justiça. Em seu texto é possível perceber-se um novo olhar para as pessoas com deficiência, pois no artigo 6º dispõe que:

A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I - casar-se e constituir união estável;
- II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

A Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência vem modificar o disposto na Lei Nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002 que institui o Código Civil, onde lia-se:

Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil:

- I - os menores de dezesseis anos;
- II - os que, por enfermidade ou **deficiência mental**, não tiverem o necessário discernimento para a prática desses atos;
- III - os que, mesmo por causa transitória, não puderem exprimir sua vontade.

Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

- I - os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos;
- II - os ébrios habituais, os viciados em tóxicos, e os que, por **deficiência mental**, tenham o discernimento reduzido;
- III - **os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo**;
- IV - os pródigos.

Parágrafo único. A capacidade dos índios será regulada por legislação especial. (BRASIL, 2002, grifos meus)

E atualmente lê-se:

Art. 3º São absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 (dezesseis) anos.

- I - (Revogado);
- II - (Revogado);

III - (Revogado).” (NR)

Art. 4º São incapazes, relativamente a certos atos ou à maneira de os exercer:

II - os ébrios habituais e os viciados em tóxico;

III - aqueles que, por causa transitória ou permanente, não puderem exprimir sua vontade;

Parágrafo único. A capacidade dos indígenas será regulada por legislação especial.” (NR) (BRASIL, 2002)

As pessoas com deficiência foram retiradas dos artigos do Código Civil que tratavam da capacidade da pessoa e na Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência demonstra-se o entendimento de que essas pessoas são capazes de ter uma vida em comunidade, vivenciando plenamente seus direitos enquanto cidadãos.

### 3.2 As diferentes perspectivas sobre a Educação Especial

Além de conhecer os documentos que orientaram a Educação Especial nessas últimas décadas, é importante compreender também os ideários que constituíram as representações sociais desse período histórico. Sassaki comenta que:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a **exclusão social** de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o **atendimento segregado** dentro de instituições, passou para a prática da **integração social** e recentemente adotou a filosofia da **inclusão social** para modificar os sistemas sociais gerais. (2006, p.16, grifo do autor).

Assim como a sociedade de modo geral, a educação também passou por essas fases. Considera-se como fase de exclusão aquela em que os deficientes não eram considerados seres sociais e eram abandonados à própria sorte ou simplesmente eliminados. A segregação social (décadas de 50, 60 e 70, aproximadamente) foi a fase em que as pessoas eram mantidas em instituições,



geralmente, de cunho religioso ou filantrópico. Segundo Sasaki (2006) nessa época começaram a surgir as escolas especiais.

Beyer (2010) ressalta que, apesar da obrigatoriedade da educação escolar, as crianças deficientes não eram obrigadas, na verdade, nem tinham direito de frequentar a escola por serem consideradas “sem prontidão para a escola e não educáveis” (IBID, p.14). Nesse sentido,

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Este foi, na verdade, o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar. (BEYER, 2010, p.14)

Durante algum tempo, o papel exercido pelas escolas especiais foi fundamental para o processo educacional de crianças com deficiência. No entanto, a partir do entendimento de que todas as crianças deveriam estar na escola regular e ter suas necessidades atendidas, a escola especial deixa de ter o monopólio sobre esse alunado, adquirindo então um caráter excludente no momento em que segrega os alunos desse convívio social.

Considerando esse movimento de participação das pessoas deficientes nos grupos sociais, emerge então, o período compreendido como integração. Segundo Mittler, na perspectiva da integração, “o aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos” (2003, p. 34). Foi nesse contexto que muitas crianças foram “educadas”.

A partir da década de 50, foi crescente o número de ações do governo brasileiro, pois o “Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência”. (MENDES, 2010, p. 99). Além da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957), da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (1958) e da Campanha Nacional de educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960), a

LDB de 1961, conforme já mencionado antes, é reconhecida como a primeira ação governamental que se refere à “educação de excepcionais”.

No entanto, observa-se um aumento significativo no número de instituições voltadas para o atendimento à pessoa com deficiência. Tal afirmativa parece incoerente, mas é importante se destacar que nesse mesmo período, havia um intenso movimento em prol da educação popular (MENDES, 2010). Desse modo, Mendes afirma que

[...] o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade.

Enquanto que a sociedade civil se organizava em iniciativas comunitárias difundindo o modelo de instituições privadas e filantrópicas, a escola pública vai estendendo as matrículas às classes populares. O crescimento do índice de reprovação e de evasão vai alimentar as teses que associavam o fracasso escolar e deficiência intelectual de grau leve, e que serviu como justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas (Ferreira, 1992). (IBID, p.99)

Sasaki (2006) comenta que tal movimento não tinha um objetivo humanitário, mas, sim, absorver os alunos que impediam o professor de ensinar o restante da classe. No entanto, a legislação (Constituição Federal e Lei nº 9394/96) diz que as crianças devem estar, preferencialmente, na escola regular e o encaminhamento às classes especiais somente será feito se a criança não tiver condições de estar naquele contexto. Como pode ser percebido, este tema gera polêmica e pode ser visto por diferentes perspectivas. Não é a intenção dessa reflexão, entrar no mérito dessa discussão.

Fato é que as classes especiais foram criadas e, por certo tempo, serviram de certa forma, ao propósito que Sasaki aponta, pois entende-se que na realidade daquela época, essa era a alternativa que se tinha, pois os professores não recebiam formação para atender essa demanda. Por outro lado, também é fato que as escolas especiais foram as primeiras oportunidades educacionais de crianças

deficientes conforme aponta Beyer. De certa forma, até hoje essas questões estão presentes nas discussões acerca da educação de pessoas com deficiência.

Na década de 80, a partir do movimento iniciado no “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” a sociedade começou a perceber a necessidade de propor mudanças para que de fato as pessoas com deficiência pudessem participar de espaços sociais que antes lhes eram negados. No início dos anos 90, aconteceram dois dos principais eventos internacionais com o objetivo de pensar a educação para todos, sem discriminação (Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtiem e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade – Salamanca).

Desse modo, a partir do que foi pactuado nesses encontros, o conceito de integração começa a dar lugar ao conceito de inclusão, que gera um movimento de discussão acerca das ações e práticas inclusivas, onde a escola e sua comunidade passam a ter de se adaptar para dar conta das necessidades dos alunos.

A Educação Especial é definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) como uma modalidade da educação escolar, transversal a todos os níveis, oferecida aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sendo estes compreendidos como seu público-alvo<sup>4</sup>.

Portanto, assim como em épocas anteriores a Educação Especial assumiu os caracteres segregacionista, assistencialista e integracionista, atualmente, tem um caráter inclusivo. Dessa forma, ressalta-se que Educação Especial e educação inclusiva têm conceitos distintos. A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar a qual contempla uma ampla gama de recursos e serviços para atender as especificidades das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEEs) enquanto que a educação inclusiva é uma perspectiva ideológica/filosófica que visa a inserção de todas as pessoas na escola, independentemente de suas especificidades e ao mesmo tempo, respeitando-as e considerando-as como parte do sujeito.

---

<sup>4</sup> Quando decretada em 1996, seu texto mencionava “educandos portadores de necessidades especiais” (LDB 9394/96, artigo 58).

### 3.3 Inclusão e seus desdobramentos<sup>5</sup>

A inclusão faz parte de um processo em que a Educação Especial vem sendo constituída/compreendida ao longo de uma história recente. Assim, por ser este o modo que orienta e perspectiva a formação e o fazer pedagógico atual e dada a sua complexidade, entende-se que seja relevante refletir sobre ele.

Torna-se importante esclarecer que ao apresentarem-se alguns conceitos sobre inclusão e seus desdobramentos não se tem a intenção de admiti-los como verdade absoluta, mas apresentar uma interpretação a partir das leituras realizadas e das experiências vividas.

Atualmente difundida como ideal para a educação, a inclusão é defendida por muitos, embora não haja uma definição uniforme sobre tal, pois se entende que isso é tarefa praticamente impossível: “cada um interpreta inclusão a seu modo. Não é possível abarcar numa única frase conceitos tão complexos como este” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.20). Ainda segundo os referidos autores,

Inclusão é uma abordagem baseada em princípios ao desenvolvimento da educação e da sociedade. Está ligada à participação democrática no âmbito da educação e além dele [...] A inclusão está, portanto, ligada ao desenvolvimento de uma escola que seja para todos; para a educação inclusiva da comunidade nas pré-escolas e nas escolas de ensino fundamental e médio. (BOOTH; AINSCOW, 2011, p.20)

Em consonância com esta definição, Correia (2013) afirma que a inclusão se baseia nas necessidades da criança e que uma escola inclusiva é “uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até o limite das suas capacidades” (CORREIA, 2013, p. 7).

O termo “inclusão” e seus desdobramentos passam a fazer parte do cenário educacional a partir da Declaração de Salamanca (1994) que defende a ideia de que numa escola inclusiva “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p.5).

---

<sup>5</sup> Entende-se aqui ‘desdobramentos’ todas as discussões e reflexões que partem deste conceito mais amplo e que originam outros termos e outros conceitos relacionados à inclusão.

Portanto, ao se propor a educação inclusiva, é preciso compreender que essa mudança exige um olhar às diferenças, à flexibilização do currículo e aos processos de avaliação, bem como um olhar sensível às necessidades mais subjetivas como a construção da própria identidade e as relações interpessoais.

O conceito de inclusão deve compreender, portanto, um processo dinâmico que se proponha a responder às necessidades dos alunos com NEE, provendo-lhes uma educação apropriada que considere os três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, socioemocional e pessoal (CORREIA, 2013, p. 21).

A escola como um todo, deve ter claro em sua política interna o que ela entende por educação inclusiva. Seu "Projeto Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu [...]" (ROPOLI et. al., 2010, p.10). Entretanto, tal documento, apesar de ser construído pelo coletivo escolar, deve ter como orientação o que aponta a legislação vigente. Nesse sentido, atualmente as escolas baseiam-se entre outros documentos, mas principalmente, na PNEEPEI (2008) que "tem como objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos" (BRASIL, 2008a, p.8). Dessa forma,

[...] a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! (Ibid, p. 8)

Em concordância com o exposto anteriormente, justifica-se a utilização do termo 'inclusivo/a' como adjetivo cujo significado remete ao respeito às diferenças e necessidades específicas de cada indivíduo. Seguindo este entendimento, falar sobre 'espaço inclusivo' se torna possível.

Desse modo, 'espaço inclusivo' pode ser entendido aqui como aquele contexto coletivo em que as diferenças são respeitadas e as necessidades

específicas de cada indivíduo são consideradas e atendidas. Salienta-se que esse espaço não se refere apenas ao físico, mas também às relações que se estabelecem.

É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (UNESCO, 1994, p.5)

Assim, o processo de inclusão na escola regular implica em mudanças, transformações que vão além da simples aceitação das pessoas com deficiência em suas salas de aula. Ao discutir sobre a possibilidade de a escola ser um espaço inclusivo, Carvalho (2008) comenta que a escola não será inclusiva apenas com a presença física dos alunos,

[...] muito menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora (CARVALHO, 2008, p.97).

Toda a comunidade deve ser envolvida, pois assumir a inclusão educacional dessas pessoas implica no entendimento de que elas fazem parte desse contexto. Em consonância com o exposto na Declaração de Salamanca, entende-se que a reforma necessária para a efetividade da inclusão está intimamente ligada às convicções, compromissos e disposição das pessoas envolvidas nesse processo.

Obedecer ao que está imposto por uma lei não é sinônimo de concordância com a mesma. Ao se realizar um trabalho ou qualquer atividade que seja, sem a convicção de sua importância, seguramente afeta seu desempenho e resultado. Nessa circunstância, é imprescindível que a escola se organize e proponha aos seus

professores e funcionários subsídios e conhecimentos necessários para que haja um maior e melhor entendimento sobre a educação inclusiva.

Talvez um dos aspectos mais importantes para que um espaço possa ser considerado inclusivo é exatamente “as atitudes daqueles que transitam, cotidianamente, no interior da escola. Este é o espaço atitudinal de enorme influência na percepção social do outro [...]” (CARVALHO, 2008, p.98). Muito mais do que as palavras, as atitudes denunciam as concepções que subjetivam as pessoas. No que se refere ao espaço físico, a escola será um espaço inclusivo se todas as barreiras arquitetônicas forem removidas, e se forem realizadas todas as adaptações necessárias à acessibilidade permitindo assim, maior autonomia.

Tornar-se um espaço inclusivo significa que a escola deve se preparar para receber seus alunos de modo a ter condições de identificar, compreender, respeitar e conviver com as especificidades de cada um. Há a necessidade de fazer as adaptações arquitetônicas para permitir a acessibilidade de todos, proporcionando a formação continuada de seus profissionais em prol da qualificação da educação oferecida e mantendo um diálogo com a comunidade fornecendo informações e sanando dúvidas.

Embora a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva já tenha uma trajetória considerável e venha discutindo a inclusão, em muitos aspectos ela ainda está dando seus primeiros passos. Lima (2011) aponta em sua pesquisa que numa mesma instituição existem diferentes perspectivas e expectativas com relação às crianças com deficiência. Batista (2012) também evidencia que por vezes, existe uma vontade dos professores, mas falta-lhes justamente a formação que lhes dê subsídios para realizar uma prática efetivamente inclusiva. Para Sánchez, Abellan e Frutos (2011)

Os programas de formação inicial de professores devem capacitá-los para desenvolver as suas funções como um marco da escola inclusiva, desenvolvendo atitudes de reflexão sobre as suas práticas, com o objetivo de contribuir para a melhoria e desenvolvimento de si próprio e da instituição escolar. (SÁNCHEZ; ABELLAN; FRUTOS, 2011, p. 140)

Não são todos os professores que se sentem preparados para ter alunos com deficiência em suas salas e, de fato, muitos deles não estão, pois não tiveram em

sua formação a oportunidade de conhecer e compreender a inclusão escolar conforme indicam os referidos autores<sup>6</sup>.

Desde a implementação da PNEEPEI (2008), o serviço de AEE vem sendo amplamente difundido e defendido nas escolas. A partir dessa política, outros documentos e materiais como cartilhas e documentários foram elaborados e disponibilizados pelo MEC/SECADI<sup>7</sup> como subsídios para nortear e qualificar as práticas pedagógicas dos professores. Entretanto, Matos e Mendes (2014) comentam que existem ainda muitos problemas/percalços que dificultam a implantação de um sistema inclusivo no Brasil seja em relação à organização da sociedade, aos valores dominantes ou aos recursos disponibilizados para que a inclusão se efetive. Além disso, as autoras também apontam como dificuldade a falta de consenso entre os estudiosos da área para definir “uma única concepção de política de inclusão escolar” (MATOS; MENDES, 2014, p. 43). Ora, se não se tem um conceito único para inclusão, dificilmente se pode esperar consenso na concepção da política.

Entende-se que a ‘unicidade conceitual’ desejada por muitos, está longe de ser concretizada. Assim como ao longo da história o modo de se compreender as pessoas com deficiência teve diferentes perspectivas, atualmente, as diversas correntes de pensamento também fazem com que a inclusão possa ser interpretada de diferentes maneiras. Embora as diferentes correntes utilizem-se do mesmo termo e que algumas características gerais do conceito se aproximem, as nuances de cada linha teórica imprimem traços diferenciados. E, apesar do movimento em prol da inclusão ter mais de uma década, pode-se dizer que ainda é um conceito em aberto, pois muito ainda se discute acerca desse tema.

Obviamente, os conceitos apresentados não esgotam as discussões e interpretações. Entretanto, para fins dessa pesquisa, a discussão estabelecida representa o entendimento da pesquisadora e é a partir dele que as seguintes reflexões serão desenvolvidas.

---

<sup>6</sup> Embora esta seja uma temática extremamente relevante para a efetivação da inclusão, não é o objetivo deste trabalho discutir a formação dos professores. Entretanto, entendeu-se ser pertinente fazer este comentário.

<sup>7</sup> Esses materiais foram disponibilizados na forma impressa e também podem ser encontrados em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17009&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913)>



## **4 COMO ERA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E COMO AINDA ACONTECE... EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, assim como a Educação Especial, sofreu mudanças ao longo da história. De acordo com Craidy (1994), nas décadas de 60 e 70, os programas oferecidos para crianças de 0 a 6 anos tinham cunho assistencialista.

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos. (BRASIL, 2006, p.8)

No entanto, como não havia recursos disponíveis suficientes para dar conta dessa demanda, surgiram instituições de Educação Infantil externas ao sistema de ensino como “formas alternativas de atendimento” (Ibid) que certamente não tinham a infraestrutura adequada e tampouco profissionais com formação específica caracterizando esse atendimento como assistencialista. A falta de formação dos profissionais limitava os serviços oferecidos nessas instituições ao mero cuidado às crianças.

Craidy (op. cit.) comenta que a partir da década de 80 inicia-se uma mobilização em prol da criança e do adolescente por parte de setores da sociedade civil e representantes de órgãos públicos com apoio do UNICEF. Como um dos marcos históricos desse movimento, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso IV assume a educação como um dever do Estado e garante educação infantil, em creches e pré-escolas. Desse modo, a Educação Infantil passa a ser um direito da criança.

Como decorrência dessa normativa, em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente e em 1994, após alguns encontros e seminários foi proposta a Política Nacional de Educação Infantil, outro marco dessa nova etapa para a

Educação Infantil. Ambos os documentos reafirmam o direito à educação e organizam estratégias para sua efetivação.

Dando continuidade ao movimento para a garantia dos direitos adquiridos a partir da Constituição Federal, é promulgada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual

[...] evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. (BRASIL, 2006, p.10)

Atualmente, entende-se que durante a Educação Infantil

[...] se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008a, p. 10).

Desse modo, entende-se que a Educação infantil deve proporcionar à criança seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social através de experiências que sejam significativas e estimulantes alicerçadas no entendimento de que essas crianças são cidadãs, estão em processo de desenvolvimento e construindo seu conhecimento.

Como evidência do importante papel que a Educação Infantil tem assumido no cenário educacional, aponta-se para o fato de que o atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) apresenta como sua primeira meta a universalização da Educação Infantil para crianças da pré-escola e o aumento da oferta para as crianças de 0 a 3 anos.

## 4.1 Educação Infantil e educação inclusiva

De acordo com a LDB nº 9394 de 1996 e a PNEEPEI (2008), a Educação Infantil atende também em suas instituições as crianças público-alvo da Educação Especial. Oliveira e Padilha (2013), ao refletirem sobre o AEE para crianças com deficiência durante a Educação Infantil entendem que a efetiva inclusão

[...] implica um conjunto de ações que envolvem a atenção e os cuidados com: a alimentação, o sono, o banho e a higiene, o corpo e o movimento; a promoção de condições de interação qualificadas com outras crianças e adultos; a exposição dessas crianças a situações que estimulem o desenvolvimento da linguagem e pensamento, da imaginação e de um modo de diferenciação do outro e de construção do eu, que seja marcado pelo sentimento de inserção cultural, ou seja, que, no lugar de apenas socializá-la, promova-se a conversão do que é social (intersíquico) para o plano individual (intrapíquico). (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 214)

A possibilidade de essas crianças estarem em contato com o meio social desde a tenra idade recebendo estímulos certamente influencia seu desenvolvimento. A partir das relações com o outro, com o meio social e os objetos do contexto em que estão inseridas, suas habilidades sociais, cognitivas e motoras tem a possibilidade de se desenvolverem com os estímulos recebidos. Ou seja, as possibilidades de desenvolvimento da criança, estão diretamente relacionadas às interações com o meio. Para Barbosa, Azevedo e Caselatto (2007, p.83) “as atitudes dos pares e as relações estabelecidas com estes são fundamentais para o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes” na rede regular de ensino.

A busca por matrículas de crianças dessa faixa etária é uma situação bastante recente. O censo escolar de 2006 apresentado na PNEEPEI (2008) indica que “112.988 (16%) estão na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, e 48.911 (6,3%) na educação profissional” (BRASIL, 2008a, p.7). Destaca-se que, “no âmbito da educação infantil, há uma concentração de matrículas nas escolas e classes especiais, com o registro de 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns” (Ibid).

A partir desses dados, é possível inferir que muitos familiares acabam postergando a inserção de sua criança na escola regular, sendo isso feito apenas a partir do ensino fundamental, ou ainda, que essas famílias, talvez por falta de informações não compreendam a importância desse processo inclusivo para o desenvolvimento da criança e com a intenção de proteger e cuidar acabam preferindo as escolas e classes especiais. Essa preferência pode estar associada ao entendimento de que na escola especial, há um cuidado mais específico, enquanto que na escola regular, a atenção é para todos, a professora é de todos e essa situação incita a ideia de que não existe um cuidado maior, o qual, para essa família, compreensivelmente, é fundamental.

No entanto, na Declaração de Salamanca encontra-se a seguinte afirmação:

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil. (UNESCO, 1994, p.12)

Falou-se sobre a importância de incluir crianças com deficiência nas escolas desde a Educação Infantil tendo como justificativa os argumentos já apresentados. Outrossim, é importante mencionar que, por vezes, é na escola que são detectadas e identificadas algumas deficiências e/ou necessidades especiais nas crianças, pois como são pequenas, podem passar despercebidas pelos pais algumas limitações ou especificidades que o olhar atento do profissional da educação consegue observar. Dessa forma, corrobora-se a relevância da Educação Infantil para todas as crianças em virtude dos benefícios que elas podem usufruir, dentre eles, a possibilidade de terem suas especificidades sinalizadas precocemente e receberem a intervenção adequada.

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

Carneiro (2012) também comenta que a atual concepção de Educação Infantil tem sido cada vez mais reconhecida como fundamental para as crianças, pois quanto mais cedo houver estimulação, melhor será seu desenvolvimento.

#### 4.1.1 Educação Infantil e educação inclusiva no contexto do município de Santa Maria

Apesar de essa pesquisa ter sido realizada em um lócus específico, ou seja, a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, na UFSM, entende-se ser relevante contextualizar brevemente como está acontecendo o processo de inclusão na Educação Infantil no município de Santa Maria. De acordo com Bridi e Meirelles (2014) ainda é um desafio investigar sobre Educação Infantil e ainda mais difícil pesquisar sobre os processos de inclusão nessa etapa de ensino. Tais dificuldades se devem, dentre outras questões, ao pouco investimento nos serviços de atendimento educacional especializado nessa etapa de ensino, às poucas pesquisas realizadas até o momento e também à falta de fidelidade dos dados informados no Educacenso, pois conforme apontam Bridi e Meireles (2014) por vezes os alunos são cadastrados de forma equivocada comprometendo a fidedignidade das informações. Entretanto, percebe-se que

nos últimos anos, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, expressivas ações com a intencionalidade de garantir a escolarização de todos os alunos têm sido feitas. Conforme a Proposta Pedagógica das Diretrizes Curriculares Municipais (2008, p. 12), “[...] a partir de 1997, na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, teve início o processo de transformação em relação à organização do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na área de Educação Especial”. (BRIDI; MEIRELLES, 2014, p. 757)

Entre 2001 e 2008 observa-se na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria “a ampliação progressiva de recursos humanos em educação especial, a ampliação do número de matrículas de alunos em situação de inclusão, o fechamento das classes especiais em 2007” (BRIDI; MEIRELLES, 2014, p. 758). Além disso, em 2003, tornou-se um dos municípios-polo do Programa de Educação Inclusiva da SECADI/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Desde então, são ofertados anualmente aos professores da rede pública de ensino cursos de formação na área da educação especial/educação inclusiva. A partir dessa mobilização entende-se que a rede de ensino do município tem se preocupado com a formação dos professores e, conseqüentemente, com a oferta de um ensino qualificado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme as diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

De acordo com os dados de BRIDI e MEIRELLES (2014) em 2013, das vinte instituições de Educação Infantil, apenas cinco oferecem o AEE, ou seja, 25% das escolas. Em relação ao número de alunos, são 3.965 matrículas gerais, sendo que 53 são alunos da Educação Especial. Em se tratando de percentuais temos aproximadamente 1,33% dos alunos em situação de inclusão na Educação Infantil “reafirmando a necessidade de ampliação do acesso à escola dos alunos da Educação Especial na Educação Infantil” (BRIDI; MEIRELLES, 2014, p. 760).

Segundo dados colhidos com a Secretaria Municipal de Educação, atualmente 39 Educadores Especiais trabalham na referida rede de ensino. O atendimento educacional especializado, realizado nas cinco escolas infantis, fica a cargo de três educadoras especiais, que dividem sua carga horária de atendimento por escola: Educadora A (30h); Educadora B (20h, 10h e 10h) e Educadora C (10h) (BRIDI; MEIRELLES, 2014, p. 761).

Em agosto de 2015 foi realizado concurso público para provimento de vagas do Magistério Público sendo 10 vagas destinadas à seleção de Professores de Educação Especial. De acordo com os dados observados, é possível dizer que existe um movimento em prol da inclusão, mas o número de crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino e que recebem AEE ainda é muito pequena.

## **5 COMO AS CRIANÇAS SE CONSTITUEM E DESENVOLVEM... A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL**

Neste capítulo serão abordados o desenvolvimento infantil de um modo geral, ou seja, sob a perspectiva de uma criança sem deficiência e em seguida será explanado o conceito de criança com deficiência e/ou NEEs. Consecutivamente, apresenta-se o entendimento sobre constituição do sujeito a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

### **5.1 Crianças e seu desenvolvimento**

De acordo com Papalia e Feldman (2013), o desenvolvimento humano é um processo de transformação constante. Inicia no momento da concepção, perpassa a vida inteira do sujeito e só termina com sua morte. O ser humano é um ser social, pois desde o nascimento está inserido num contexto histórico e cultural. Desse modo, as relações que se estabelecem influenciam em seu desenvolvimento, como, por exemplo, os estímulos recebidos durante a primeira infância para a aquisição da linguagem, a aquisição da marcha e da autonomia.

Como resultado dessas interações, cada pessoa torna-se única, pois responde de modo particular aos estímulos recebidos. No entanto, existem transformações que ocorrem ao longo do desenvolvimento que seguem certo padrão, pois fazem parte das características da condição humana. Para Vygotsky, o desenvolvimento infantil é “um complexo processo dialético que se distingue por uma complicada periodicidade” (VYGOTSKY, 1995, p.141, tradução minha).

Os estudos na área do desenvolvimento humano também estão em constante evolução. Considerada uma disciplina científica, essa área tem como objetivos descrever, explicar, prever e intervir em aspectos referentes ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, é importante apontar que o desenvolvimento humano é compreendido sob três aspectos: físico, cognitivo e psicossocial.

O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do **desenvolvimento físico**. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o **desenvolvimento cognitivo**. Emoções, personalidade, e relações sociais são aspectos de **desenvolvimento psicossocial**. (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p.37).

Esses aspectos são analisados considerando-se também questões como hereditariedade, maturação, contexto social, nível socioeconômico e fatores de risco que contribuem para a existência de diferenças individuais entre as pessoas como, por exemplo, altura, peso, saúde bem como as comunidades em que vivem e seus estilos de vida.

Apesar de todos esses agentes influenciarem o desenvolvimento de cada pessoa tornando-a única com suas características, conforme já mencionado anteriormente, o desenvolvimento humano é constituído por um padrão sistemático de mudanças que ocorre ao longo de toda a vida.

## 5.2 Crianças com deficiência e/ou NEEs<sup>8</sup>

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinada em 2007, pessoas com deficiência

são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2007, p.16).

Este é o conceito atualmente aceito sobre deficiência. Amaral (1994) comenta que foi em 1980, após a “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes” (1975), que a Organização Mundial da Saúde divulgou sugestões de termos e conceitos no intuito de universalizar a terminologia utilizada. A referida autora aponta que a

---

<sup>8</sup>O uso dessa terminologia foi explanado na delimitação de conceitos.



deficiência pode ser compreendida em dois níveis: a deficiência primária e a secundária.

Como deficiência primária compreende-se “o impedimento (impairment) – dano ou anormalidade de estrutura ou função [...] e a deficiência (disability) – restrição/perda de atividade, sequela” (AMARAL, 1994, p.17). Já a deficiência secundária se refere à incapacidade (handicap), à desvantagem. A deficiência primária está relacionada às questões intrínsecas do sujeito enquanto que a secundária se refere a fatores externos, pois está relacionada aos aspectos sociais, às relações desse sujeito com o grupo em que está inserido ou com o qual tenta se relacionar.

Carvalho (2000) apresenta uma nova revisão desses conceitos realizada na XXIII Conferência Sanitária Pan-Americana que aconteceu em Washington, em 1990. Os conceitos foram assim definidos: “deficiência é qualquer perda de função psicológica, fisiológica ou anatômica” (Ibid, p. 119) podendo ser temporária ou permanente; “incapacidade é qualquer restrição, devida a uma deficiência, da capacidade de realizar uma atividade” (Ibid) e “desvantagem é uma situação de prejuízo para um indivíduo determinado como consequência de uma deficiência ou incapacidade que o limita ou impede de desempenhar um papel” (Ibid).

A referida autora também comenta sobre os conceitos de deficiência primária e secundária apresentando a mesma distinção realizada por Amaral (op. cit.). Ou seja, que as deficiências primárias se referem aos componentes biológicos do sujeito e as secundárias são “frutos dos preconceitos e estereótipos sociais” (Carvalho, op. cit., p.120). Entretanto, essa autora traz para a discussão outro elemento muito importante: que essas deficiências secundárias ou circunstanciais podem agravar as deficiências que de fato existem ou ainda criar novas deficiências.

Desse modo, a autora comenta sobre aqueles alunos que tem dificuldades, transtornos de aprendizagem, mas que não apresentam uma deficiência ou síndrome. Nesse sentido, a autora se refere às necessidades educacionais especiais. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) esse termo se refere às necessidades apresentadas pelos alunos em consequência de alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Entende-se necessidades educacionais especiais como aquelas necessidades específicas do contexto educacional relacionadas

diretamente com a aprendizagem. Como exemplo, pode-se citar a dislexia e a discalculia<sup>9</sup>.

De acordo com a declaração supracitada e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 deve ser oferecido o atendimento especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>10</sup>. No entanto, a PNEEPEI define como seu público-alvo da Educação Especial as pessoas que apresentam deficiência física, sensorial ou mental, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, havendo assim uma delimitação dos sujeitos que podem receber os serviços oferecidos pela Educação Especial.

### 5.3 Constituição do sujeito

O conceito de constituição de sujeito aqui apresentado tem como referencial a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky. Para ele, o ser humano se constitui nas e pelas interações que estabelece, ou seja, é a partir das interações sociais que o sujeito se constitui e nesse 'constituir-se sujeito' o outro tem papel fundamental. Além de se perceber enquanto sujeito, é nessa relação que se produzem/constroem os valores e atitudes na criança.

Nesse sentido, os resultados de experiências que definem como se dá a formação de valores e atitudes nas crianças

[...] indicam que as normas morais que regulam o comportamento se formam – como observa V.N. Miasishchev – sob a influência de determinadas exigências sociais externas aceitas e assimiladas, que depois se transformam em exigências internas que o mesmo aluno faz suas. (LEONTIEV, 2005, p.55)

Vygotsky (1995) divide o desenvolvimento da conduta em três etapas: os instintos, procedimentos inatos da conduta; o adestramento ou reações

---

<sup>9</sup> Ambos são transtornos da aprendizagem relacionados à leitura, escrita e matemática, respectivamente.

<sup>10</sup> Este termo foi modificado pela Lei nº 12.796 de 2013. Atualmente o termo utilizado é “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

condicionadas aprendidas na experiência pessoal e o intelecto ou reações que realizam a função de adaptação a novas condições. Ao discutir sobre a natureza social das funções psíquicas superiores, Vygotski e Luria (1994), a partir de suas análises, mostram que tais funções, antes de converterem-se em um modo individual de comportamento, são formas distintas de cooperação. Os meios de comportamento social se transformam em meios de organização psíquica individual.

Desse modo, o comportamento e as atitudes da criança são regulados, num primeiro momento, pela dimensão social, o outro, em especial através da linguagem. Consecutivamente, ao compreender e aceitar esse comportamento, a criança o internaliza e o assume como seu. “Um indivíduo ordena e o outro cumpre. O indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre”. (VYGOTSKY, 1999, p. 113).

Vygotsky atribui às interações uma função determinante para a constituição do sujeito, e desse modo, “[...] a importância que Vygotsky dá às interações sociais leva-o a conceber o ensino como responsável pelas modificações no desenvolvimento infantil” (KRAMER; LEITE, 1996, p. 64).

Kostiuk (2005, p.54) argumenta que “[...] no decorrer do processo educativo se desenvolvem as atitudes das crianças perante a realidade circunstante”, ou seja, é no processo educativo que a criança vai desenvolver sua personalidade analisando a realidade em que está inserida. O autor comenta que

[...] já na idade pré-escolar começam a formar-se na criança tendências gerais de comportamento em formas simples, (por exemplo, o desejo de fazer algo útil às pessoas próximas, uma atitude positiva perante o trabalho, etc.). Na formação destas tendências desempenha um papel importante não só a consciência que as crianças têm do significado das tarefas fixadas, mas também a organização das suas atividades coletivas, no sentido de satisfazer as necessidades da coletividade e de uma análise coletiva dos resultados. (KOSTIUK, 2005, p.54)

Essa necessidade de coletividade pode ser entendida pelo fato de que a criança se constitui através do social. “Toda função aparece duas vezes: primeiro, a nível social, e mais tarde, a nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da própria criança (intrapsicológica)” (VYGOTSKY, 2009, p.94, tradução minha). Ela precisa vivenciar na coletividade para posteriormente internalizar as regras e valores existentes nesse contexto. Pois,

A norma de regulação (valor) começa a desenvolver-se em colaboração direta com os adultos e com as outras crianças e é reforçada continuamente por estas. Com a continuação transforma-se em regulador interno do comportamento e atua mesmo sem estímulo e reforço dos outros, sem auxílio alheio, por própria iniciativa do aluno. (LEONTIEV, 2005, p.55)

Nesse sentido, ressalta-se a importância das experiências proporcionadas às crianças desde sua primeira infância, especificamente, nesse caso, aquelas ocorridas numa instituição de Educação Infantil, pois como afirma Leontiev (Ibid) “toda a educação determina, de uma maneira ou de outra, o desenvolvimento da personalidade da criança, deixando nela um vestígio”.

Ao desenvolver a linguagem, a criança “assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões de suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.” (LEONTIEV, 2005, p.110). Nesse sentido, Vygotsky (1999, p.58) afirma que “o sujeito sempre pensa consigo mesmo e isso nunca deixa de influir em seu comportamento”. Pode-se dizer que a consciência exerce um fator regulador sobre o comportamento.

As experiências vividas pelas crianças num ambiente escolar, deixa suas marcas na medida em que o comportamento das crianças desenvolve-se, primeiramente, na coletividade do grupo e, gradativamente, internaliza-se e torna-se parte do comportamento próprio da criança. Com base nesse entendimento, os resultados obtidos ao longo da presente pesquisa serão posteriormente discutidos e analisados.

## 6 O MAPA DO CAMINHO A SER PERCORRIDO... CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

“[...] o caminho que se escolhe afeta profundamente aquilo que é encontrado.”  
(KINCHELOE, BERRY, 2007, p.20)

Decidir quais caminhos trilhar durante a pesquisa é uma tarefa bastante complexa. Entendo que definir adequadamente a metodologia a ser utilizada possibilita ao pesquisador ter em sua frente – antes mesmo de executá-la – a pesquisa por completo. Martins Filho e Barbosa (2009, p.12) também consideram “importantíssimo trazer e aprofundar as questões de método” e comentam “que o método escolhido passa a iluminar todos os passos no caminhar da pesquisa, ou seja, é o método que vai determinar o próprio percurso da pesquisa”.

Certamente, algumas alterações sempre fazem parte desse processo e os resultados obtidos nem sempre são previsíveis, mas ter o norte bem delimitado dá maior segurança ao pesquisador. Muitos são os questionamentos e as dúvidas no início dessa caminhada e nesta pesquisa não foi diferente. Qual seria a melhor forma de coletar os dados que precisava? Que abordagem seria a mais adequada? Como escolher os sujeitos de pesquisa? Enfim, dar resposta a essas angústias iniciais era preciso.

Após definir o problema, escolhi como lócus de pesquisa a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo e determinei/delimito que os participantes da pesquisa seriam as crianças que estiveram matriculadas na Ipê Amarelo no período entre 2008 e 2012.

Para demonstrar de forma mais clara os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, seguem os procedimentos realizados:

- Contato com a escola para o aceite da pesquisa<sup>11</sup>;
- Nova visita à Ipê para a coleta dos dados de identificação das turmas/crianças elencadas para a pesquisa;
- Envio de correio eletrônico (e-mails) para os pais solicitando autorização para a criança participar da pesquisa;

---

<sup>11</sup>ver apêndice A

- Encontro com os pais e/ou responsáveis pelas crianças para entrega do Termo de Confidencialidade<sup>12</sup>, assinatura do Termo de Consentimento Livre e esclarecido<sup>13</sup>, agendamento das entrevistas e possíveis esclarecimentos;
- Organização do material a ser utilizado durante os encontros com as crianças;
- Encontros com as crianças onde foi proposta a elaboração de cada página do livro de suas vivências incentivando/proporcionando/motivando assim a expressão das mesmas sobre a temática em questão;
- Transcrição e análise dos dados obtidos.

Destaca-se o fato de que a presente pesquisa teve como foco as interações entre as crianças e para isso, buscou-se dar voz a elas. Segundo Martins Filho e Barbosa “tal atitude não constitui mero detalhe ou uma simples inovação, mas sim, pode determinar decididamente a maneira de o pesquisador olhar a criança, a infância e o próprio contexto escolar” (MARTINS FILHO; BARBOSA, p.8, 2009).

Cohn (2005) comenta que a diferença entre o conhecimento das crianças e dos adultos não é a quantidade e sim a qualidade, pois “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p.33). Para Qvortrup, de acordo com Nascimento (2013, p. 76) as crianças são sujeitos sociais que agem em diferentes contextos e espaços, “fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele”. Desse modo, como minha pesquisa investiga justamente questões relacionadas à constituição dessas crianças enquanto sujeito a partir das interações que estabeleceram no ambiente da Educação Infantil seria até mesmo incoerente realizar a pesquisa de outra forma que não a partir das próprias crianças.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e de acordo com Gil (2010) é do tipo descritiva, ou seja, ela apresenta as características de uma determinada população ou grupo e, além disso, descreve suas atitudes e crenças. Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, utilizei como base de coleta de dados a entrevista semi estruturada, a qual foi registrada em vídeo para posterior transcrição e análise.

Contudo, em razão da especificidade de se fazer pesquisa com crianças, sob meu ponto de vista, era necessário que, além da entrevista, fossem utilizadas outras

---

<sup>12</sup>ver apêndice B

<sup>13</sup>ver apêndice C

técnicas a fim de contemplar todos os aspectos que compunham a problemática pesquisada. De acordo com Vygotsky (1995, p.47, tradução minha) “a elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, mas não de um modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação”. A partir deste entendimento e com base em minha experiência com a Educação Infantil, tinha clareza de que as entrevistas não alcançariam seu propósito se eu simplesmente fizesse as perguntas às crianças. Era necessário que esse momento fosse significativo, interessante para elas.

Desse modo, no intuito de tornar os encontros significativos para as crianças e que fosse possível uma continuidade nesse processo, propus como “fio condutor” desses momentos a elaboração de um livro das memórias de suas vivências intitulado: “Minhas experiências na Ipê: o que vivi e aprendi”. Assim, cada página, a partir de sua temática, servia como pano de fundo para as perguntas da entrevista.

Foram planejados quatro encontros. Num primeiro momento, seriam todos individuais, mas ao longo da pesquisa, pareceu ser interessante proporcionar um encontro das crianças com o intuito de proporcionar o debate entre elas. Desse modo, os três primeiros encontros foram realizados nas casas de cada criança entrevistada. O agendamento era realizado antecipadamente com o responsável e eu me dirigia até o local com o material para a confecção das páginas do livro. Cada página tinha uma temática, com suas respectivas questões, conforme roteiro a seguir:

**Página 1** – “Minha escola: o lugar que eu mais gostava”

- Tu te lembras da Ipê?
- Como era esse lugar?
- Qual era o espaço que tu mais gostavas?
- O que fazias lá?

**Página 2** – “Minha turma, minhas professoras, meus melhores amigos”

- Tu te lembras dos colegas?
- Qual era o nome de alguns deles?
- Quem era teu melhor amigo?
- Tinha alguém que tu não gostavas? Por quê?

**Página 3** – “A convivência na Ipê” (apresentação de imagens da escola, de algumas pessoas daquele espaço, colegas e de outras crianças com deficiências perceptíveis)

- O que tu tens a comentar sobre essas imagens?
- Reconhece alguém?
- Tu tinhas algum colega diferente?
- As crianças que tinham alguma deficiência eram tratadas diferentes das outras?
- Tu brincavas com eles?
- Por que achas que eles eram diferentes?
- O que tu pensas sobre ter uma criança diferente na escola? Ela deveria estar lá? Por quê?

Como a proposta foi a elaboração de um livro, as crianças puderam escolher a forma que, em sua opinião, seria mais interessante para construí-lo, ou seja, cada uma optou por usar somente figuras, somente texto ou as duas formas de expressão. As crianças construíram as duas primeiras páginas do livro predominantemente fazendo desenhos, à exceção do Pedrão que não se lembrava de nenhum colega e preferiu na página dois escrever sobre o que sentia em relação à sua turma na Ipê. Para a confecção da terceira página, organizei uma apresentação de slides com algumas imagens a partir das quais foram feitos os questionamentos para as crianças conforme apresentado anteriormente. Desse modo, a terceira página foi confeccionada com as respostas que as crianças deram às perguntas: “O que tu pensas sobre ter uma criança diferente na escola? Ela deveria estar lá? Por quê?” e “As crianças que tinham alguma deficiência eram tratadas diferentes das outras?”

Para a quarta página do livro foi proposto um encontro entre as crianças, o qual também serviu como encerramento das entrevistas. Para este encontro foi definida a seguinte organização:

- acolhida das crianças;
- escolha dos nomes fictícios. Cada criança escolheu o nome que lhe foi atribuído na pesquisa;
- apresentação de todas as páginas confeccionadas até o momento;



- conversa a partir da apresentação de algumas frases, retiradas das próprias entrevistas, cujo conteúdo se refere à inclusão de crianças com deficiência na escola;
- resposta por escrito ao questionamento entregue para cada criança e posterior leitura para o grupo;
- elaboração de texto coletivo sobre a Ipê;
- desenho de autorretrato para o livro;
- lanche;
- brincadeiras;
- entrega de lembrancinha a cada criança em agradecimento pela participação na pesquisa.

Apenas uma das crianças não pôde comparecer, mas em outro momento fui até sua casa e realizei com ela as mesmas atividades propostas no encontro com as demais crianças mostrando-lhe o que havia sido construído no intuito de saber se concordava com as demais.

De acordo com Lakatos (2010), o ato de entrevistar pode ter objetivos específicos de acordo com o seu conteúdo. Sendo assim, na presente pesquisa tal ferramenta foi utilizada no intuito de verificar através da análise de conteúdo das falas das crianças se houve influência das interações entre crianças com e sem deficiência num determinado contexto educacional na constituição destas como sujeito bem como identificar indicadores de inclusão.

Ao propor essa técnica, é preciso se ter clareza de que "[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). No caso específico dessa pesquisa, em virtude dos entrevistados serem crianças, esse caráter interativo se faz ainda mais necessário, pois a criança precisa dessa proximidade/familiaridade com o pesquisador.

Nesse sentido, concordo com Lüdke e André (Ibid) quando apontam que o pesquisador deve respeitar os valores e a cultura do entrevistado. Arfouilloux (1976) também comenta que é preciso considerar a personalidade da criança, bem como as condições em que se dá a entrevista.

Pensando nos sujeitos específicos dessa pesquisa, é importante salientar que existiu um cuidado ainda maior, pois como se tratavam de crianças, a dinâmica da

entrevista teve de ser cuidadosamente organizada para que fosse possível o estabelecimento de um vínculo entre a pesquisadora e os entrevistados no intuito de que os mesmos se sentissem à vontade para falar. Entendo que essa estratégia alcançou seu objetivo, pois à medida que avançávamos nas entrevistas, as crianças demonstravam estar bastante à vontade.

Ainda de acordo com Lüdke e André (1986), é imprescindível que o pesquisador desenvolva a capacidade de ouvir atentamente e consiga estimular o fluxo das informações sem, no entanto, direcionar as respostas. Também por esta razão é que foi escolhida a entrevista semi estruturada, pois o pesquisador elabora previamente um esboço do que pretende abordar durante a entrevista. Tal antecedência permite que o pesquisador possa refletir sobre o direcionamento que está/estará dando à entrevista e verificar possíveis equívocos.

Outra vantagem de se utilizar a entrevista está relacionada ao fato de que a captação das informações é imediata, o que permite uma intervenção mais pontual e, conseqüentemente, tem a possibilidade de exigir menor tempo, otimizando assim o desenvolvimento da pesquisa.

Lüdke e André comentam que a técnica da entrevista é bastante útil, em especial, por que permite ao pesquisador "atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação." (Ibid., p.34). Sob meu ponto de vista, as crianças podem ser caracterizadas como esse tipo de informantes, pois, mesmo sendo crianças que já dominam a linguagem/comunicação oral e também escrita, sua capacidade/habilidade de compreensão pode não estar ainda desenvolvida a ponto de que elas sejam capazes de interpretar questões em um formulário ou questionário, por exemplo, sem o auxílio de um adulto. Outro motivo que me levou a optar pela entrevista semi-estruturada foi a possibilidade de, ao longo da entrevista, poder verificar a eficácia do direcionamento que estava sendo realizado e fazer as alterações que fossem necessárias.

Conforme mencionado anteriormente, a cada encontro foi apresentada uma temática como subsídio norteador da conversa para que as crianças confeccionassem as páginas do livro, sendo que a maioria optou por produzir desenhos. Para Arfouilloux (1976), o desenho pode ser uma forma de comunicação entre o adulto e a criança durante uma entrevista. Ele ainda comenta que "[...] o desenho não é um simples reflexo das aptidões grafomotoras: ele representa a visão

do mundo da criança, que nele projeta seu mundo interior." (ARFOUILLLOUX, 1976, p.35).

Ao propor a produção de desenhos, minha intenção, além de tornar aquele momento algo mais agradável para as crianças foi uma análise desse material em conformidade com Arfouilloux (1976), ou seja, observando como a criança representa sua visão de mundo. Mais especificamente, nesse contexto, longe de fazer uma análise psicanalítica, observei de modo mais direto se nas imagens representadas apareceriam questões voltadas as vivências com crianças com deficiência. Outrossim, as páginas em que foi proposto o desenho se caracterizaram também como um momento de familiarização com a proposta da pesquisa e vinculação com a pesquisadora.

Foi definido inicialmente que seriam considerados somente os dados daquelas crianças que participaram de todos os encontros, devido ao fato de que a proposta se constituiu num processo contínuo em que a temática das entrevistas estava interligada. Todas as crianças que aceitaram participar da pesquisa permaneceram até o final, completando todas as páginas pré-definidas do livro.

## **6.1 Justificando o recorte temporal**

Para tornar a pesquisa viável, foi necessário delimitar o número de participantes da pesquisa. Desse modo, determinei que seriam convidadas as crianças que estavam na Ipê a partir de 2008 por ser este o ano em que foi implementada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O ano de 2012 foi determinado como limite para análise, pois havia maior número de crianças com deficiência<sup>14</sup> frequentando a Ipê Amarelo, fato que possibilitou o contato entre as várias crianças vinculadas a tal instituição educacional e que atualmente estão no Ensino Fundamental. Além disso, em 2010, destaco a presença de uma estagiária com Deficiência Visual vinda do Curso de Educação Especial – Diurno, a qual interagiu com um número significativo de crianças.

---

<sup>14</sup> Havia 6 crianças. As deficiências apresentadas eram transtorno do espectro autista e deficiência física.

## 6.2 A busca pelos contatos das crianças e a elaboração dos documentos a serem enviados

A primeira etapa foi entrar em contato com a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo no intuito de solicitar sua colaboração à pesquisa disponibilizando o acesso aos dados de contato das crianças que lá estiveram entre 2008 e 2012. Embora a Ipê Amarelo possua “arquivo passivo<sup>15</sup>” foi difícil encontrar o contato de todas as crianças, pois nos arquivos constavam as listas de chamadas sem os dados de contato, salvo a listagem de uma das turmas que continha tais informações. Dessa forma, coletei os contatos de email contidos nessa lista e solicitei a uma das professoras que trabalhava na Ipê nesse período os contatos que ela possuía. Foram obtidos emails dos responsáveis de 44 crianças. Consecutivamente, foram elaborados três documentos para serem enviados às famílias: uma carta em que a orientadora apresenta a pesquisadora<sup>16</sup>, uma carta da própria pesquisadora apresentando a pesquisa e solicitando a autorização para que a criança participe<sup>17</sup> e uma carta direcionada à criança<sup>18</sup>, caso a família autorizasse.

Conforme pode se verificar no Apêndice E solicitei aos pais ou responsáveis que se fosse autorizada a participação, a carta referida deveria ser apresentada à criança para que ela também fosse ouvida em relação ao seu interesse em participar da pesquisa, pois penso ser fundamental que a criança se sinta parte desse processo e participe de forma espontânea.

Junto a esses documentos foram enviadas uma cópia digital do Termo de Confidencialidade e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os quais foram entregues impressos e assinados no primeiro contato pessoal. Sendo assim, deixei claro desde o início que a participação das crianças nesta pesquisa não representava qualquer risco, porém existia a possibilidade de desconforto psicológico. Caso a criança se sentisse desconfortável durante a entrevista, ela podia solicitar que a mesma fosse interrompida. Tanto a criança quanto seus pais ou

---

<sup>15</sup> “todas as pastas de assentamentos individuais e todos os documentos de ex-alunos, ex-professores e ex-funcionários da unidade escolar”. Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/40048/importancia-dos-arquivos-para-a-instituicao-escolar#ixzz34xEmUoOW>>

<sup>16</sup> Ver Apêndice D

<sup>17</sup> Ver Apêndice E

<sup>18</sup> Ver Apêndices F e G

responsáveis foram informados de que tinham o direito de pedir que o que foi dito não constasse nos dados da pesquisa e de não querer mais fazer parte da mesma. Também foi informado que a criança tinha preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa e todos os dados respondidos por ela até o momento seriam devolvidos aos pais ou responsáveis.

### 6.3 Delimitando os sujeitos da pesquisa

Conforme já foi apontado anteriormente, o primeiro critério de seleção foi o recorte temporal, ou seja, crianças que frequentaram a Ipê Amarelo entre os anos 2008 e 2012. Além disso, os outros critérios foram: ter disponível o *e-mail* de contato, ter aceitado participar da pesquisa e ter disponibilidade para os encontros.

Foram enviados emails para os responsáveis de 44 crianças. Treze *e-mails* foram respondidos: três pediram maiores informações sobre a pesquisa e disseram que iriam conversar com seus filhos, mas não retornaram o contato; um respondeu que seu filho não estava mais na Ipê e mesmo eu tendo explicado que era justamente por isso que eu o havia convidado, não obtive retorno. Nove famílias retornaram o contato aceitando participar da pesquisa. Contudo, quando um segundo contato foi feito no intuito de agendar os primeiros encontros, duas famílias não responderam ao e-mail. Desse modo, a pesquisa contou com sete crianças participantes.



Figura 1 – Auto retrato das crianças entrevistadas

Apresento no Quadro 1 a caracterização das crianças participantes da pesquisa informando a idade, tempo em que estiveram na Ipê, se foram colegas de alguma criança com deficiência e seus respectivos nomes fictícios. Entendo que é minha função enquanto pesquisadora ser o mais transparente possível disponibilizando todas as informações que caracterizam as crianças entrevistadas e o contexto em que elas estavam inseridas. Além disso, entendo ser importante destacar que nem todas as crianças tinham esse contato direto com crianças com deficiência, corroborando minha análise.

Nome fictício	Idade	Tempo em que esteve na Ipê	Foi colega de criança(s) com deficiência
Ocelot	6 anos	5 anos	Sim
Kitty	7 anos	4 anos	Sim
Pedraão	9 anos	2 anos	Não
Sara	7 anos	5 anos	Não
Violeta	9 anos	4 anos	Sim
Camila	7 anos	3 anos	Não
Guilherme	7 anos	4 anos	Não

Quadro 1 – Caracterização das crianças participantes

#### 6.4 Apresentando a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo...o lócus da pesquisa<sup>19</sup>

A Ipê foi inaugurada em 24 abril de 1989 com a denominação de “Creche e pré-escola Ipê Amarelo” e ficou vinculada à PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis na Coordenadoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. Em 1994, passou a ser denominado “Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo”.

Com as mudanças referentes à educação infantil ocorridas nessa época, alterou-se o entendimento de que a educação infantil é um direito da mãe para ser

<sup>19</sup> Os dados históricos apresentados foram extraídos do Projeto Político Pedagógico da instituição, o qual está sendo reformulado/revisado atualmente.

um direito da criança, e tais mudanças coincidiram com os esforços dos profissionais que trabalhavam na instituição para vinculá-la ao Centro de Educação. Em 2002,

[...] foi aprovada pelo Conselho Universitário a Resolução 012/2002, do Gabinete do Reitor que, em seu Art. 1º profere: “extinguir o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da estrutura organizacional da Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e transferir a sua infraestrutura para o Centro de Educação onde suas atividades seriam desenvolvidas na forma de projeto de ensino, pesquisa e extensão”. (PPP, 2013, p.7)

A partir de então, o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo vinculou-se ao Centro de Educação através do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, sob a forma de Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão intitulado “PROJETO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: uma interlocução entre pesquisadores, professores, acadêmicos e o processo educacional vivido no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo” e coordenado pelas professoras do Centro de Educação.

Em dezembro de 2011, a Resolução nº 044/2011, resolve:

Art. 1º Aprovar a criação, na estrutura organizacional da UFSM, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com a supervisão administrativa da Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica/CEBTT e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação (MEC/UFSM, 2011).

Sempre preocupada em oferecer educação de qualidade às crianças, está em constante processo formativo. Todos os professores, estagiários e bolsistas participam de momentos de formação continuada onde são discutidos temas atuais, as necessidades da instituição e são feitas reflexões sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido no intuito de qualificar cada vez mais a educação oferecida.

Nesse sentido, regularmente, participam desses encontros os demais profissionais da instituição<sup>20</sup> com o objetivo de que todos participem das discussões, estejam cientes do trabalho que vem sendo desenvolvido e possam compreender de

---

<sup>20</sup>Recepcionista, porteira, copeiras, cozinheiras, nutricionista, recreacionistas, auxiliares de limpeza,...

que forma a criança é compreendida nesse espaço o que, certamente, influencia na organização e desenvolvimento de todas as atividades dentro da instituição<sup>21</sup>.

## 6.5 Pesquisa qualitativa e quantitativa: uma aproximação

Embora a presente pesquisa adote uma abordagem qualitativa, assim como Flick (2009), entendo que diferentes abordagens podem ser complementares. Nesse sentido, “um estudo pode incluir abordagens qualitativas e quantitativas em diferentes fases do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p.123). Ao buscar validar a afirmativa de que a Ipê é um local que se preocupa com a inclusão, ou seja, que tem valores/indicadores inclusivos utilizei para coleta de dados três questionários adaptados a partir do Index para a Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2011).

### 6.5.1 Mas o que é o Index para a inclusão?

O Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas foi publicado pela primeira vez na Inglaterra. Este material foi produzido com o objetivo de desenvolver de forma abrangente um sistema inclusivo nas escolas. Embora o Index tenha sido produzido para escolas inglesas, ele tem sido adaptado para uso em outros países e já foi traduzido para trinta e sete línguas. “Uma equipe internacional apoiada pela UNESCO procurou ver como que versões do *Index* poderiam ser desenvolvidas para áreas economicamente pobres de países do hemisfério sul” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 6).

Na presente pesquisa, utilizo como referência a terceira versão deste material, a qual, após revisão de um de seus autores (Booth), adquiriu um caráter mais flexível e adaptável a diferentes contextos a partir das contribuições de pessoas de outros países que tiveram acesso a esse material.

---

<sup>21</sup>Exemplo: os horários das refeições são exaustivamente pensados para que a alimentação aconteça nos horários mais adequados. Outro exemplo: as auxiliares de limpeza participam das formações para entender, dentre outras coisas, que devem respeitar o tempo da criança se alimentar, ou fazer qualquer outra coisa, sem ficar apressando-a.



Ele proporciona uma oportunidade para desenvolver a sua escola em colaboração com outros e de acordo com seus próprios princípios. Ele pode ser usado de várias maneiras. Ele pode ajudar a clarear o pensamento e a preparar a ação individual e coletiva, bem como a estruturar o desenvolvimento da escola inteira e da comunidade educacional. Ele pode ser usado individualmente por professores, por profissionais não docentes e por pais/responsáveis. Ele pode incitar novos diálogos sobre o que as crianças podem aprender na escola. (BOOTH; AINSCOW, 2011, P.10).

De forma sucinta, podemos dizer que o “Index” é um material com indicadores de inclusão elaborado no intuito de auxiliar a escola, professores, enfim, comunidade escolar a pensar/repensar sua escola de modo que seja possível a inclusão.

Neste material os autores levam o leitor a refletir sobre valores inclusivos e de forma bastante didática orienta como deve ser o desenvolvimento das ações para que a comunidade/escola se torne inclusiva. O Index trabalha com a interligação das dimensões: culturas inclusivas, políticas inclusivas e práticas inclusivas. Em cada dimensão, são explorados seus respectivos indicadores e para cada indicador são, no mínimo, vinte questões.

Para que fique mais evidente a riqueza, complexidade e extensão desse material observem o seguinte: apenas na primeira dimensão (Dimensão A: Criando culturas inclusivas), há dois indicadores; sendo que cada indicador, subdivide-se em 10 e 11 outros indicadores, respectivamente, e cada item tem em torno de vinte questões. Logo, em cada dimensão têm-se em média quatrocentas questões.

Obviamente, seria praticamente inviável que os participantes respondessem a um volume tão grande de questões. Por essa razão os questionários foram adaptados de modo que eu selecionei os indicadores principais e algumas questões mais pontuais que julguei serem coerentes com o contexto a ser analisado.

### 6.5.2 Análise quantitativa dos dados

Entendo que para alcançar o objetivo geral traçado, fazer a análise deste material a partir de um viés quantitativo acrescenta maior credibilidade às afirmações apresentadas. A primeira análise foi de caráter quantitativo e baseou-se nas respostas dos questionários que foram enviados aos profissionais da Ipê, aos pais

e/ou responsáveis pelas crianças e do questionário respondido pelas próprias crianças. Estes se constituíram de questões objetivas segundo a graduação (GIL, 2010): concordo, concordo parcialmente, discordo, balizada pela escala Likert (GIL, 2010). Esta escala consiste em pontuar com valores mais altos as questões afirmativas.

Os questionários destinados aos responsáveis e equipe pedagógica da Ipê foram construídos na plataforma online do *Google Docs* sendo enviados os links de acesso via correio eletrônico. O questionário destinado às crianças foi impresso e entregue pessoalmente a elas. Algumas crianças responderam no dia da terceira entrevista e outras no último encontro. Este questionário<sup>22</sup> foi adaptado de modo que o verbo foi conjugado no passado e a palavra ‘escola’ foi substituída por ‘Ipê’. Apenas a última frase foi suprimida por entender que não fazia parte do contexto que as crianças vivenciaram na Ipê Amarelo. O questionário consistia-se em 23 frases afirmativas. As crianças deveriam lê-las e pintar a figura que representava sua opinião (concordo, concordo parcialmente, não concordo). Ao final, respondiam também às questões: “o que eu não gostava na Ipê?” e “o que eu mudaria?”

O questionário direcionado aos pais<sup>23</sup> e/ou responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa (Figura 2) continha 45 questões objetivas. Dos sete links enviados, obtive resposta de seis participantes, o que perfaz 87% dos pais contatados.

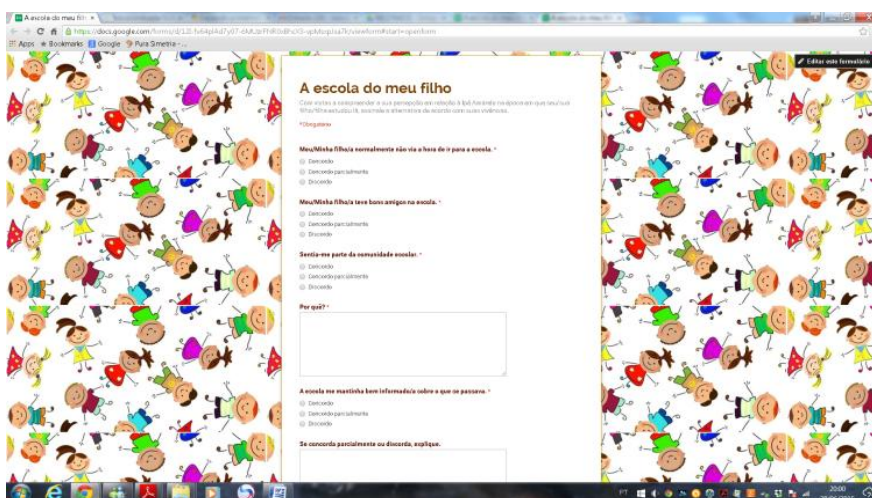


Figura 2 – Layout do questionário enviado aos pais e/ou responsáveis

<sup>22</sup> Ver apêndice H.

<sup>23</sup> ver apêndice I

O questionário destinado aos profissionais da equipe diretiva, professores, bolsistas e estagiários que estiveram na Ipê<sup>24</sup> (Figura 3) durante o período delimitado para a pesquisa continha 33 questões objetivas. Devo ressaltar que não consegui encontrar os referidos endereços dos profissionais entre os anos 2008 e 2009. Na instituição, apesar de haver um arquivo passivo, não há – ou não foram encontrados – registros desse período. Mesmo assim, o link foi enviado para 106 endereços eletrônicos sendo que apenas treze retornaram, ou seja, não chegaram aos destinatários. Dos 93 links efetivamente enviados, 23 foram respondidos perfazendo um total de 21,39%.

Figura 3 – Layout do questionário enviado à equipe da Ipê

As informações coletadas a partir desses questionários caracterizam-se como uma amostragem por conveniência. Segundo Gil (2010), este é o tipo menos rigoroso de amostragem e desprovido de precisão. “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2010, p. 95). Entretanto, acredito que para o fim aqui pretendido este tipo de amostra é aceitável.

<sup>24</sup>ver apêndice J

### 6.5.3 Análise de Conteúdo

A interpretação dos dados obtidos nas entrevistas com as crianças constitui a segunda etapa desse processo e considerou uma interpretação qualitativa dos dados, tendo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2008) como técnica. Para a autora, a Análise de Conteúdo de entrevistas é algo complexo e paradoxal, pois ao mesmo tempo em que visa inferir uma ideia geral, não pode desprezar a individualidade e unicidade de cada sujeito entrevistado. Desse modo, propõe que tal análise seja realizada em dois níveis: primeiramente, a decifração onde são analisadas cada entrevista separadamente; e em seguida, a transversalização temática, ou seja, são identificadas as palavras-chave que possivelmente perpassam uma entrevista e outra.

A segunda fase corresponde à exploração que consiste em codificar, decompor ou enumerar o material a partir de regras pré-definidas. Consequentemente são escolhidas as categorias de análise e caso sejam necessárias subcategorias também podem ser definidas para tornar a análise mais precisa.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2008, p.145).

Desse modo, a análise do material coletado dividiu-se em: pré-análise, exploração, tratamento, inferência e interpretação. Após a transcrição das entrevistas, as quais foram armazenadas em arquivos em formato de texto, foi realizada o que Bardin (2008) define como 'leitura flutuante', ou seja, uma primeira leitura para conhecer o texto e estabelecer as primeiras impressões. Fiz a leitura de cada entrevista individualmente (pré-análise) e num segundo momento, identifiquei os pontos em comum entre elas. Para isso, foi necessário ler várias vezes as entrevistas (exploração) até conseguir visualizar o que se repetia, neste caso, o conceito de deficiência e as atitudes indicativas de inclusão (categorias).

Para realizar o tratamento dos dados, após a definição das categorias, destaquei com cores diferentes cada uma delas utilizando a ferramenta realce do editor de texto. Em seguida, reorganizei os textos das transcrições de modo que ficaram no arquivo apenas as frases categorizadas dentro desses dois grupos. Consequentemente, a leitura atenta a esses trechos em destaque.

Por fim, a inferência e interpretação dos dados foi o ápice do processo de pesquisa, pois é a partir dessa fase da Análise de Conteúdo que serão apresentados/discutidos os achados da pesquisa. Desse modo, categorias e foram devidamente identificadas, tratadas e consequentemente, analisadas à luz da Teoria Histórico-Cultural.

## **7 OS ACHADOS DESSA JORNADA... RESULTADOS DA PESQUISA**

A questão central da pesquisa se refere às implicações que o processo interativo entre crianças com e sem deficiência pode ter para a constituição destas últimas enquanto sujeito. No referencial teórico apresentei a conceituação do que considero um ambiente com indicadores de inclusão e o entendimento sobre o processo de constituição do sujeito à luz da Teoria Histórico Cultural. Com base nesse referencial e, a partir dos dados obtidos durante a pesquisa, discutirei sobre a possibilidade de que as crianças sem deficiência possam ter se constituído como sujeitos com valores e atitudes indicativas de inclusão a partir de suas vivências/experiências durante a Educação Infantil.

### **7.1 Confirmando o caráter inclusivo da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**

Através de conversas informais com profissionais que estão na instituição há bastante tempo e da observação de algumas fotos, foi verificado que na Ipê sempre houve crianças com deficiência. Não foi o foco desta pesquisa buscar a trajetória percorrida pela Ipê em relação à inclusão. No entanto, considero necessário apresentar alguns elementos para que seja possível compreender por que essa instituição pode ser considerada um local que se preocupa com a inclusão.

Em primeiro lugar, aponta-se haver acontecido, em meados de 2009, a contratação de educadoras especiais como professoras referência, em especial das turmas de integração<sup>25</sup> onde estavam matriculadas crianças com deficiência; em segundo, a disponibilidade da instituição em receber como estagiária uma aluna do curso de Educação Especial com cegueira; terceiro, a constante preocupação de toda a equipe em proporcionar experiências em que todas as crianças pudessem participar e por último, em 2011, a implantação da sala de recursos e a contratação

---

<sup>25</sup> Turmas multidadades.

de uma professora-bolsista<sup>26</sup> para realizar o AEE. No que se refere à estrutura física, existem adequações a serem feitas para tornar o prédio acessível como, por exemplo: o banheiro precisa ser adaptado e a rampa de acesso está improvisada, sendo de madeira<sup>27</sup>.

Entretanto, entendo que apenas minha percepção não é suficiente para dar o respaldo consistente sobre a afirmação de que a Ipê é uma instituição com uma abordagem inclusiva. Desse modo com base nos indicadores para a inclusão elaborado por Booth e Ainscow (2011), organizei três instrumentos<sup>28</sup> com vistas a verificar a existência desses indicadores na Ipê a partir do ponto de vista das crianças, de seus pais e/ou responsáveis e da equipe de gestores, professores e bolsistas da instituição.

Como dito anteriormente, os questionários enviados às famílias e à equipe da Ipê Amarelo foram editados na plataforma *on-line* do *Google Docs*. As respostas dos participantes foram automaticamente organizadas em uma planilha por esse recurso. Para analisar esses dados, utilizei a ferramenta ‘resumo das respostas’ (ver figura 4) o que me permitiu contabilizar a predominância das respostas obtidas.



Figura 4 – Demonstração dos gráficos gerados a partir das respostas dos questionários enviados

<sup>26</sup> Por questões burocráticas da própria UFSM, não é possível contratar uma profissional para o cargo de Educadora Especial, portanto, a estratégia foi contratar uma bolsista.

<sup>27</sup> Estas informações foram coletadas no início da pesquisa.

<sup>28</sup> ver apêndice H, I e J

Como pode ser observado na Figura 5, do questionário enviado à equipe da Ipê (ao qual 23 das 93 pessoas contatadas responderam), das 33 questões que haviam no questionário, 27 questões (82%) foram respondidas, predominantemente, de modo afirmativo, ou seja, em 27 questões a maioria (um total de 17 pessoas) concorda com as afirmativas relacionadas à atitudes e valores considerados pelos autores e por mim como sendo inclusivos.

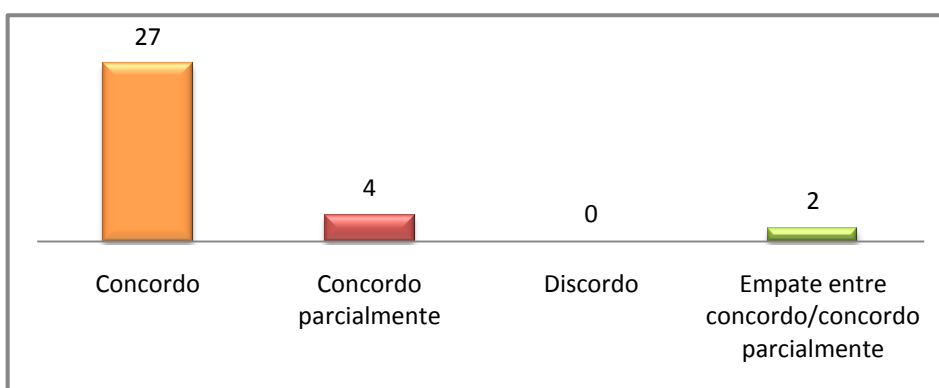


Figura 5 - Resultado geral do formulário da equipe da Ipê sobre haver indicadores de inclusão

Do mesmo modo, em relação ao questionário respondido pelos pais e/ou responsáveis, houve 100% de respostas afirmativas, sendo que das 45 questões a concordância foi unânime (Figura 6).

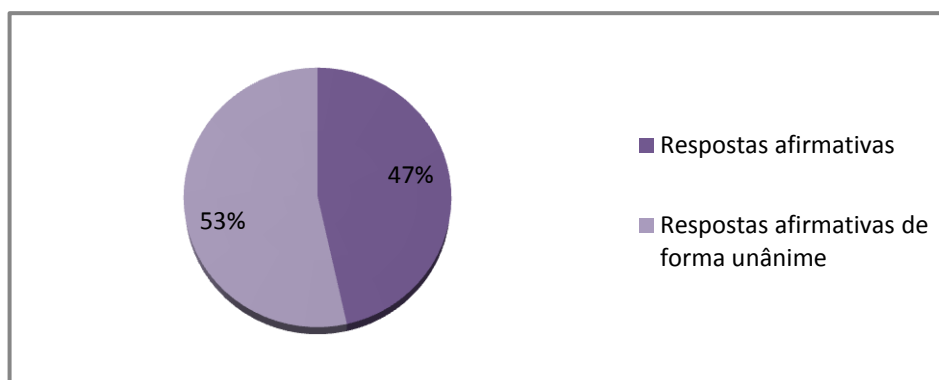


Figura 6 – Resultado geral dos responsáveis sobre haver indicadores de inclusão



O questionário entregue às crianças, como explicado anteriormente, também foi uma adaptação do material produzido por Booth e Ainscow (2011). Assim como naqueles preenchidos pelos pais e/ou responsáveis e pela equipe da Ipê, as respostas afirmativas predominaram no instrumento respondido pelas crianças. Em média 85,71% dos participantes concordaram com 76,08% das frases afirmativas, sendo que apenas 1 criança respondeu menos de 50% das questões de forma positiva (Figura 7).

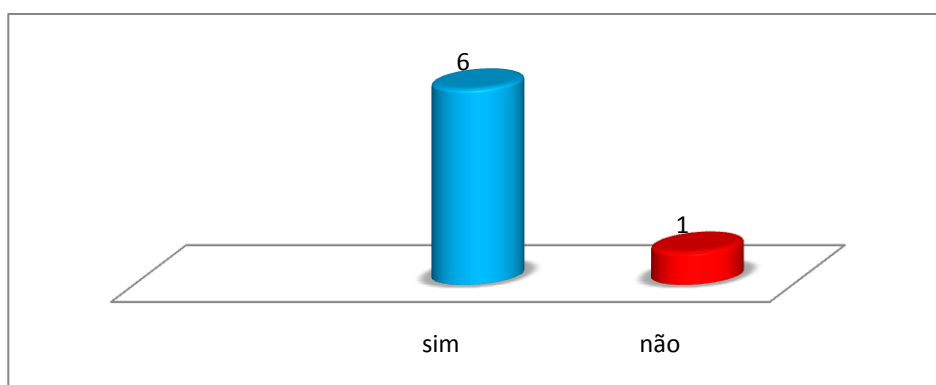


Figura 7 – Resultado das respostas das crianças sobre haver indicadores de inclusão

A partir dos dados aqui analisados utilizando uma abordagem quantitativa, é possível inferir, com base em Booth e Ainscow (2011), que a Ipê pode ser considerada uma instituição com indicadores inclusivos.

## 7.2 Os detalhes da análise qualitativa

A partir desse momento, passo a analisar qualitativamente os dados obtidos durante as entrevistas com as crianças. Barbosa, Azevedo e Caselatto (2007, 2007, p.90) argumentam que investigar sobre a inclusão com crianças sem deficiência “[...] pode levar à compreensão dos fatores que influenciam a formação inicial de suas ideias e condutas com relação à deficiência e à inclusão”. Nesse intuito é que foi realizada uma leitura criteriosa dessas entrevistas, o que me permitiu identificar duas categorias de análise: primeiramente, o entendimento que as crianças têm sobre

deficiência e aprendizagem e como segunda categoria, as atitudes indicativas de inclusão.

### 7.2.1 Deficiência e aprendizagem: uma dicotomia?

O entendimento que as crianças entrevistadas possuem sobre deficiência e aprendizagem surge como a primeira categoria de análise<sup>29</sup>. A partir das falas das crianças foi possível perceber que cada uma tem um entendimento sobre o que seja deficiência e conseqüentemente as im/possibilidades de aprendizagem das crianças que apresentam alguma especificidade. Camila utilizou o termo **"com dificuldade"** ao se referir às imagens apresentadas. Camila, além de ter convivido na Ipê durante três anos, teve outra experiência em determinada instituição onde pôde acompanhar com maior proximidade uma criança com deficiência, inclusive pelo fato de que sua mãe era a Educadora Especial da instituição. Nesse sentido, entendo que o termo utilizado por ela representa sua percepção ao observar as dificuldades que esse aluno tem/tinha.

Sara utilizou o termo **"deficiente"** ao observar uma das imagens apresentadas e depois explicou: **"tem alguma coisa diferente... porque, tipo, eu não sou, porque se eu fosse daí eu ia ou numa cadeira de roda, sei lá... não conseguia falar... não conseguia enxergar... tipo isso"**. Violeta não faz uma definição explícita, mas é possível inferir de suas falas que ela considera as pessoas com deficiência **"diferentes"**, pois em dado momento comenta: **"não é porque elas são diferentes que elas não merecem se divertir"**. Sara, num primeiro momento, utiliza o termo adotado atualmente (deficiente), mas o define como diferença e, assim como Violeta, percebe as pessoas com deficiência como sendo diferentes dos demais.

Kitty diz que seu colega **"era meio doentinho"** e em relação à outra criança da escola diz: **"é porque ela tem aquele problema na mente, no cérebro"**; ela também comenta: **"todo mundo às vezes nasce com doença"**. Ocelot tem um entendimento semelhante, pois ao se referir ao colega diz: **"eu acho que ele tinha**

---

<sup>29</sup> Num primeiro momento, a categoria de análise constituía-se apenas sobre o entendimento que as crianças entrevistadas tinham sobre deficiência. Entretanto, ao iniciar o processo de exploração e categorização dos dados percebi nas falas dessas crianças uma interligação entre o que elas entendiam sobre deficiência e a crença no potencial de aprendizagem dos colegas com deficiência.

**uma mudança cerebral**". Nesse mesmo sentido, Pedrão comenta: **"eu penso que elas deveriam ter um tratamento especial [...] pra curar o problema que elas tem, doença, deficiência"**. Guilherme não define explicitamente o que entende por deficiência, mas ao ver a imagem de uma das crianças, perguntou: **"o que ele tem?"** e após ouvir a resposta complementou: **"ele ainda tem?"**.

Para Kitty e Ocelot existe claramente uma questão orgânica **"no cérebro"**, **"uma mudança cerebral"**. Pedrão acredita que um tratamento poderia **"curar o problema"**. Guilherme pergunta se a criança com deficiência **"ainda tem"** tal especificidade. Na visão desses entrevistados, a deficiência é vista como doença, como algo que pode ser curado de alguma forma. Contudo, mesmo que as crianças tenham utilizado diferentes termos com seus respectivos significados, percebi ao longo das entrevistas que essas diferentes palavras tinham um mesmo sentido.

Para Vygotsky (2009, p.9), "a palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos". Ao realizar a análise dessas entrevistas entendo que o significado da palavra "é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado" (VYGOTSKY, 2009, p. 10), ou seja, as palavras ditas representam aquilo que essas crianças pensam. Entretanto, Molon afirma que

O sentido de uma palavra modifica-se, tanto dependendo das situações como das pessoas que o atribuem; por isso, é considerado quase ilimitado. Desta maneira, as palavras e os sentidos apresentam um grau elevado de independência entre si [...]. (MOLON, 2011, p. 109).

Desse modo, entendo que, mesmo utilizando termos diferentes, a maioria das crianças apresenta em sua fala a ideia de que as pessoas com 'dificuldade', as pessoas 'diferentes' e as 'doentes' precisam de auxílio e cuidado. Entretanto, é possível perceber também o entendimento de que, mesmo necessitando de algum tipo de ajuda, as crianças com deficiência são capazes de aprender.

Kitty comentou: **"elas (as crianças) podem aprender e ficar inteligentes, vão crescer e ficar bem inteligentes!"** Guilherme diz que as crianças com deficiência devem estar na escola **"pra ter amigo, pra aprendê, pra ter família"**.

Camila, quando perguntado se era possível crianças com deficiência aprenderem, sua resposta foi: “**acho que não muito**”.

Ao ser perguntado se seria bom para as crianças com deficiência estarem na escola, Pedrão respondeu afirmativamente e argumentou: “**porque eles poderiam ter um tratamento especial, aprender a entender as pessoas, e pra gente que não fala, tem [...] por que dá pra fazer letras com as mãos**”. Sendo possível também nessa fala observar o conhecimento que Pedrão já construiu em relação a possíveis estratégias e recursos existentes para auxiliar essas pessoas.

Violeta comenta que “**não é por causa que elas são diferentes que elas não podem entrar na escola, aprender, ter amigos**” e que ela brincaria e ajudaria essa criança.

Na fala de Ocelot foi impossível fazer qualquer inferência sobre esse entendimento, sua fala somente se referia ao fato de ter um colega que apresentava uma “**mudança cerebral**”, que na escola as crianças com e sem deficiência poderiam “**se tornar amigos**”, e que ele ajudaria, mas em nenhum momento ele se refere às questões de aprendizagem.

Sara comenta que as crianças, além de estarem na escola, também podem estar no hospital ou em casa, e que “**pode até vim uma professora em casa e mostrar, ensinar as coisas**”, pois ela entende que algumas crianças não conseguem ir para a escola “**porque algumas, elas não conseguem andar, não conseguem enxergar, não conseguem ouvir e dá pra não enxergar, mas se ouvir pode até tentar achar o caminho**”. Seguindo o diálogo, ao ser perguntado se as crianças que não enxergam deveriam estar na escola com os outros e ela respondeu: “**sim, mas daí ia ser difícil ela escrever**”. Foi perguntado então: “**mas se tivesse outro jeito de ela escrever que não fosse com as letras?**” Sara respondeu: “**eu não me lembro o nome que uma pessoa cega pode lê, eu não me lembro...**” Nesse momento, perguntei se era ao Braille que ela estava se referindo e Sara respondeu: “**é, ela pode ler por aí**” demonstrando assim como o Pedrão, ter algum conhecimento sobre estratégias e recursos de acessibilidade.

A oportunidade de estarem na escola, além de proporcionar aprendizagem de um modo geral, permite que as crianças com deficiência fiquem “**mais inteligentes**” (Kitty), possam “**aprender a entender as pessoas**” (Pedrão) e também aprender estratégias como o Braille (Sara) e “**fazer letras com as mãos**”/LIBRAS (Pedrão). E mesmo entendendo que algumas crianças não conseguem estar na escola, elas

podem aprender e receber um atendimento diferenciado em casa (Sara). É notória a preocupação das crianças em não deixar seus colegas desassistidos. Contudo, também se percebe nas falas a crença no potencial de aprendizagem de cada criança com deficiência. Além dessas questões de aprendizagem foi possível analisar outros aspectos relacionados aos valores e atitudes indicadoras de inclusão as quais passo a discutir na sequência.

### 7.2.2 Indicadores de inclusão: contradições no/do cotidiano

A partir do referencial anteriormente apresentado, entendo que um sujeito com atitudes indicativas de inclusão é aquele que consegue se relacionar com o outro independentemente da especificidade que esse apresente utilizando-se de estratégias para poder interagir de modo a compreender o outro e também ser compreendido por ele.

Entendo também que a constituição de um sujeito com valores e/ou atitudes inclusivas poderá ser possível quando a criança for inserida em um contexto onde a vivência seja rica de experiências que valorizem as interações de forma mais harmoniosa entre os sujeitos, pois assim, vai naturalmente internalizando os valores contidos nessa realidade. Nesse sentido, Zortéa comenta:

A escola que temos em nossas representações de adultos não traz em seu interior, muito provavelmente, alunos com necessidades educacionais especiais, porque estes sujeitos não estavam lá quando lembramos dos espaços escolares de nossa infância. Isto me faz pensar que parte das dificuldades que encontramos nos processos de inclusão na escola pode ter aí, também, um tanto de sua origem. Será que, se os processos de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais forem sustentados, ao longo do tempo, pela sociedade e/ou pela escola, ele se tornará mais “fácil”, fluido, porque então todas as crianças farão parte da “paisagem natural” da escola? Talvez tenhamos, então, uma outra escola? Quem sabe? (ZORTÉA, 2011, p.15)

Concordando com o pensamento da autora supracitada compreendo que a internalização de valores e concepções sociais são mais facilmente assimilados durante a infância, fase em que a personalidade da criança está sendo construída,

pois a história do desenvolvimento dos signos nos leva a uma lei mais geral que regula o desenvolvimento da conduta.

Desse modo, “o signo no início é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKY, 1995, p.146, tradução minha). Seguindo esse raciocínio, o autor ainda comenta que somente

quando se aumenta a socialização da linguagem e a experiência da criança, se desenvolve a lógica infantil. Vale a pena dizer que no desenvolvimento da conduta da criança se modifica o papel genético do coletivo; em princípio, as funções superiores do pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças como discussões e somente depois aparece em sua própria conduta de reflexão (VYGOTSKY, 1995, p.146-47, tradução minha).

Outro conceito abordado pelo referido autor e que está diretamente relacionado ao conceito de personalidade se refere à concepção de mundo. Para Vygotsky, “a concepção de mundo é tudo aquilo que caracteriza a conduta global do homem, a relação cultural da criança com o mundo exterior” (VYGOTSKY, 1995, p. 328, tradução minha). Entretanto o autor comenta que nos primeiros anos de vida, não existe na criança esta ‘concepção de mundo’ no sentido estrito da palavra, mas é utilizado este termo mais num sentido de significar a “atitude da criança frente ao mundo em que vive” (VYGOTSKY, 1995, p. 329, tradução minha).

O autor também comenta que embora se analise cada função isoladamente, todos os aspectos estão imbricados e desse modo, a personalidade se desenvolve como um todo e que o desenvolvimento cultural presume o desenvolvimento da personalidade. “O desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos e sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa”. (VYGOTSKY, 1995, p. 147, tradução minha). Sendo assim,

a essência do desenvolvimento cultural consiste, como temos visto, em que o homem domina os processos de seu próprio comportamento. Mas a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende, e está sempre condicionado pelo desenvolvimento global da personalidade. (VYGOTSKY, 1995, p. 329, tradução minha).

A personalidade é um conceito social. “Não é inata, surge como resultado do desenvolvimento cultural, por isso a ‘personalidade’ é um conceito histórico” (VYGOTSKY, 1995, p. 328, tradução minha). Sendo assim, ela só amadurece “com o aumento, aprofundamento e diferenciação da experiência social da criança” (VYGOTSKY, 1995, p. 339, tradução minha). Para o referido autor a personalidade somente se completa/se estabiliza na adolescência.

As crianças desenvolvem-se porque estão inseridas num contexto cultural. Sendo assim, a convivência desde cedo com situações que indicam inclusão pode, gradativamente, estimular essas crianças a terem atitudes dessa natureza, pois como já evidenciado no referencial teórico, as crianças primeiramente seguem ordens externas e posteriormente essas ordens são internalizadas e se tornam parte de sua própria conduta.

Coerentemente, entendo que para um adulto é muito mais difícil modificar seu pensamento e conseqüentemente sua conduta, tendo em vista que seu comportamento e sua personalidade já foram consolidados de outro modo, com outros valores. Um exemplo claro para essa afirmação são as pesquisas que mostram que ainda existem resistências e preconceitos em relação às pessoas com deficiência (SILVEIRA, 2011; LOPES, 2013; CAMPOS, 2008). Contudo, isso não significa que as pessoas não possam mudar seu ponto de vista a partir de reflexões e experiências.

Durante a entrevista coletiva com as crianças foram feitas as seguintes perguntas: O que você faria se tivesse um colega com alguma deficiência? O que você pensa sobre isso? As quais as crianças responderam da seguinte forma: “***Eu iria ajudar ele***” (Sara); “***Eu iria ajudá-lo! Eu penso que é difícil para eles, daí quando eles precisam de ajuda, eu ajudo!***” (Camila); “***Eu brincaria com essa criança, ajudaria ela e cuidaria dela. Eu penso que ela também tem direito de fazer amigos e aprender coisas novas***” (Violeta); “***ajudar as pessoas e brincar com elas***” (Guilherme); “***Eu ia ajudar. Acho legal***”(Ocelot); “***Eu o ajudaria a se relacionar com as pessoas. Eu penso que elas deveriam ter um tratamento especial***” (Pedrão); “***Se eu tivesse algum colega eu brincaria com ele. Eu acho bem legal se tivesse um colega com deficiência***” (Kitty).

As crianças entrevistadas estiveram em um contexto onde havia uma conduta baseada em valores inclusivos e elas são unânimes em se disponibilizar a auxiliar o colega caso seja necessário. Desse modo, a partir dessas respostas, podemos

pensar sobre a hipótese de que os comportamentos desenvolvidos a partir das experiências na Educação Infantil possam provocar mudanças ao longo da história. Ou seja, as experiências que essas crianças tiveram podem ter contribuído para que elas consigam perceber o outro de um modo diferente, menos preconceituoso.

Contudo, também houve momentos em que as crianças demonstraram outras reações. Kitty menciona que a colega com deficiência **“babava um pouco”** e em relação a isso comenta: **“às vezes eu achava meio nojento e saia de perto”**. De acordo com Vieira e Denari (2007), é possível que crianças sem deficiência demonstrem desconforto frente a pessoas com deficiência. Ainda segundo os referidos autores, demonstrações de desconforto indicam “que mesmo entre as crianças já existe a possibilidade de preconceitos e discriminação, o que ressalta a relevância de intervenções informativas e de sensibilização desde a infância” (VIEIRA, DENARI, 2007, p. 97). Entretanto, Kitty também afirma que brincava com a referida colega, demonstrando a espontaneidade com que as crianças lidam com as situações do seu dia-a-dia, sendo este o único comentário com sentido de repulsa.

Em consonância com o referencial teórico desta pesquisa, devemos ressaltar que o sentimento de repulsa da menina em relação à baba não é algo exclusivo e inerente a ela, mas sim um comportamento socialmente aprendido. Entretanto, assim como Kitty expõe sua repulsa, ela também demonstra sua aceitação em relação às especificidades da colega. Tal evidência nos mostra o quanto ainda em nossa sociedade vivemos com valores e atitudes controversas.

Outro tipo de atitude observada está relacionada à percepção de limitação que as crianças com deficiência podem apresentar. Nesse sentido, Guilherme, ao afirmar que brincaria com uma colega que tivesse deficiência ponderou: **“só que ia ser difícil escolher uma brincadeira... é que todas as brincadeiras que eu invento com meus colegas tem que correr”**. Camila, do mesmo modo, afirma que brincaria **“mas às vezes brincaria com as outras crianças”**.

Maior contradição foi verificada na fala da Sara, pois ao ser perguntado se crianças com e sem deficiência deveriam estar juntas na escola e por quê? Sara respondeu: **“eu acho que deve ter uma escola só pra deficiências e uma só pras que são normais. Porque daí uma delas ensina as coisas pra deficiente e a outra pra normal”**. Todavia, ao ser perguntado se ela entendia que uma criança que tenha algum tipo de deficiência não poderia aprender com as outras crianças ela



respondeu: “**pode**”. Devo lembrar que foi Sara também quem disse que algumas crianças com deficiência talvez não consigam ir até à escola.

Mesmo entendendo que seria melhor para as crianças com deficiência ter um atendimento exclusivo, Sara não descarta a possibilidade de que crianças com deficiência possam estar na escola regular com as demais crianças. Esse diálogo aconteceu após a entrevista coletiva<sup>30</sup> e acredito que essa questão teria sido interessante discutir com o grupo, pois em nenhum outro momento houve qualquer comentário semelhante por parte das outras crianças, apesar de algumas delas, conforme exposto anteriormente, terem se manifestado de forma contraditória em alguns momentos.

No entanto, não vejo essa contradição nas falas das crianças como algo negativo. Entendo que esses pensamentos são bastante compreensíveis e demonstram o modo com que elas têm lidado com as experiências vivenciadas até então. Elas são crianças, querem brincar, se divertir, correr e, mesmo que compreendam que devem ajudar a quem precisa, também querem fazer outras coisas as quais elas entendem que seus colegas com deficiência talvez não possam fazer. E até mesmo a Kitty, tendo falado abertamente sobre a colega que babava, com muita naturalidade diz: “**não gosto de ver baba saindo da boca de alguém**”. Na verdade, entendo que ninguém gosta desse tipo de situação, porém Kitty foi espontânea e sincera.

Barbosa, Azevedo e Caselatto (2007) afirmam que ao investigar sobre o conceito de deficiência e inclusão com crianças sem deficiência é possível

debater a questão da diversidade e da deficiência desde a infância e incentivar um envolvimento de todos na ampliação da acessibilidade dos deficientes às diversas esferas sociais e à construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva (BARBOSA; AZEVEDO; CASELATTO, 2007, p. 90).

Embora minha pesquisa não tivesse a intenção de fazer um debate sobre a inclusão com as crianças, creio que em algumas situações, em especial, na entrevista coletiva, foi possível trazer à tona esse tipo de discussão. Concordo com

---

<sup>30</sup>Sara não pode comparecer, conforme já mencionado na metodologia.

os autores supracitados, pois entendo ser fundamental proporcionar o mais cedo possível vivências em que as crianças possam internalizar valores e atitudes considerados inclusivos.

Nesse sentido, trago à reflexão outro aspecto observado nas falas de algumas crianças: ao ser perguntado sobre o fato ou a possibilidade de ter colegas com alguma deficiência Pedrão respondeu: “**tem que respeitar eles![...] eles não são que nem a gente, eles tem problema**”. Observando uma das imagens Guilherme comentou: “**ai que feio elas fazendo isso!**” porque ao ver a imagem das crianças que colocavam um brinquedo sobre a menina com deficiência, entendeu que elas estavam incomodando-a, pois acreditava que ela estava dormindo. Quando foi perguntado à Violeta se ela achava que as pessoas com deficiência deveriam ser tratadas diferentes das outras, ela respondeu: “**não, não precisa, mas de vez em quando tratam, mas eu sei que o certo é que todas as crianças façam a mesma coisa, que elas se ajudem**”.

A partir desses comentários é possível perceber que além de terem construído um conceito de deficiência, algumas crianças também demonstram seu entendimento sobre o modo como as pessoas com deficiência devem ser tratadas, ou seja, o que é correto a ser feito, a atitude mais adequada. Para Vygotsky, assim como a vida e o trabalho, o comportamento humano não se restringe a uma experiência de mera transmissão de pais para filho. O comportamento se baseia na experiência de gerações anteriores e por isso determinado de “experiência histórica” (VYGOSTSKI, 1999, p. 65) aliado à experiência social, ou seja, a experiência de outras pessoas. Possivelmente os comentários tecidos pelas crianças tiveram como referencial alguma fala ou atitude de outras pessoas com as quais elas tiveram contato.

Ampliando essa análise, retomo aqui o movimento em prol da inclusão. Tal movimento, de um modo geral, teve início por que um grupo de pessoas entendeu que o modo como a sociedade compreendia e tratava as pessoas com deficiência estava equivocada. Sua consciência as mobilizou para tentar modificar a realidade que viviam e, conseqüentemente, o modo de pensar dentro desse contexto. Certamente houve outras questões que também contribuíram e motivaram as mudanças ocorridas, entretanto, o que quero destacar ser possível perceber a transformação histórica que foi ocorrendo – e que ainda ocorre – ratificando assim a hipótese geral dessa pesquisa, ou seja, a constituição do sujeito é influenciada pelo

contexto cultural em que ele está inserido sendo seu comportamento mediadamente impulsionado pelos valores e atitudes deste contexto.

### **7.3 Kitty e Ocelot: mesma experiência, diferentes constituições**

Durante a pesquisa, ao serem apresentados os questionamentos voltados às atitudes das crianças entrevistadas frente às crianças com deficiência, tanto aquelas que já tiveram contato com essas quanto aquelas que foram confrontadas com situações hipotéticas/imaginárias, manifestaram uma reação de solicitude e simpatia para com esses colegas.

Entretanto, como pôde ser observado nas análises apresentadas até então, cada criança tem o seu entendimento sobre o que seja deficiência, sobre a capacidade de aprendizagem de cada um, sobre como se relacionar com os colegas que tem algum tipo de deficiência. De um modo geral, a opinião das crianças é bastante semelhante, o que corrobora a hipótese de que as experiências num contexto considerado com atitudes inclusivas influencia diretamente a construção da personalidade desses indivíduos.

Entretanto, cabe observar as participações e contribuições de Kitty e Ocelot. Os dois foram colegas de turma durante dois anos e ambos eram do turno integral, ou seja, durante dois anos considera-se que foram expostos à mesma experiência dentro da escola. E, apesar de ambos falarem de modo positivo sobre os indicadores de inclusão, foi possível perceber algumas nuances divergentes no comportamento dessas duas crianças.

Kitty respondeu de modo afirmativo praticamente 100% do questionário proposto às crianças elaborado a partir do material produzido por Booth e Ainscow (2011), conforme já exposto anteriormente. Ocelot foi a criança que respondeu menos de 50% das questões de modo afirmativo, ou seja, não concordando na maioria das vezes com as afirmações do questionário. Durante as entrevistas, Kitty foi a que mais apresentou uma opinião de aceitação do colega com deficiência tendo, inclusive, desenhado o colega com deficiência na página destinada aos amigos da escola (ver figura 8). As entrevistas com Ocelot foram as mais curtas, pois ele apesar de ter aceitado participar da pesquisa não se mostrava muito aberto

ao diálogo e respondia de modo bastante direto, sem muitos comentários, diferente dos demais colegas.

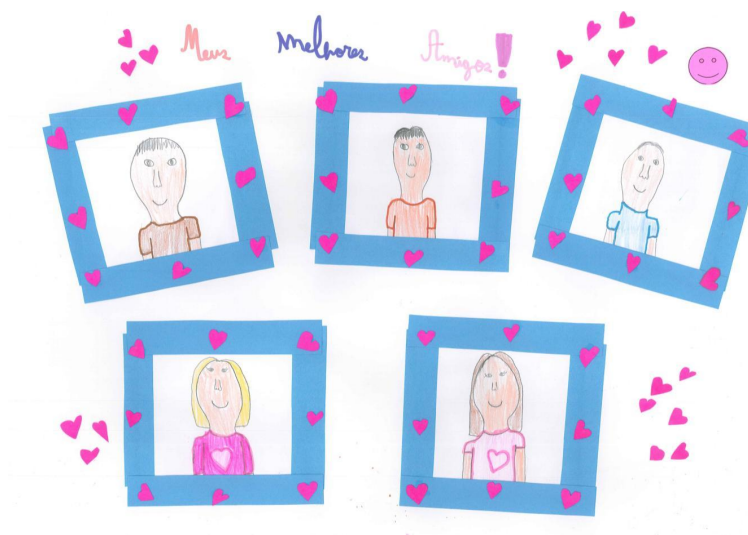


Figura 8 – Página desenhada pela Kitty

Mas o que isso significa? Que o referencial apresentado e as questões levantadas devem ser descartadas? Acredito que não. E para isso, apresento duas justificativas: em primeiro lugar, do ponto de vista estatístico, uma criança num universo e sete, é um dado insignificante. Entretanto, para mim, esta não é a justificativa mais acertada. Desse modo, a segunda justificativa, sob meu ponto de vista, responde de modo mais científico e coeso com a teoria que embasa esta pesquisa.

Apresento tal justificativa a partir do comentário de Molon (2011) sobre o processo de constituição do sujeito, a qual, seguindo a dimensão semiótica, diz que tal processo

não ignora a individualidade nem a singularidade, mas atribui novos significados, quais sejam, a individualidade como um processo e socialmente construída, a singularidade como uma conjugação que envolve elementos de convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e afastamento em relação ao outro, e o sujeito como uma composição não harmônica dessas tensões e sínteses. (MOLON, 2011, p. 58)

Desse modo, mesmo que a constituição do sujeito/personalidade tenha sua origem no social, que primeiramente seja um processo externo para, gradativamente, se tornar um processo interno, cada um se subjetiva de um jeito. Cada criança tem sua forma particular de internalizar aquilo que vivencia. Além disso, a criança não vive apenas em um grupo social. Ela participa de vários contextos como a escola, a família, o grupo de amigos, a vizinhança e interage em cada um deles. Conseqüentemente, a forma como ela se relaciona nesses grupos interfere em sua conduta/personalidade.

Carneiro (2012) afirma que “a convivência desde a educação infantil em um modelo inclusivo pressupõe a formação de novas gerações com concepções sem preconceitos sobre o outro” (CARNEIRO, 2012, p. 87). Atualmente, é na escola que a criança passa a maior parte de seu tempo e, portanto, esse é o contexto (em tese) que, em conjunto com a família, exerce maior influência sobre a criança.

Assim, com base no referencial teórico que balizou esta pesquisa, e nos resultados obtidos, concordo com a autora supracitada no que se refere à importância de se proporcionar desde a Educação Infantil a convivência em um contexto com valores inclusivos no intuito de que as crianças sem deficiência possam aprender a lidar melhor com as diferenças. Entretanto, isso não significa que será um processo tranquilo e homogêneo. Acreditar em tal cenário seria ingenuidade.

## **8 FINAL DE VIAGEM. A CONSTITUIÇÃO DE UM SUJEITO INCLUSIVO: UMA POSSIBILIDADE?**

Enfim, o final da jornada. Momento de analisar os resultados obtidos, retomar o referencial e refletir sobre o conhecimento que foi produzido. Muitos foram os aprendizados, mas nem sempre o caminho foi fácil.

Dentre os desafios, o primeiro deles foi encontrar os sujeitos da pesquisa, pois foi difícil localizar os registros das crianças no acervo da instituição e poder contar com as/os ex-colegas de trabalho foi fundamental nessa etapa. O segundo desafio foi elaborar uma metodologia para a coleta de dados que pudesse tornar a pesquisa mais prazerosa e interessante para as crianças e acredito que a proposta da elaboração do livro sobre as memórias que elas tinham sobre a Ipê foi bastante acertada.

Nessa sequência, a construção do referencial teórico, me permitiu um maior aprofundamento sobre a temática e a coleta dos dados durante as entrevistas com as crianças foi um importante e prazeroso aprendizado.

Finalizar a coleta dos dados não foi uma tarefa fácil, pois tive a impressão de que a busca pelos dados poderia ter ido além, que a partir do que já foi feito, poderiam se fazer outras intervenções para analisar outros aspectos que apareceram somente no final do período das entrevistas e que poderiam trazer contribuições interessantes para o resultado da pesquisa (refiro-me à fala da Sara dizendo que as pessoas com deficiência deveriam estar numa escola e as pessoas sem deficiência deveriam estar em outra). Porém, era necessário fazer a análise dos dados já coletados e o cronograma não me permitiu estender esta etapa. No entanto acredito que, embora tenha ficado o desejo de buscar mais, os resultados obtidos foram bastante interessantes e contemplam o objetivo da presente pesquisa.

A mais complexa das etapas – a análise e discussão dos resultados obtidos – possibilitou uma reflexão interessante sobre o processo de constituição do sujeito à luz da Teoria Histórico-Cultural. A partir das falas dos entrevistados discuti sobre como as experiências das crianças sem deficiência durante a etapa da Educação Infantil numa instituição onde são adotadas atitudes e valores indicativos de inclusão pode ter influenciado no modo como essas crianças se constituíram e,

consequentemente, possam ter se tornado crianças mais suscetíveis a um comportamento voltado à inclusão.

Desse modo, verificar se a Ipê poderia se caracterizar como um espaço institucional que apresentava indicadores de inclusão foi a primeira etapa dessa análise e a partir dos dados coletados através dos questionários sobre indicadores de inclusão foi possível confirmar esse caráter da instituição.

Diante de tal afirmação, passei a buscar nas falas das crianças tais indicadores de inclusão, ou seja, atitudes que indicassem um comportamento mais colaborativo e menos preconceituoso frente aos colegas (ou possíveis colegas) com deficiência. Constatei que cada uma, a seu modo, tinha um conceito de deficiência sendo identificados três termos diferentes: doença, diferença e dificuldade. Porém, apesar dos termos/conceitos diferentes, todas tinham o entendimento de que as crianças com deficiência (doença, diferença, dificuldade) precisavam de auxílio e cuidado. Em contrapartida, todas manifestaram sua crença no potencial de aprendizagem dessas crianças, algumas demonstrando certo conhecimento sobre estratégias de comunicação e acessibilidade.

Todas demonstraram atitudes indicativas de inclusão. Entretanto, resalto dois pontos importantes: primeiramente, conforme o próprio referencial teórico balizador da pesquisa, compreendi ser pouco provável que as crianças internalizem valores e conhecimento do mesmo modo, pois cada uma tem sua individualidade e singularidade. Observei nas falas das crianças, que cada uma tinha seu próprio entendimento sobre deficiência mesmo que com algumas semelhanças entre si e acredito que tal fato aconteça porque mesmo compartilhando o mesmo espaço educativo (a Ipê), cada criança pertencia também a outros contextos, em especial, o da família e isso influenciou em sua conduta.

O segundo aspecto a ser evidenciado são as contradições percebidas nas falas das crianças. Mesmo demonstrando atitudes positivas em relação ao (provável) colega com deficiência, algumas crianças também expressaram o desconforto diante dessas pessoas, como na fala da Kitty em relação à colega que babava e na fala da Camila e do Guilherme quando comentaram que brincariam com os colegas com deficiência, mas que também brincariam com os demais. Entendo que essas contradições são vividas não somente pelas crianças entrevistadas, mas pela grande maioria das pessoas, pois conviver com alguém que tenha uma aparência ou comportamento diferente ainda não faz parte da nossa

cultura. Não vejo esses sentimentos como algo negativo, em especial por se tratarem de crianças. Embora elas, inconscientemente, expressem esse tipo de sentimento, em suas falas está claro que elas sabem o que é o certo a ser feito. O que corrobora a ideia de que as crianças sejam inseridas cada vez mais cedo em um contexto onde haja valores inclusivos.

As relações interpessoais que se estabelecem influenciam no comportamento das crianças possibilitando que elas se desenvolvam e, pelo que foi constatado na pesquisa, acredito que aprendam a ser mais solidárias e compreensivas, reconhecendo e respeitando as diferenças do outro.

Por conseguinte, entendo que a ideia da educação inclusiva e a inclusão de um modo mais amplo não foi aceita ainda por todos, pois não é um entendimento internalizado como princípio. O que propus verificar aqui é se a internalização de conceitos/valores indicativos de inclusão desde a infância, pode tornar viável para os anos futuros uma prática social e educacional inclusiva que não exija a força da lei para ser efetivada.

Nesse sentido, entendo que um 'sujeito inclusivo' é possível, pois já podemos perceber esse comportamento em algumas crianças. Entretanto também se percebe que ainda não é de forma generalizada. Para que isso aconteça, entendo ser fundamental que desde a Educação Infantil as crianças possam estar imersas em um contexto sociocultural que seja constituído por valores inclusivos, conforme os apresentados nesta investigação. Desse modo, a partir das interações estabelecidas, poderão internalizar tais valores e, conseqüentemente, poderão se constituir sujeitos com comportamentos e atitudes mais voltadas à inclusão.

Por fim, acredito que o caminho trilhado nesta jornada me fez crescer enquanto 'sujeito inclusivo', pois tive a oportunidade de compartilhar momentos muito especiais com as crianças entrevistadas que certamente me fizeram perceber aspectos interessantes do processo de inclusão; e também me fez crescer enquanto pesquisadora através de toda a jornada percorrida. Chego ao fim da viagem com um misto de sentimentos, pois saboreio os frutos colhidos pelo caminho já com saudades dos momentos vividos com as crianças e a alegria de finalizar mais uma etapa para dar início à outra.



## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ANHAO, P. P. G.; PFEIFER, L. I.; SANTOS, J. L. dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n1/04.pdf>> Acesso em: 25 maio 2014.

ARFOUILLOUX, J.C. **A entrevista com a criança: a abordagem através do diálogo, do brinquedo e do desenho**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

BARBOSA, A.J.G; AZEVEDO, P.R. de; CASELATTO, P. Atitudes dos pares em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais: socialização e inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam**. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2008.

BATISTA, R. de M. M. **O Atendimento de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais em Creches e Pré-Escolas da Rede Municipal na cidade de São Luís – Ma**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2012. Disponível em: <[http://www.tedeabc.ufma.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=716](http://www.tedeabc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=716)>. Acesso em: 24 maio 2014.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3.Ed. Porto Alegre, Ed. Mediação, 2010.

BENINCASA, M. C. **Educação Especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no município de porto alegre**. 2011. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29958/000778824.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 maio 2014.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3ª Ed. 2011. Versão digital. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

BRANDAO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 7 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm)> Acesso em: 19 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=424&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=424&Itemid=>)>. Acesso em: 26 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16761&Itemid=1123](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123)>. Acesso em 16 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11)>. Acesso em: 16 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC/UFMSM. **Resolução nº 044, de 1º de dezembro de 2011**. Aprova a criação, na estrutura organizacional da Universidade Federal de Santa Maria, da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, com a supervisão administrativa da Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica/CEBTT e com vinculação pedagógica ao Centro de Educação. Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/documentos/documentos/index.html?action=downloadArquivo&idArquivo=713>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art127](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art127)> Acesso em: 19 jul. 2015.

BRIDI, F.R. De S.; MEIRELLES, M.C.B. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 745-769, jul./set. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 25 ago 2015.

BRITO, N.A **Recepção da Criança com Deficiência Intelectual ao Texto Literário na Educação Infantil**. 2011. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10302/1/NazineideB\\_TESE.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10302/1/NazineideB_TESE.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2014.

CAMPOS, P.M.X. **Deficiência e preconceito: a visão do deficiente**. 2008. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_arquivos/45/TDE-2008-09-11T120724Z-3100/Publico/2008\\_PenelopeMXCampos.pdf](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/45/TDE-2008-09-11T120724Z-3100/Publico/2008_PenelopeMXCampos.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2015.

CARNEIRO, R.U.C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun., 2012 Acesso em: 15 mar. 2014.

CARVALHO, R.E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. 2.Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zaar, 2005.

CORREIA, L. M. de. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores**. 2ª Ed. Rev. e Ampl. Porto: Porto Editora, 2013. (Coleção Necessidades Educativas Especiais).

CRAIDY, C.M. A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1994, Brasília. **Anais...**Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994

DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, Abr. 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a11.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2014.

DAMILANO, J.L.P.; TURCHIELLO, P. Política e gestão em Educação Especial. In: SILUK, A.C.P. (et al.) **Curso de Especialização à Distância em Educação Especial: déficit cognitivo e educação de surdos: módulo I**. Santa Maria: UFSM, CE, Curso de Especialização à Distância em Educação Especial, 2008.

DANTAS, A.E.F.M.M. **Os [des]caminhos da escolarização na surdez:examinando a educação infantil na fortaleza dos que ouvem com os olhos e falam com as mãos**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em:  
<<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7343>>. Acesso em: 24 maio 2014.

DRAGO, R. Educação Infantil e educação inclusiva: um olhar sobre o trabalho com crianças com deficiência. In. ROCHA, E.; KRAMER, S. (Orgs.) **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 2.Ed. Campinas: Papirus, 2011.

FERNANDES, A.C.**A Inclusão Escolar na Educação Infantil: Um Olhar sobre a Prática Docente**. 2013.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em:  
<[http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12070](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12070)>. Acesso em: 24 maio 2014.

FILHO, A.J.M.; BARBOSA, M.C. **Metodologias de pesquisas com e sobre crianças**. In: Simposio Internacional Encuentro etnográficos con niñ@s y

adolescentes en contextos educativos, 2009, Buenos Aires. Anais Eletrônicos..., Buenos Aires, Facultad de Idiomas, Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Disponível em:  
[http://encuentrosetnograficos.weebly.com/uploads/7/4/6/5/7465057/i\\_simposio\\_resumenes\\_sesiones.pdf](http://encuentrosetnograficos.weebly.com/uploads/7/4/6/5/7465057/i_simposio_resumenes_sesiones.pdf) Acesso em: 11 març. 2014.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, C. R. de. **Corpos que não param: criança, TDAH e escola**. 2011.195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32310>>. Acesso em: 24 maio 2014.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KINCHELOE, Joe L., BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

KUHNEN, R. T. **Os fundamentos psicológicos da educação infantil e da Educação Especial na organização da rede municipal de ensino de (2000-2010)**. 2011. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95926/297174.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 maio 2014.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEONTIEV, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LIMA, M.B.B. da S. **Leituras Pedagógicas das Crianças com Deficiência em Creches e Pré-Escolas de Campina Grande – Pb.** 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <[http://bdt.d.biblioteca.ufpb.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3127](http://bdt.d.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3127)>. Acesso em: 24 maio 2014.

LOPES, C.A.O. **O Brincar e a Criança com Deficiência Física na Educação Infantil: o que pensam as Crianças e suas Professoras.** 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/1/10420>>. Acesso em: 24 maio 2014.

LOPES, G.C. O preconceito contra o deficiente ao longo da história. **EFDeportes.com, Revista Digital.** Buenos Aires, Ano 17, Nº 176, Jan. de 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>> Acesso em: 16 jul. 2015.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, F.M.R. et al. Inclusão de crianças com Síndrome de Down. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 17, n. 4, Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n4/a11v17n4.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

MARQUES, L.P. et all. **Analisando as pesquisas em Educação Especial no Brasil.** Ver. Bras. Ed. Esp., v.14, n2, p.251-272, Maio-Ago, 2008.

MATOS, S.N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória, v.10, n.16, p. 35-59, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/257>> Acesso em: 20 maio 2015.

MAZZOTTA, M.J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M.J. da S.; D'ANTINO, M.E.F. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Rev. Saúde Soc. São Paulo**, v.20, n.2, p.377-389, 2011 Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/29798/31680>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

MELO, F. R. L. V. de; FERREIRA, C. C. de A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 15, n. 1, Abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/09.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

MENDES, E.G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, maio-ago, 2010. p. 93-109. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONDAINI, R.L. **Visão das Professoras da Educação Infantil a Respeito da Inclusão escolar**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2011. Disponível em: <[http://www.tedebc.ufma.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=706](http://www.tedebc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=706)>. Acesso em: 24 maio 2014.

NASCIMENTO, M.L.B.P. Jens Qvortrup: A infância como fenômeno social. In: Cultura e Sociologia da Infância, Vol. nº 1. **A criança em foco**, São Paulo, Ed. Segmento, 2013.

NAUJORKS, M. I. Análise preliminar da pesquisa em Educação Especial e inclusão educacional na Anped sul. Revista “**Educação Especial**” n. 32, p. 301-308, 2008, Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 10 jun. 2013.

OLIVEIRA, I. M. de; PADILHA, A.M.L. Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.R.M. (orgs). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2013.

ONU, **Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 3 de dez. 1982. Disponível em: <http://www.cedipod.org.br/w6pam.htm>. Acesso em: 25 de jun de 2014.  
**pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PAPALIA, D.E.; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento Humano**. 12. Ed. Porto Alegre: AMGH, 2013



RODRIGUES, R.S.E.H. **Análise dos aspectos da Relação Social entre Crianças: Contribuições para a Inclusão na Educação Infantil.** 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_6029\\_RENATA%20SUZI%20ESCUDEIRO%20HASTENREITER%20RODRIGUES.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6029_RENATA%20SUZI%20ESCUDEIRO%20HASTENREITER%20RODRIGUES.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2014.

ROPOLI, E.A. (et. al.) **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, v. 1, 2010.

SÁNCHEZ, P.A.; ABELLÁN, R.M.; FRUTOS, A.E. Educação inclusiva e formação de professores. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2011.

SANTOS, M.C. dos. **Configuração de sentido subjetivo de Inclusão Escolar constituído por Professores de uma Escola Pública do Distrito Federal.** 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde\\_arquivos/5/TDE-2012-11-29T062314Z-1457/Publico/Marcia%20Cabral%20dos%20Santos.pdf](http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_arquivos/5/TDE-2012-11-29T062314Z-1457/Publico/Marcia%20Cabral%20dos%20Santos.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2014.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7.Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHULMEISTER, C. de F. **Contribuições do material em Libras para o ensino de Ciências na Educação Infantil.** 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <<http://www.pg.utfpr.edu.br/dirppg/ppgect/dissertacoes/arquivos/28.zip>>. Acesso em: 24 maio 2014.

SEKKEL, M.C.; ZANELATTO, R.; BRANDAO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em estudo.** Maringá, v. 15, n. 1, Mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n1/a13v15n1.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

SILVEIRA, T. B. da. **Percepção de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e a manifestação do preconceito no processo de inclusão escolar.** 2011. 162 f. Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE) - Universidade do Estado da Bahia, 2011. Disponível em: <[http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2011/tania\\_baltazar\\_da\\_silveira.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2011/tania_baltazar_da_silveira.pdf)> Acesso em: 16 jul. 2015.

SOUZA, M.M.L. da C. **Inclusão, Educação Infantil e Formação de Professores: Sujeitos, Diálogos e Reflexões na Ambiência do Proinfantil**. 2012.206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9269/1/M%C3%B4nica%20Loiola.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2014.

TOMÁS, C.A. A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In: CASTRO, L.R. de; BESSET, V.L. (orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Salamanca. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. de 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 de jun. 2014.

VIEIRA, C.M.; DENARI, F.E. Atitudes de crianças não-deficientes em relação à inclusão: efeitos de um programa informativo. In: MANZINI, E.J. (org.) **Inclusão do aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

VIGOTSKI, L.S. LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. 1.Ed. San Sebastian de Reyes, Fundación Infância y Aprendizaje, 1994.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. 2.Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

VITTA, F. C. F. de. A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, Abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a05.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2014.

VITTA, F. C. F. de; VITTA, A.de; MONTEIRO, A. S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2014.

VYGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 3.Ed. Barcelona: Crítica, 2009.

ZORTÉA, A. M. **Inclusão na educação infantil: as crianças nos (des)encontros com seus pares**. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação – UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13735/000617522.pdf?...>>. Acesso em: 24 maio 2014.

ZORTÉA, A.M. Estar na escola: diferentes significados. In: MORAES, S. C. de.(org.) **Educação Inclusiva: diferentes significados**. 1ª Ed. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

## **Apêndices**

**APÊNDICE A – Aceite da pesquisa**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA**



**UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

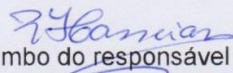
Eu Viviane Ache Cancian, abaixo assinado, responsável pela Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, autorizo a realização do estudo “INDICADORES DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO”, registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação (GAP/CE) sob nº038527 a ser conduzido pela mestrandia do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM, Linha de Pesquisa: Educação Especial Clariane do Nascimento de Freitas, matrícula nº 201370210, orientado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas, SIAPE nº 7382524.

Fui informada, pela responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data 23 de abril de 2014.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

  
Prof. Dr<sup>a</sup>. Viviane Ache Cancian  
Diretora da Unidade de Educação  
Infantil Ipê Amarelo - UEIIA/UFSM  
Portaria nº 71.404/2014

**Apêndice B - Termo de Confidencialidade****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto: Indicadores de Inclusão na Educação Infantil e suas implicações na constituição do sujeito**

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

**Equipe Executora:** Clariane de Nascimento de Freitas, mestranda do PPGE/UFSM

**Instituição/Departamento:** UFSM/Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (55) 91791667 e (55) 914904026

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade das crianças participantes da pesquisa, cujos dados serão coletados através de entrevistas e dinâmicas. Informam ainda que as entrevistas serão gravadas em vídeo para posterior transcrição. Concordam, igualmente, que as informações e imagens serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As imagens não serão divulgadas e as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3340B, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, localizado na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira – RS, por um período de 2 anos a partir da conclusão do projeto, sob a responsabilidade da Professora Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa será revisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Santa Maria, .....de .....de.....

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas  
**Coordenadora da Pesquisa**

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** Indicadores de Inclusão na Educação Infantil e suas implicações na constituição do sujeito

Pesquisador responsável: **Fabiane Adela Tonetto Costas**

Instituição/Departamento: **Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Telefone para contato:** (55) 9149 4026

**Local da coleta de dados:** os encontros serão combinados previamente com cada família em suas respectivas residências em dia e horário agendados.

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

- Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em autorizar sua participação nesta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas nesse documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você decidir autorizar a participação no estudo.
- Você e/ou seu(ua) filho(a) tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** investigar como as experiências entre as crianças incluídas e as crianças com desenvolvimento típico influenciaram na constituição dessas últimas como sujeitos inclusivos.

**Procedimentos:** Os procedimentos da pesquisa consistirão em encontros com as crianças participantes, em local ainda a ser definido, onde serão realizadas algumas atividades lúdicas e rodas de conversa. As entrevistas serão gravadas em vídeo para posterior transcrição. As imagens serão utilizadas apenas para fins de registro e análise não sendo divulgadas em nenhum meio.

**Benefícios:** Pensa-se que esta pesquisa trará contribuições para o debate acadêmico no sentido de ratificar a importância da educação infantil como fator determinante no processo de desenvolvimento das crianças bem como o entendimento de que, ao se deparar com um ambiente inclusivo, naturalmente a criança assume esse posicionamento, tornando possível uma mudança de paradigma.

**Riscos.** A participação nesta pesquisa não representará qualquer risco, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico. Caso seu (sua) filho(a) sinta-se desconfortável durante a entrevista, ele(a) poderá solicitar que a mesma seja interrompida e terá o direito de pedir que o que foi dito até então não conste nos dados da pesquisa e demandar que não quer mais fazer parte da pesquisa. Será preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa e todos os dados respondidos por ele (a) até o momento serão devolvidos ao responsável.

**Sigilo.** As informações fornecidas por você e seu (sua) filho (a) terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizados sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340B, no prédio 16 - Centro de Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, localizada na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira - RS.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu,  
\_\_\_\_\_, responsável por  
\_\_\_\_\_ autorizo sua participação nesta  
pesquisa, assinando esse consentimento em duas vias, ficando com a posse de  
uma delas.

Santa Maria,

-----  
Assinatura do responsável pelo menor

-----  
N. identidade

(Somente para o responsável da pesquisa)



Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria,

---

**Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas**  
Coordenador da Pesquisa

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM  
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br)

**Apêndice D - Carta de Apresentação 1 ou Carta da Orientadora apresentando a Pesquisadora**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria, 12 de maio de 2014.

**Prezado(a) Senhor(a)**

Como professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, venho por meio desta apresentar-lhe a mestranda Clariane do Nascimento de Freitas, matrícula 201370210 e solicitar autorização para que seu(ua) filho(a) participe da pesquisa por ela desenvolvida e por mim orientada, intitulada “Indicadores de Inclusão na Educação Infantil e suas implicações na constituição do sujeito”.

Tal investigação tem como objetivo geral investigar como as experiências entre as crianças incluídas e as crianças com desenvolvimento típico influenciaram na constituição dessas últimas como sujeitos inclusivos.

Assim, desde já agradeço a atenção acreditando que esta pesquisa poderá contribuir com a escola no âmbito da educação e da Educação Especial na perspectiva inclusiva fornecendo subsídios para reconhecer ainda mais a importância da educação infantil.

---

**Profª. Drª. Fabiane Adela Tonetto Costas**

Orientadora da Pesquisa

**APÊNDICE E – Carta de Apresentação 2 ou Carta de Apresentação aos Pais e/ou Responsáveis**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado(a) Senhor(a):

Eu sou Clariane, mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Meu projeto de pesquisa, orientado pela Professora Fabiane Adela Tonetto Costas e intitulado “Indicadores de Inclusão na Educação Infantil e suas implicações na constituição do sujeito” tem como objetivo geral investigar como as experiências entre as crianças incluídas e as crianças com desenvolvimento típico influenciaram na constituição dessas como sujeitos inclusivos. Escolhi como foco de pesquisa a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, na qual seu(ua) filho(a) recebeu educação infantil, por entender a relevância do trabalho desenvolvido por essa instituição. Minha intenção é realizar a pesquisa com crianças que tiveram a oportunidade de conviver na Ipê Amarelo.

Sendo assim, venho por meio desta, solicitar sua autorização para que seu(ua) filho(a) participe de minha pesquisa. Está em anexo, o Termo de Confidencialidade e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores detalhes. Gostaria de salientar que para a coleta de dados serão realizados alguns encontros com data e local a serem definidos (de acordo com a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa).

Segue em outro arquivo uma carta-convite endereçada diretamente à criança. Ficaria muito feliz se a mostrasse para ele(a). No entanto, é importante que o objetivo geral aqui apresentado não seja mencionado à criança no intuito de não influenciar suas respostas durante a realização da pesquisa, pois a mesma pretende coletar os dados a partir da espontaneidade da criança.

Assim, desde já agradeço a atenção e a colaboração. Certamente, ela irá contribuir com minha pesquisa e, conseqüentemente, com o reconhecimento da relevância da educação infantil, numa perspectiva de educação inclusiva.

Cordialmente,

## APÊNDICE F – Carta-convite para as crianças 1

OLÁ!!!!

VOCÊ SE LEMBRA DE MIM?



EU SOU A CLARIANE.

DURANTE ALGUM TEMPO EU FUI PROFESSORA LÁ NA IPÊ AMARELO...



VOCÊ SE LEMBRA DA IPÊ?

BEM, É JUSTAMENTE POR ISSO QUE ESTOU ESCREVENDO ESTA CARTINHA.

ESTOU FAZENDO UMA PESQUISA PARA SABER O QUE AS CRIANÇAS LEMBRAM SOBRE A ÉPOCA QUE ESTIVERAM LÁ NA IPÊ AMARELO.

POR ISSO, FICARIA MUITO FELIZ SE VOCÊ ACEITASSE PARTICIPAR DA MINHA PESQUISA E CONVERSASSE UM POUCO COMIGO SOBRE SUAS LEMBRANÇAS. NÓS TEREMOS ALGUNS ENCONTROS ONDE PODEREMOS CONVERSAR E TAMBÉM FAZERMOS ALGUMAS ATIVIDADES LEGAIS...O QUE VOCÊ ACHA?

CASO VOCÊ CONCORDE EM PARTICIPAR, PEÇA PARA QUE SEU PAI OU SUA MÃE ENTRAR EM CONTATO COMIGO PARA QUE A GENTE POSSA MARCAR NOSSO PRIMEIRO ENCONTRO.

SUA PARTICIPAÇÃO VAI SER MUITO IMPORTANTE PARA MIM!

UM GRANDE ABRAÇO!!

## APÊNDICE G – Carta-convite para as crianças 2

OLÁ!!!  
TALVEZ VOCÊ NÃO ME CONHEÇA...EU SOU A CLARIANE.



DURANTE ALGUM TEMPO EU FUI PROFESSORA LÁ NA IPÊ AMARELO...



VOCÊ SE LEMBRA DA IPÊ?

BEM, É JUSTAMENTE POR ISSO QUE ESTOU ESCRREVENDO ESTA CARTINHA.

ESTOU FAZENDO UMA PESQUISA PARA SABER O QUE AS CRIANÇAS  
LEMBRAM SOBRE A ÉPOCA QUE ESTIVERAM LÁ NA IPÊ AMARELO.

POR ISSO, FICARIA MUITO FELIZ SE VOCÊ ACEITASSE PARTICIPAR DA  
MINHA PESQUISA E CONVERSASSE UM POUCO COMIGO SOBRE SUAS  
LEMBRANÇAS. NÓS TEREMOS ALGUNS ENCONTROS ONDE PODEREMOS  
CONVERSAR E TAMBÉM FAZERMOS ALGUMAS ATIVIDADES LEGAIS...O QUE  
VOCÊ ACHA?

CASO VOCÊ CONCORDE EM PARTICIPAR, PEÇA PARA QUE SEU PAI OU SUA  
MÃE ENTRAR EM CONTATO COMIGO PARA QUE A GENTE POSSA MARCAR  
NOSSO PRIMEIRO ENCONTRO.

SUA PARTICIPAÇÃO VAI SER MUITO IMPORTANTE PARA MIM!

UM GRANDE ABRAÇO!!

## APÊNDICE H – Questionário adaptado do Index para as crianças

### QUESTIONÁRIO: MINHA ESCOLA

**Você concorda ou discorda?** Pinte a carinha que mostra o que você pensa.

1	Eu era feliz na Ipê Amarelo.			
2	Gostava da aparência da casa onde era a Ipê Amarelo.			
3	Tinha bons amigos na Ipê Amarelo.			
4	As crianças eram gentis entre si na Ipê Amarelo.			
5	Os adultos eram gentis com as crianças na Ipê Amarelo.			
6	Gostava dos meus professores.			
7	Comia alimentos saudáveis na Ipê Amarelo.			
8	Gostava de contar para minha família o que fazia na Ipê Amarelo.			
9	Quando entrei para a Ipê Amarelo me ajudaram a sentir-me feliz.			
10	Meninos e meninas se davam bem.			
11	As crianças não apanhavam nem eram xingadas na Ipê Amarelo.			
12	Sentia-me seguro(a) no pátio e nos banheiros			
13	Os professores impediam as crianças de fazerem bagunça nas aulas.			
14	As crianças costumavam ajudar-se umas às outras nas lições.			
15	Se eu tivesse algum problema, podia pedir ajuda a um adulto.			
16	Aprendemos todos os tipos de coisas interessantes na Ipê Amarelo.			
17	Aprendi sobre as pessoas de outras partes do mundo.			
18	Aprendemos a economizar luz e água na Ipê Amarelo.			
19	Aprendemos a cuidar do ambiente da própria Ipê Amarelo.			
20	Os profissionais se interessavam em ouvir minhas ideias.			
21	Sempre sabia o que fazer nas lições.			
22	Os professores não se importavam quando cometia erros, desde que eu me esforçasse.			
23	Meu trabalho às vezes ficava exposto no mural da Ipê Amarelo.			

O que eu mais gostava neste lugar era... (Página 1 do livro)

O que eu não gostava:

O que eu mudaria na Ipê é:

**Material adaptado com referência em:**

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3ª Edição. Revisada e ampliada. Tradução: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). Acesso em: 01 de out de 2014. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>

## **APÊNDICE I – Questionário adaptado do Index para os pais ou responsáveis pelas crianças**

### A escola do meu filho

Com vistas a compreender a sua percepção em relação à Ipê Amarelo na época em que seu/sua filho/filha estudou lá, assinale a alternativa de acordo com suas vivência.

1. Meu/Minha filho/a normalmente não via a hora de ir para a escola.
2. Meu/Minha filho/a teve bons amigos na escola.
3. Sentia-me parte da comunidade escolar. Por quê?
4. A escola me mantinha bem informado/a sobre o que se passava. Se concorda parcialmente ou discorda, explique.
5. Eu fui convidado/a a contribuir com as aulas. Quando? De que forma?
6. Considero esta a melhor escola na área. Por quê? \*
7. A escola e o pátio eram atraentes. Por quê?
8. Os banheiros, limpos e seguros. \*
9. As crianças se davam bem. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
10. Os profissionais/professores se davam bem. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
11. Adultos e crianças se davam bem. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
12. Os profissionais/professores e pais se davam bem. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
13. Todas as famílias eram igualmente importantes para os profissionais na Ipê. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
14. Tinha/tenho amigos entre outros pais. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
15. Gostava dos professores. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
16. Os professores se interessavam pelo que lhes contava sobre meu/minha filho/filha. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
17. É bom haver crianças de diferentes origens na escola. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
18. Por estar na escola meu/minha filho/filha aprendia a se relacionar com as pessoas.
19. Envolvia-me com a transformação da escola num lugar melhor. Em caso afirmativo, em que ocasião?
20. Quando meu/minha filho/filha começou na Ipê houve um esforço para eu me sentir envolvido/a. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
21. Toda criança era tratada com respeito. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
22. As crianças com deficiência eram aceitas e respeitadas na escola. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
23. Meninos e meninas se davam bem. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
24. As pessoas eram respeitadas independentemente de suas etnias. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.

25. Você faz parte igualmente da escola, tenha qualquer uma ou nenhuma religião.
26. As crianças não eram discriminadas por causa das roupas que elas usavam. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
27. As crianças evitavam se xingar.
28. O bullying não era problema. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
29. Se meu/minha filho/filha fosse vítima de bullying, sei que a escola me ajudaria. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
30. Sempre que uma criança faltava um professor procurava saber onde ela estava.
31. Os professores não tinham preferência entre as crianças. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
32. Acho que os professores eram justos quando elogiavam uma criança. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
33. Meu/minha filho/filha aprendia a resolver desavenças ouvindo, conversando e chegando a um acordo.
34. As aulas aproveitavam o que meu/minha filho/filha aprendia fora da escola.
35. A escola possuía um bom sistema de apoio às crianças quando elas tinham problemas. Qual?
36. Meu/minha filho/filha aprendeu muito nessa escola.
37. As crianças frequentemente podiam aprender sozinhas.
38. A escola era boa em economizar energia (luz, água). Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
39. As crianças ajudavam-se umas às outras quando ficavam com excesso de trabalho. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
40. A escola era um lugar onde realmente as pessoas ouviam as ideias umas das outras.
41. Meu/minha filho/filha sempre entendia qual era a próxima coisa a fazer na aula.
42. Meu/minha filho/filha normalmente entendia o que era para fazer quando tinha algum dever de casa. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
43. O dever de casa ajudava meu/minha filho/filha a aprender. Se concorda parcialmente ou discorda, justifique sua resposta.
44. Após responder a estas questões, sinta-se à vontade para tecer algum comentário ou acréscimo sobre a escola ou em relação a qualquer um dos itens perguntados.
45. Por que você autorizou seu filho a participar dessa pesquisa?



## **APÊNDICE J – Questões do questionário adaptado do Index para a equipe de professores, bolsistas, estagiários e gestores da Ipê Amarelo**

Qual seu vínculo com a instituição?

Em que você época (ano) você participou desta comunidade?

A cada frase marque uma das opções ao lado: Concordo / Concordo parcialmente / Discordo

1. Todos eram/são bem-vindos.
  2. Todo funcionário novato é/era auxiliado a se adaptar à escola.
  3. Os funcionários cooperam/cooperavam.
  4. Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
  5. As crianças se ajudam/ajudavam mutuamente.
  6. Funcionários e crianças se respeitam/respeitavam.
  7. Funcionários e pais/responsáveis colaboram/colaboravam.
  8. Os professores, funcionários e gestores, funcionários e gestores trabalham/trabalhavam bem, juntos.
  9. Os funcionários relacionam/relacionavam o que acontece/acontecia na escola com as vidas das crianças em casa.
  10. A escola desenvolve/desenvolvia valores inclusivos que são compartilhados. Se você concordou com a última frase, quais seriam esse valores?
  11. A escola encoraja/encorajava o respeito a todos os direitos humanos e o respeito à integridade do planeta Terra.
  12. A Inclusão é/era entendida como a ampliação da participação de todos.
  13. Existem/existiam altas expectativas para todas as crianças.
  14. As realizações das crianças são/eram valorizadas em si mesmas em vez de em comparação com o outro.
  15. A escola combate/combatia todas as formas de discriminação.
- Por favor, comente as respostas dadas a essas últimas questões.
16. A escola promove/promovia interações não violentas e resolução de desavenças.
  17. A escola encoraja/encorajava crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.
  18. A escola tem/tinha um processo de desenvolvimento participativo.
  19. A escola adota/adotava uma abordagem inclusiva na liderança da direção.
  20. A experiência dos funcionários é/era conhecida e aproveitada.
  21. Todas as crianças recém matriculadas são/eram ajudadas a se adaptarem na escola.
  22. As crianças são/eram bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.
  23. A escola é/era fisicamente acessível a todas as pessoas. Em caso negativo, quais são as adaptações necessárias?
  24. As atividades de desenvolvimento profissional ajudam/ajudavam os profissionais a responderem à diversidade.
  25. As atividades de aprendizagem são/eram planejadas tendo em mente todas as crianças.
  26. As atividades de aprendizagem encorajam/encorajavam a participação de todas as crianças.
  27. Todas as crianças são/eram estimuladas a serem pensadores críticos e confiantes.
  28. Todas as crianças são/eram ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.

29. As crianças aprendem/aprendiam umas com as outras.

30. As lições desenvolvem/desenvolviam a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.

31. Os professores assistentes (volantes, estagiários, auxiliares) apoiam/apoiavam a aprendizagem e participação de todas as crianças.

Se você concordou com as últimas afirmativas, por favor, comente sua resposta.

32. As atividades extraclasse envolvem/envolviam todas as crianças.

33. Os recursos do entorno escolar são/eram conhecidos e utilizados.

Aponte os aspectos que você acha mais interessantes na Ipê.

Aponte o que você considera que deveria mudar na Ipê.

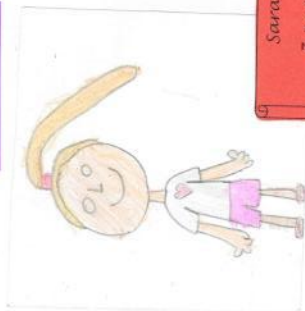
**ANEXO**

Anexo A – Livro confeccionado a partir das entrevistas com as crianças

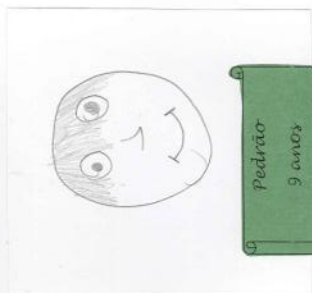


# Os AUTORES

Auto-retrato



Sara  
7 anos



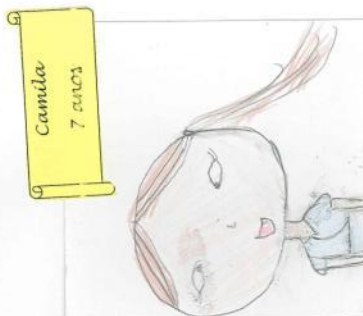
Pedrão  
9 anos



Guilherme  
7 anos



Violeta  
9 anos

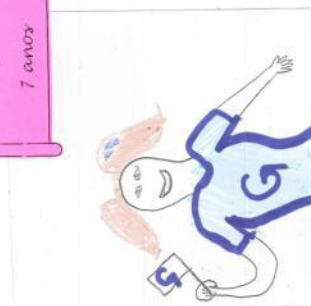


Camila  
7 anos



Ocelot  
6 anos

Kit  
7 anos



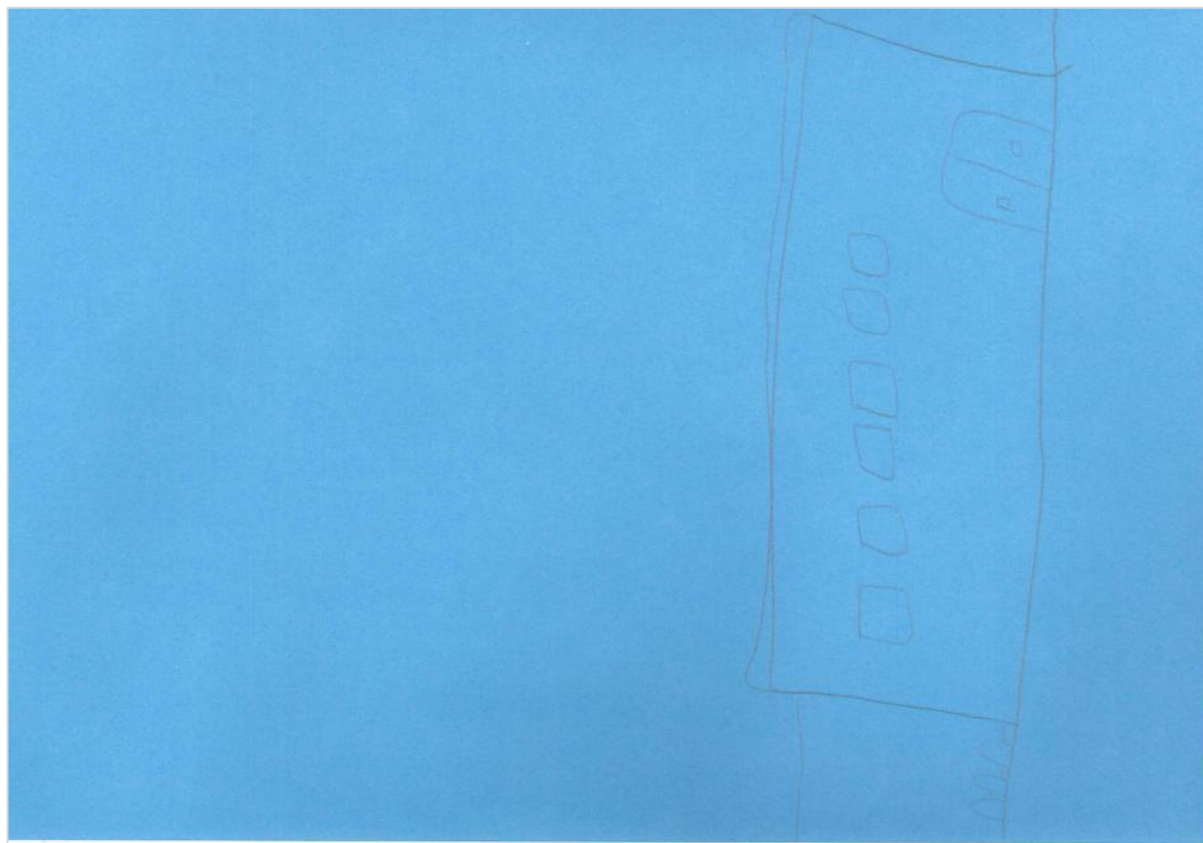
Minha escola: o lugar que eu mais gostava.

Questionamentos:

- ❖ Tu te lembravas da mãe?
- ❖ Como era esse lugar?
- ❖ Qual era o espaço que tu mais gostavas?
- ❖ O que fazias lá?



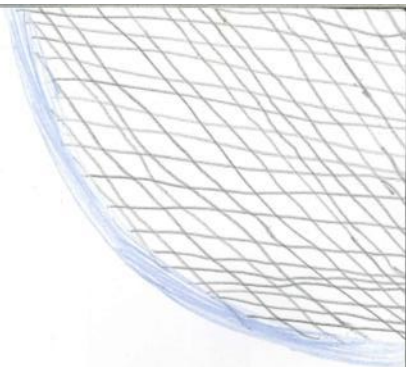
TREPARTEPA PATIO

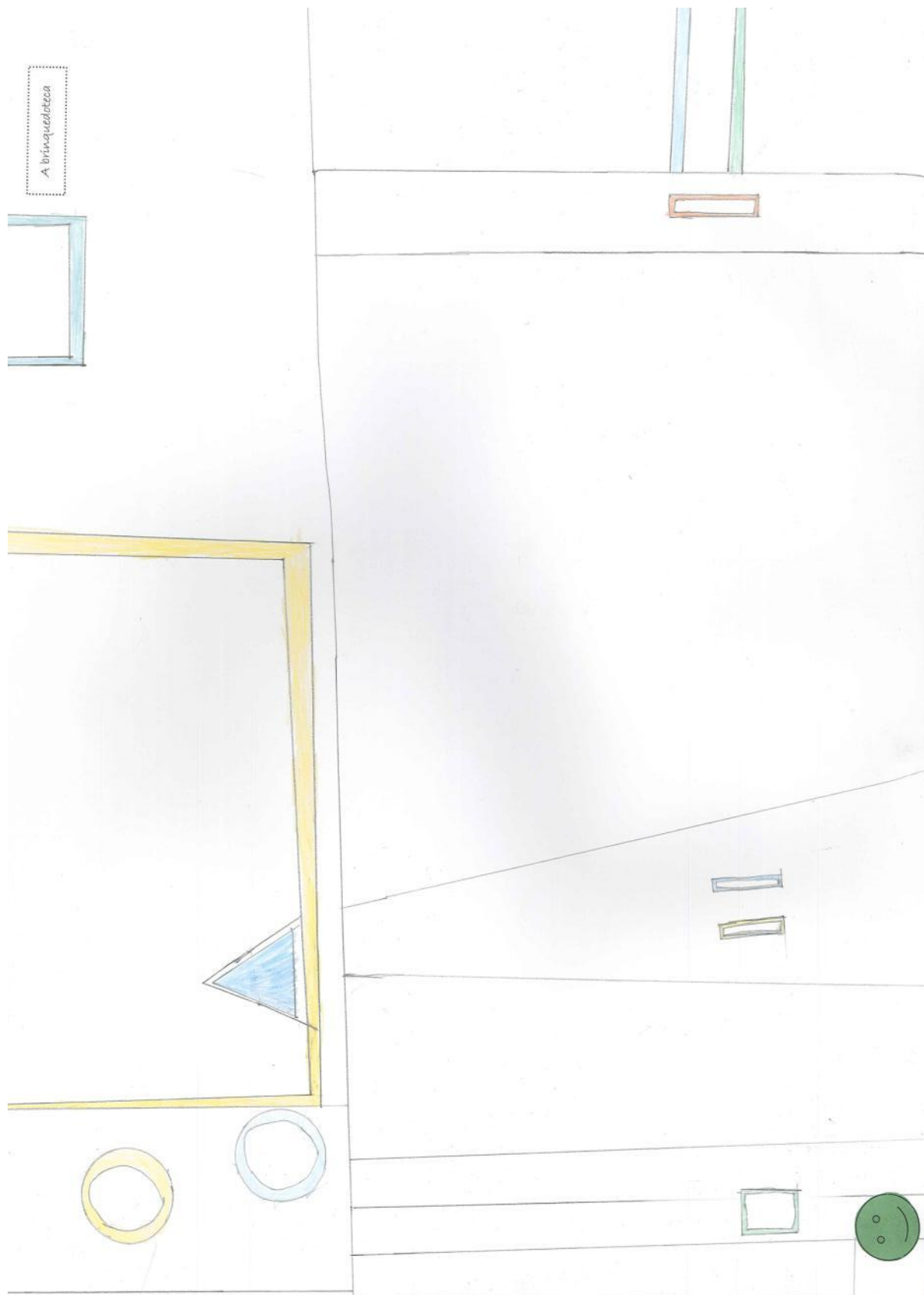




Eu gostava muito de brincar na praia!

Eu também gostava de brincar na fazendinha mas já que  
chovia eu brincava na praia!

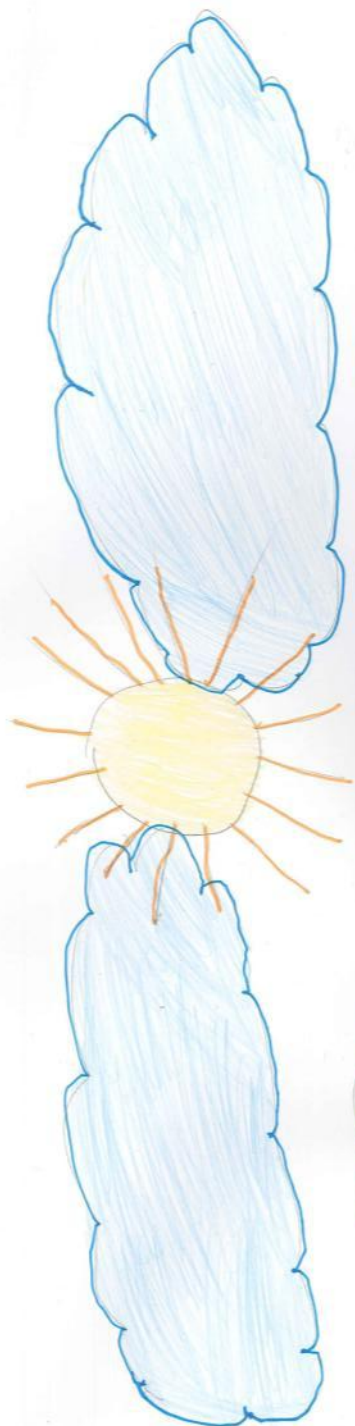






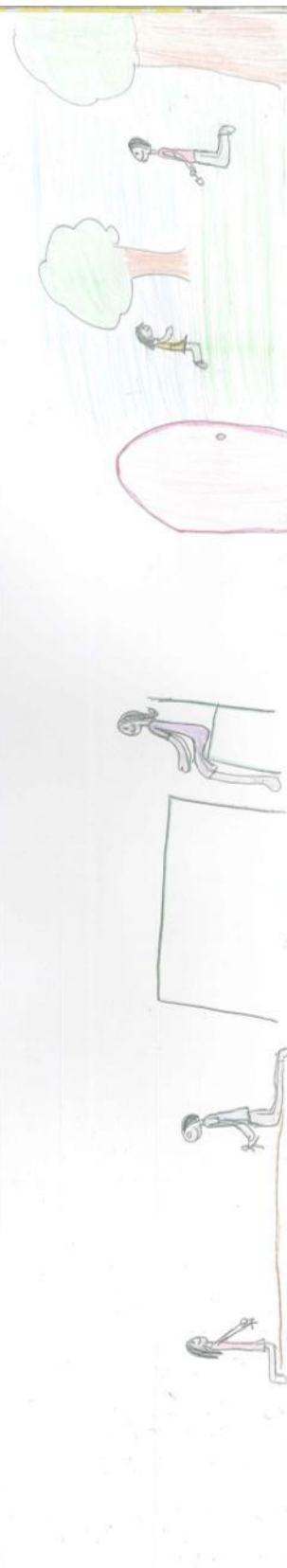
Eu gostaria de escorregar.  
© Ipe era legal porque tinha brinquedos.  
S





Brincadeira "A raposa e os coelhos".  
As raposas estão dormindo e os  
coelhos estão se escondendo.

Eu adorava brincar no pátio e na sala também, adorava  
as atividades e no pátio eu brincava de cavar e procurar  
osso de dinossauros 😊

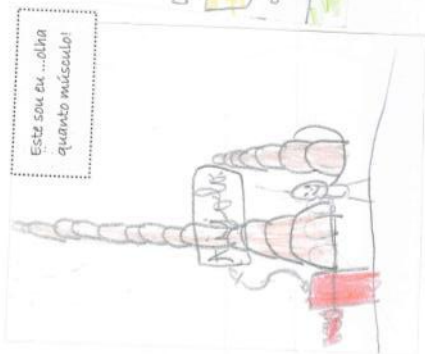




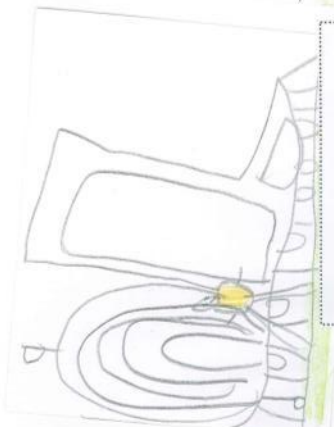
A garagorra

Aquela pedra' lá do pátio.

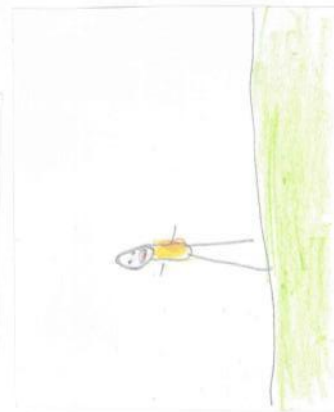
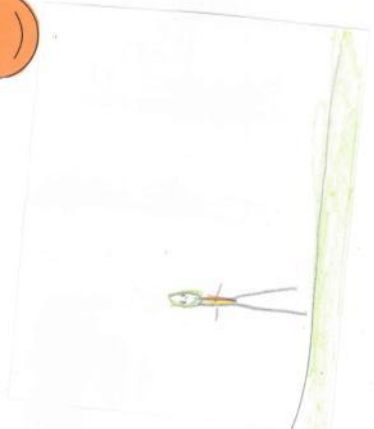




Este sou eu...olha quanto mais sou!



Vou ter que desovar um monte de pernas... é que eu tá carregando um monte de peso, tá vendo?



Minha turma, minhas professoras, meus melhores amigos

Questionamentos:

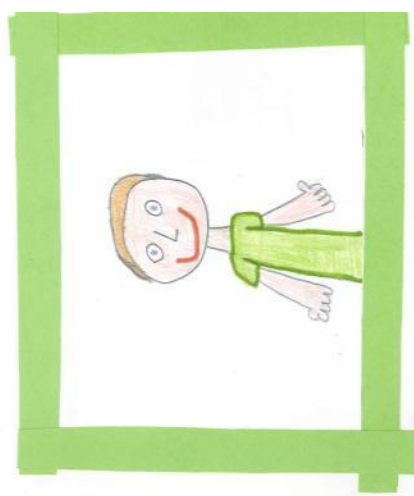
- ❖ Tu te lembras dos colegas?
- ❖ Qual era o nome de alguns deles?
- ❖ Quem era teu melhor amigo?
- ❖ Tinha alguém que tu não gostavas? Por quê?



O ... é o ... eles são  
gêmeos.







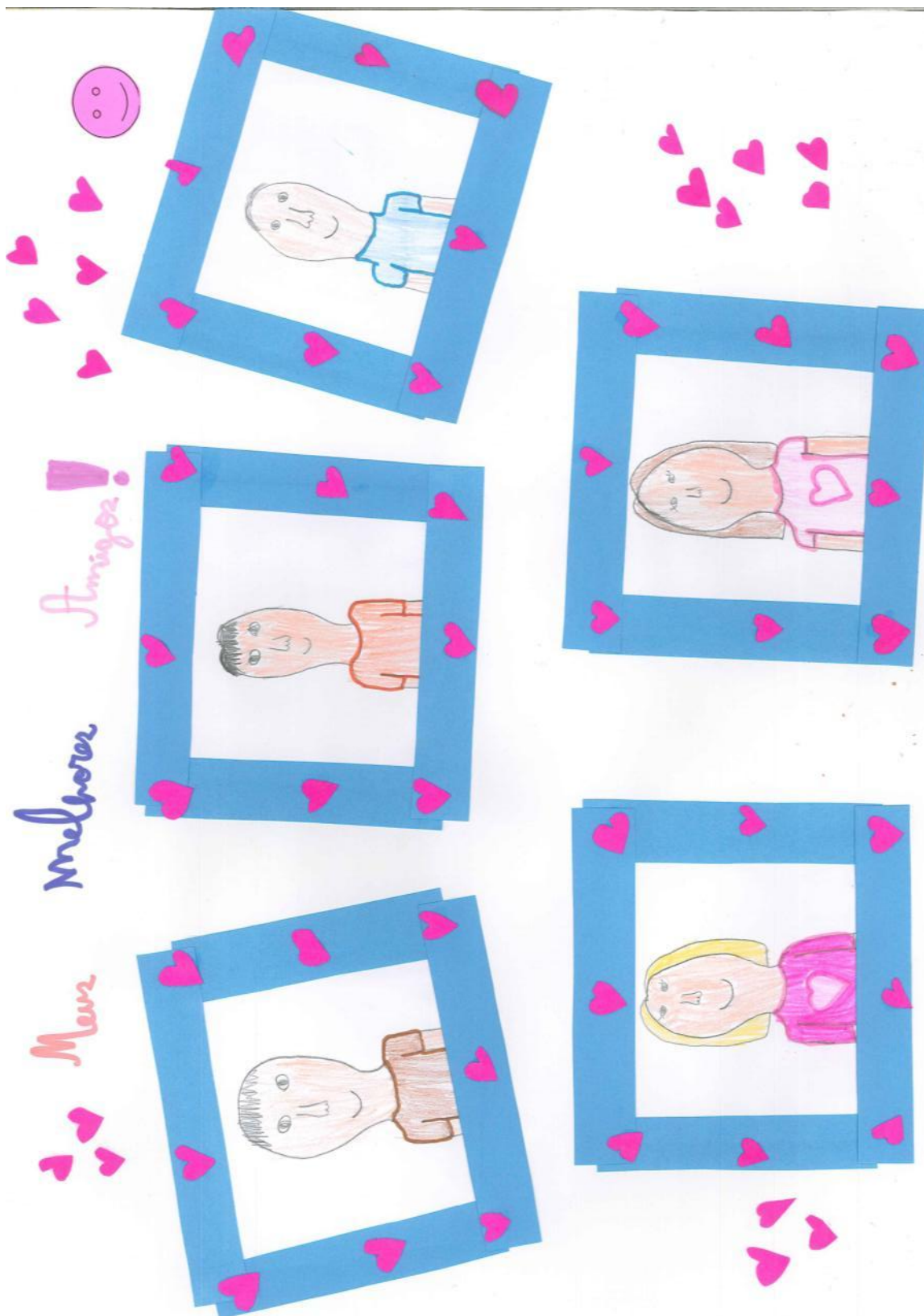
Tem alguns amigos que eu nem  
preciso lembrar, eles ainda são  
meus colegas.



Eu lembrei de uma profê só que eu  
não lembro o nome dela, mas eu  
lembro que ela tem cabelo curto, eu  
vou desenhá-la.







FELIZ!

ALEGRE!



O Pedro não se lembrava dos colegas, então a pesquisadora propôs que ele colocasse na página algumas palavras ou frases dizendo como que tu te sentia estando lá na IPZ.



BOM  
DEMAIS!!



LEGAL!

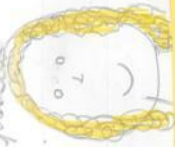
DIVERTIDO!



Muito legal e brincalhona.



É brincalhona, tem cabelo loiro e gosta de fazer piada.



Minha melhor amiga, legal e tem cabelo lizo meio loiro.



É engraçada e muito divertida.



Engraçada, Brincalhona e muito legal.



Brincalhona e legal.



QUE TU PENSAS SOBRE TER UMA CRIANÇA DIFERENTE NA ESCOLA? ELA DEVERIA ESTAR LÁ? POR QUÊ?

Sim... por que não é porque elas são diferentes, fazer amigos... por que elas não divertem, fazer amigos... por que elas não podem entrar na escola, aprender, ter amigos

Eu acho que ai (na Ipe) ...ah, porque ai é bem legal

Eu acho que sim... pra fazer amizade?

Não, podem estar num hospital, em casa, mas elas podem estar no colégio... eu não sei...

Tem que respeitar eles... eu não sei... se quiserem ou não

Ela devia estar na escola, porque talvez ela podia aprender algumas coisas

Sim... não, não precisa ir, porque ai é com 6 anos qd o tempo que tá na escola!!!

AS CRIANÇAS QUE TINHAM ALGUMA DEFICIÊNCIA  
ERAM TRATADAS DIFERENTES DAS OUTRAS?

A convivência na IPê (apresentação de imagens da escola, de algumas pessoas daquele espaço, colegas e de outras crianças com deficiências perceptíveis).

há há!!

como todo mundo

não me lembro...

não

não... ninguém nunca  
viu nada

não

não, tratam que  
nem uma criança

QUE VOCÊ FARIA SE  
TIVESSE UM COLEGA COM  
ALGUMA DEFICIÊNCIA?  
O QUE VOCÊ PENSA SOBRE  
ISSO?

IA AJUDAR  
ACHO LEGAL



~~A ajuda a pessoa a melhorar~~



Se eu tivesse algum colega eu brincaria com ele.



Eu acho bem legal se tivesse um colega com deficiência.



1. Eu iria ajudar.  
2. Eu penso que é difícil por ele ter quando eles precisam de ajuda eu ajudaria.

Eu brincaria com esta criança, ajudaria ela eu cuidaria dela.



Eu penso que ela também tem direito de fazer amigos e aprender coisas novas.



Eu iria ajudar ele.

Eu ajudaria a se relacionar os dois.  
Eu penso que ela deveria ter um brinquedo



Encontro das crianças entrevistadas.

## O QUE VIVI E APRENDI NA/O IPÊ

Texto coletivo.

EU APRENDI AS CORES, A FAZER AMIGOS, APRENDI A COMER ALIMENTOS SAUDÁVEIS. É A SER EDUCADO COM AS PESSOAS.

APRENDI A NÃO SE IMPORTAR COM AS DIFICULDADES.

EU APRENDI A TOCAR VIOLÃO.

APRENDI A SABER PERDER, PORQUE A GENTE TEM QUE ACEITAR QUANDO A GENTE PERDE.

APRENDI A CUIDAR DO MEIO AMBIENTE.

APRENDI A FAZER VULCÃO NA AREIA.

EU PLANTEI UMA SEMENTE DE FEIJÃO MAS ELA NÃO CRESCERU!

A ÉPOCA QUE VIVI NA/O IPÊ FOI: INCRÍVEL! FOI ÓTIMO!  
FOI LEGAL! MARAVILHOSO! LEGAL!

