



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E  
IDENTIDADES

**Infância, Desenvolvimento, Educação e a Criança da Educação Especial:  
um diálogo entre as concepções de docentes e pais**

JARDIENE MANUELA SANTOS DA SILVA

2017  
RECIFE-PE

JARDIENE MANUELA SANTOS DA SILVA

**Infância, Desenvolvimento, Educação e a Criança da Educação Especial:  
um diálogo entre as concepções de docentes e pais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades associado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

**Orientadora: Pr<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Maria Uchôa Simões**  
**Coorientadora: Pr<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup> Pompéia Vylachan Lyra**

2017

RECIFE-PE

# **Infância, Desenvolvimento, Educação e a Criança da Educação Especial: um diálogo entre as concepções de docentes e pais**

JARDIENE MANUELA SANTOS DA SILVA

Dissertação de Mestrado avaliada em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ com conceito \_\_\_\_\_

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Patrícia Maria Uchôa Simões (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades-Universidade Federal Rural de  
Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGECI

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Examinadora externa)  
Programa de Pós-Graduação em Educação- Centro de Educação- Universidade Federal de  
Pernambuco- UFPE

---

Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda (Examinador interno)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades-Universidade Federal Rural de  
Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGECI

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Flávia Mendes de Andrade Peres (Suplente interna)  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades-Universidade Federal Rural de  
Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco- PPGECI

*Este trabalho é dedicado às crianças público-alvo da Educação Especial do município de Vitória de Santo Antão-PE, que, mediante a difusão dessa modalidade de ensino, receberam maior visibilidade social, que, junto aos seus familiares e professores têm lutado incessantemente pela aplicabilidade da inclusão e que nesse percurso contribuíram significativamente para a realização desta pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

*“Primeiramente dou graças ao meu Deus por Jesus Cristo” (Romanos 1:8<sup>a</sup>)*

Início meu agradecimento, com esse versículo bíblico que reflete todo o sentimento do meu coração. Ao Senhor, ao meu Deus, amigo fiel, seja dada toda honra e toda glória, pois em sua infinita bondade e contra as possibilidades tem me levado a lugares altos, os quais jamais imaginaria chegar. Foi no Senhor que eu encontrei tudo o que precisava para ultrapassar os obstáculos vivenciados nesse mestrado. Alegria nos momentos de dor, calma nos momentos de ânsia, força nos momentos de fraqueza, refúgio nos momentos de angústia... Te agradeço por tudo Senhor, pois sem ti não teria conseguido.

Agradeço à minha família, primeiramente aos meus pais João e Maria, que me apoiaram nesse longo processo e com muito amor e carinho têm cuidado de mim. Amo muito vocês! Aos meus avós especialmente a minha avó paterna Elvira (in memória) que sempre esteve presente em minha vida, quem plantou em mim a semente da educação, investindo tempo para me ensinar. Aos meus irmãos e tios que mesmo a distância cuidam e torcem por mim.

Ao meu noivo, que conhece e acompanha de perto minha trajetória e com o qual tive a oportunidade de dividir todos os momentos, suportando as ausências. Obrigada por me amar tanto e construir junto comigo os meus sonhos e projetos. Essa conquista também é sua meu amor. Te amo! Aos meus sogros, pais do coração, que me acolheram e acolhem como filha.

À minha orientadora Patrícia Simões, você é resposta da minha oração. Deus me presenteou com sua vida, através da orientação e condução desse projeto. Muito obrigada, pelo carinho, paciência, dedicação e conselhos tanto para o trabalho acadêmico quanto para vida. À minha coorientadora Pompéia, foi muito bom ter você por perto, muito obrigada pelo apoio durante a construção desse trabalho.

Aos amigos irmãos, que estão comigo nos momentos de alegria, de tristeza e que torcem por mim a todo instante. Agradeço a Deus por vossas vidas!

À Carol, Thaís, Greice, Vanessa, nós formamos uma família durante esses dois anos. Foi maravilhoso vivenciar esses momentos com vocês, um ciclo de amizade que ultrapassou os muros da FUNDAJ/UFRPE. Muito obrigada por tudo meninas.

À Karla Barroca, por se dispor e me ajudar tanto, especialmente com sua experiência e a Mary (amiga irmã) que no momento de desespero me estendeu a mão. Muito obrigada!

Aos professores do PPGECI, especialmente os que marcaram diretamente a minha vida durante esses dois anos. Ao professor Maurício, que no meu silêncio e timidez conseguiu perceber minhas potencialidades e com isso me estimulou a acreditar em mim mesma. Ao professor Humberto que me acolheu e com seu exemplo me ensinou muito durante o meu estágio à docência. Muito obrigada pelo seu carinho, paciência e atenção.

À professora Tícia, por conhecer e participar um pouco da minha trajetória, antes mesmo do ingresso no mestrado. Muito obrigada, pelo apoio e por suas contribuições indiretas durante suas aulas e diretas durante o exame de qualificação que foram importantíssimas para a construção dessa dissertação.

Ao GIPIEDUC, por tudo que estudamos e pela oportunidade de compartilharmos nossas experiências o que contribuiu significativamente para construção dessa dissertação.

À Coordenação e equipe da UEID- Unidade de Educação Especial Inclusão e Direito a Diversidade do município de Vitória de Santo Antão, pois foi durante minha atuação profissional nesse segmento que aprendi na prática tudo sobre a Educação Especial e através da qual pude realizar minha pesquisa. Obrigada pelas liberações durante o Mestrado e pelo apoio. A experiência que adquiri sem sombra de dúvidas levarei comigo durante toda minha vida.

Aos docentes e pais, que se dispuseram a participar e contribuíram significativamente para a realização dessa pesquisa. Pude vivenciar momentos extremamente produtivos junto com vocês, os quais deram sentido ao resultado final dessa dissertação. Muito obrigada!

Obrigada a todos pela compreensão e termino com um outro versículo:

***“Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém.” (Romanos 11:36)***

## RESUMO

Esta pesquisa se construiu embasada nos estudos Sociais da Infância com o enfoque da Sociologia da Infância, nos estudos do desenvolvimento humano com o enfoque na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e nas discussões sobre a Educação Especial fundamentada nos princípios dos direitos humanos. Tivemos como objetivo central, analisar como os docentes e pais da criança da Educação Especial concebem a infância, o desenvolvimento e a educação. Caracterizada como pesquisa qualitativa, a partir da técnica de grupo focal, com gravação em áudio das falas, e posterior transcrição das mesmas, organizamos os registros por temáticas. Foram realizados dois grupos: um constituído por docentes e outro por pais. Para construção da análise interpretativa o método adotado foi o de análise de conteúdo de Bardin. Os achados da pesquisa indicaram um paradoxo ao reconhecer a participação social da criança e, ao mesmo tempo, manter uma preocupação com o futuro, secundarizando o protagonismo infantil. Apontam para uma concepção adultizada como característica contemporânea e reiteram a responsabilidade da escola como complemento a educação da criança. Com relação a criança da Educação Especial revelam um foco na deficiência apresentada. A infância nesse contexto, é concebida a partir dos aspectos biológicos que a envolve e esses se sobrepõem a suas especificidades e vinculações sociais e culturais. Sobre desenvolvimento tanto os pais quanto os docentes apresentaram preocupação e empenho frente as estratégias e estímulos que o influenciam, compreendendo que a relação da criança com o meio é fator essencial para o desenvolvimento. Acerca das concepções de educação, ficam claros os desafios a serem enfrentados para o alcance de uma educação que atenda a todos reconhecendo e valorizando suas particularidades. Todavia, tanto os pais como os docentes apontam para uma visão positiva da educação da criança especialmente quando fundamentada nos pressupostos inclusivos em que se articulam a igualdade e a diferença. Diante do exposto, os direitos garantidos são percebidos como elementos potencializadores da infância, desenvolvimento e educação da criança público-alvo da Educação Especial e nesse interim ressaltamos a importância de realização de estudos que deem continuidade a esse trabalho.

**Palavras chaves:** Infância. Criança. Desenvolvimento. Educação Especial.

## ABSTRACT

This research was built based on the Social Studies of Childhood with a focus on Sociology of Childhood, on the human development studies with a focus on Vygotsky's sociohistorical perspective and on the discussions on Special Education resting on human rights principles. Our main objective was to analyze how teachers and parents of children of Special Education conceive of childhood, development and education. This qualitative research used the technique of focus groups, with audio recording of the speeches and later transcription of the same, which were organized by themes. Two groups were performed: one consisting of teachers and the other by parents. It was adopted the method of content analysis by Bardin for the construction of the interpretative analysis. The findings of the research indicated a paradox in recognizing the child's social participation and maintaining a concern for the future, subordinating the child's protagonism. They point to a "premature adulthood" conception as a contemporary characteristic and reiterate the school's responsibility as a complement to the child's education. Concerning to the Special Education children, they reveal a focus on the disabilities presented. In this context, childhood is conceived from biological aspects and these overlap their specificities and social and cultural linkages. Regarding development, both parents and teachers presented concern and commitment before the strategies and stimuli that influence it, understanding that a child's relationship with the environment is an essential factor for development. About education conceptions, it was easy to perceive that there are challenges to be faced in reaching an education that meets everyone recognizing and valuing their particularities. However, both parents and teachers point to a positive view of the child's education especially when it is based on inclusive assumptions in which equality and differences are articulated. In view of the above, guaranteed rights are perceived as potentiate elements of childhood, development and education of the special education children, and in this context we emphasize the importance of carrying out studies that will continue this work.

**Keywords:** Childhood, Children, Development, Special Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELA 1- Principais Características dos Direitos Humanos.....	67
FIGURA 1- Mapa de localização do município.....	86
TABELA 2- População total do município de Vitória de Santo Antão.....	86
TABELA 3- População entre 0 e 5 anos do município de Vitória de Santo Antão.....	87
TABELA 4- Projeção do IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.....	87
GRÁFICO 1- Número de Escolas que ofertam o Pré-escolar.....	88
GRÁFICO 2- Número de Matrículas no Pré-escolar.....	88
TABELA 5- Educação Especial: dados de 2008-2015.....	91
TABELA 6- Perfil dos Participantes da Pesquisa 1- Docentes.....	97
TABELA 7- Perfil dos Participantes da Pesquisa 2- Docentes.....	98
TABELA 8- Perfil dos Participantes da Pesquisa 3- Pais.....	99
FIGURA 2- Caracterizando a Educação Especial.....	123

## **LISTA DE SIGLAS**

- AEE-** Atendimento Educacional Especializado
- APAE-** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ABA-** Applied Behavior Analysis/Análise do Comportamento Aplicada
- BPC-** Benefício de Prestação Continuada
- CADÚNICO-** Cadastro Único
- CAMVI-** Clínica de Apoio Multidisciplinar da Vitória
- CRAS-** Centro de Referência da Assistência Social
- CREAS-** Centro de Referência Especializado da Assistência Social
- CONDICA-** Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
- DA-** Deficiência Auditiva
- DCNEI-** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- DF-** Deficiência Física
- DI-** Deficiência Intelectual
- DV-** Deficiência Visual
- ECA-** Estatuto da Criança e do Adolescente
- FNDE-** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE-** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDHM-** Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- INEP-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
- LDB-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC-** Ministério da Educação e Cultura
- PBF-** Programa Bolsa Família
- PEP-R** - Perfil Psicoeducacional Revisado
- PDE-** Plano de Desenvolvimento da Educação
- PNE-** Plano Nacional de Educação
- PNPEI-** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- RCNEI-** Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
- SEESP-** Secretaria de Educação Especial
- SI-** Sociologia da Infância
- SUAS-** Sistema Único da Assistência Social

**TEACCH-** Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children/ Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação

**TGD-** Transtornos Globais de Desenvolvimento

**UEID-** Unidade de Educação Especial, Inclusão e Direito a Diversidade

**UNICEF-** United Nations Children's Fund /Fundo das Nações Unidas para a Infância

**ZDP-** Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I- A CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRIA E REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA TEÓRICA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA .....	19
1.1 Construindo um Mosaico sobre a História da Infância: apontamentos necessários.....	19
1.2 Introdução aos Estudos Sociais da Infância.....	27
1.3 O olhar por trás das cortinas: dos novos estudos sociais da infância à criança da Educação Especial.....	29
CAPÍTULO II- A CRIANÇA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SÓCIO- HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	39
2.1 Desenvolvimento Humano: tecendo os fios a partir dos referenciais da Psicologia.....	39
2.2 Enfoque sócio-histórico de Vygotsky: da defectologia ao desenvolvimento infantil ...	46
2.3 A criança na perspectiva sócio-histórica: Aproximações com a Educação Especial.....	50
CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS.....	56
3.1 A história e a trajetória da pessoa com deficiência: breve contextualização.....	57
3.2 Marco político-legal da Educação Especial: uma porta aberta para a inclusão educacional.....	59
3.3 Direitos Humanos, Educação e a Criança público-alvo da Educação Especial .....	65
3.4 As produções de conhecimentos sobre a Educação Especial e Educação Infantil pela via de textos acadêmicos.....	76
CAPÍTULO IV- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESTRATÉGIAS, CONTEXTO E ÉTICA .....	80
4.1 Alguns apontamentos sobre a pesquisa qualitativa.....	80
4.2 A técnica de grupo focal para identificação das concepções de infância desenvolvimento e educação.....	81
4.3 Os dados a partir do método de análise de conteúdo.....	84
4.4 Contexto de pesquisa: o município, a Educação Especial e o Sistema de garantia de direitos .....	85
4.5 Considerações Éticas do Estudo.....	95
CAPÍTULO V- A INFÂNCIA O DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO: VOZES VIVAS DE UMA REALIDADE.....	96
5.1 Os donos e donas das vozes: conhecendo os sujeitos participantes da pesquisa.....	97
5.2 A criança e a infância: do genérico ao público alvo da Educação Especial.....	100
5.3 Desenvolvimento infantil segundo os pais e docentes.....	107
5.4 Educação: compreensões e depoimentos.....	121
CAPÍTULO VI- OS DIREITOS GARANTIDOS COMO ELEMENTOS POTENCIALIZADORES DA INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: NOTAS CONCLUSIVAS.....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
APÊNDICES.....	149

## INTRODUÇÃO

*Crianças são como borboletas ao vento... algumas voam rápido... algumas voam pausadamente, mas todas voam do seu melhor jeito... Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial.*

Foram escolhidas as palavras de Alexandre Lemos para iniciarmos esse trabalho por dois motivos: Primeiro que o referido autor é um jovem, com 28 anos e aluno da APAE<sup>1</sup>, considerado em seu contexto social como um “excepcional<sup>2</sup>”, mas que excepcional mesmo é sua sensibilidade ao retratar de forma poética sentimentos de sua própria realidade. Em segundo lugar, essas palavras refletem a complexidade e a singularidade que envolve a criança, independentemente de suas condições biopsicossociais.

Uma borboleta quando voa, não tem propriedade do destino de seu voo e qual caminho lhe será permitido percorrer, visto que esse percurso envolve outros aspectos além de si mesma. Talvez as circunstâncias facilitem ou dificultem a sua jornada ou talvez os obstáculos encontrados durante sua trajetória lhe possibilitem lutar pelo que almeja e, enfim, conquistar. Nesta formosura, encanto, fragilidade, na necessidade de voar mais alto e de transformação, é possível compará-la às crianças.

Para que alguns pontos dessa dissertação tenham sentido é pertinente reportarmos a lugares, relações e aprendizados que atribuíram sentidos a essa construção. Não pretendo delinear minha história de vida, mas acredito ser importante partilhar um pouco da minha formação inicial e continuada associada a minha experiência profissional.

Em 2003, quando iniciei o ensino médio, tomei a importante decisão de cursar o Magistério (atual Normal Médio) e foi através do estágio supervisionado que tive meu primeiro contato com uma criança com deficiência. Temerosa, durante uma regência em sala, um abraço apertado me toma de surpresa, tratava-se de um aluno com Síndrome de Down que naquele momento veio me cumprimentar. Meu primeiro contato, não sabia eu, seria a porta de entrada a uma área que eu escolheria para estudar e trabalhar. Quatro anos se passaram e até concluir o Magistério já tinha tido contato em sala de aula com outras crianças com deficiência, entre elas

---

<sup>1</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- Localizada no Rio de Janeiro (BRASIL, 2010a)

<sup>2</sup> Termo não mais utilizado sendo substituído atualmente por deficiência.

uma com deficiência visual. Em 2007, quando me formei escrevi meu trabalho de conclusão de curso sobre a inclusão social da pessoa cega.

Mais tarde, precisamente entre 2009 e 2012 na graduação em Pedagogia decidi aprofundar os estudos em torno dessa área. Comecei a investigar sobre gestão escolar e suas implicações para inclusão educacional da pessoa com deficiência, não sabia que esse estudo se aplicaria a minha prática.

Graduada em Pedagogia, em 2013, iniciei um trabalho na UEID - Unidade de Educação Especial Inclusão e Direito a Diversidade (antigo Departamento de Educação Especial do município de Vitória de Santo Antão- PE). Como docente, lotada nesse segmento, desenvolvia junto a equipe um trabalho de gestão, tudo sobre a Educação Especial ficava a cargo da UEID. Entre outras atividades, atuávamos no atendimento e encaminhamentos das crianças, jovens e adultos com deficiência e de suas respectivas famílias, na supervisão das escolas que ofertavam a Educação Especial onde eram promovidas as formações para gestores, docentes e demais sujeitos escolares e articulávamos parcerias com as áreas da assistência social e saúde a fim de garantir a clientela um serviço de qualidade.

Foi durante minha atuação na UEID que me aproximei do universo infantil, das crianças da Educação Especial e imerso a esse contexto percebi que como as borboletas citadas no verso de Alexandre: cada criança tem um jeito! Jeito de nascer, de crescer, de se comportar, de criar, de brincar, de inventar, de estudar, de viver e cabe, não só a elas mas também a nós, permitir que alcem seus voos.

Lembro-me de um episódio que me chamou atenção durante o atendimento a uma mãe e uma criança diagnosticada com DI – Deficiência Intelectual. A mãe sem saber o que fazer, havia se direcionado a unidade por ter recebido queixas do seu filho. A gestora da escola onde a criança estudava alegou que ele seria culpado de uma briga com uma outra colega e que sua professora tinha presenciado tudo. Nesse contexto, os pais da coleguinha “supostamente” agredida teria exigido providências por parte da gestora para que tirasse o menino da sala regular e o colocasse em uma classe especial, sob alegação de que ele era doentinho.

A fim de fornecer as orientações devidas, falamos com a gestora e convocamos a professora para ouvirmos sua versão dos fatos, visto que teria presenciado o acontecido, mas antes, optamos por ouvir a criança (suposta agressora). Ela dizia com lágrimas nos olhos: *Tia, é muito ruim ser especial. Ninguém me escuta! Eu não sou culpado! Tentei explicar, mas a diretora nem pra mim olhava. Ela escutou a menina, mas não me escutou porque sou especial. Eu não queria ser especial!* Após essa conversa, a professora chega e alega que a colega o teria agredido com palavras chamando-o de doentinho e por isso ele teria reagido, mas que a diretora

sob exigências dos pais da menina se sentiu coagida, não deu ouvidos ao menino e ainda reforçou o pensamento dos pais dizendo: *Realmente, ele é doentinho!*

Muitos elementos poderiam ser alvo de discussão, mas o que mais me chama atenção é a posição das crianças especialmente da criança com deficiência e dos adultos nesse acontecimento. A criança com deficiência tem sua voz silenciada o que leva a mesma, mediante o acontecido e a sua condição se sentir inferior. Sua colega que iniciou a briga teve um comportamento inadequado, é ouvida e considerada inocente. A gestora que deveria ouvir a todos, ouve só a menina por se sentir pressionada pelos pais da mesma. Os pais reforçam atitudes preconceituosas ao considerar o afastamento da criança com deficiência a melhor alternativa pra garantir a segurança de sua filha. A docente que presenciou os fatos aparentemente fica inerte no momento em que ocorre a situação. A mãe da criança com deficiência fica sem saber o que fazer.

Após o episódio, um turbilhão de inquietações: Como a criança com deficiência tem sido vista pela sociedade? E na escola? E na família? E a infância dessa criança? Como os adultos têm se posicionado frente ao fator deficiência? E os docentes? Como as barreiras atitudinais geram atitudes preconceituosas? Como quebrar essas barreiras? Será que o fator deficiência introduzem em todas as crianças nessa condição o sentimento de inferioridade? O que podemos fazer para que ela não se sinta inferior?

Tantas outras perguntas surgiram desse episódio e quando em 2015 comecei o mestrado optei pela linha 2 - Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da infância e da Juventude - me aproximei do objeto de estudo dessa pesquisa: a infância, o desenvolvimento e a educação, e, então, decidi focar na criança público-alvo da Educação Especial.

A infância, o desenvolvimento e a educação da criança vista por um panorama mais genérico podem ser considerados fenômenos indissociáveis, mas por muito tempo sofreram indefinições ou, nas trajetórias em percurso até os dias atuais, receberam definições distintas. Um dos principais fatores contribuintes para esse cenário deve-se às dificuldades de visibilidade e reconhecimento da criança enquanto sujeito ativo socialmente, protagonista de sua própria história.

Imerso a esse contexto nos reportamos às crianças com alguma deficiência - público-alvo da Educação Especial - que assim como as outras também foram invisibilizadas, mas que tiveram em sua trajetória marcas destrutivas que as impediram, por muito tempo, de transitar em sociedade. Raízes históricas marcadas pelo abandono e exclusão repercutiram a tal ponto que muitas foram e ainda são as dificuldades de aceitação.

Para a construção desse estudo, poderíamos colocar a criança com deficiência numa mesma posição das que não se encontram nessa condição, porém concordamos com Victor, et al. (2012, p. 147):

A colocação da criança com deficiência em uma categoria geral faz com se percam as diferenças e peculiaridades desta criança, já que ser criança e com deficiência é uma condição diferenciada de infância dentro da educação infantil. Este fato, porém, pode ser explicado por não existir pesquisas que retratam esta infância fazendo com que os pesquisadores tenham dificuldades de estar desenvolvendo estudos sobre essa especificidade da criança.

A colocação do autor aplica-se, no nosso entendimento, tanto ao âmbito educacional quanto ao familiar. Os fatores que envolvem a criança em contexto, podem além das concepções refletir condições diferenciadas, não só de infância mas de desenvolvimento e educação. Por isso, reconhecemos a importância de aprofundar o estudo sobre essa temática específica tanto por acreditarmos que estaremos fortalecendo a luta por reconhecimento dessa criança e aplicabilidade de seus direitos, quanto por acreditar que contribuiremos com futuras pesquisas.

Neste sentido, buscamos responder ao seguinte problema: Como docentes e pais de crianças da Educação Especial concebem a infância, o desenvolvimento e a educação? Tivemos como objetivo central analisar essas concepções e como objetivos específicos, buscamos investigar os elementos que constitui as concepções e suas interfaces com a relação estabelecida no ambiente escolar e familiar e identificar possíveis regularidades ou irregularidades presentes nos depoimentos a partir da comparação das falas dos participantes.

Caracterizada como pesquisa qualitativa, se construiu embasada nos Novos Estudos Sociais da Infância, com o enfoque da Sociologia da Infância, nos estudos do desenvolvimento humano, com o enfoque na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky<sup>3</sup> e nas discussões sobre a Educação Especial fundamentada nos princípios dos direitos humanos.

A partir da técnica de grupo focal, com gravação em áudio, das falas, e posterior transcrição das mesmas, buscamos alcançar aspectos qualitativos específicos das concepções organizando os registros por temáticas, sendo essas: Infância e Criança; Desenvolvimento Infantil e Educação. Foram realizados dois grupos, um constituído por docentes e outro por pais, e, para construção da análise interpretativa, o método adotado foi o de análise de conteúdo de Bardin (2009). Nesse processo, tivemos a oportunidade de investigar os principais elementos

---

<sup>3</sup> Mediante as diferentes formas escritas do nome do autor, adotamos para este estudo a escrita Vygotsky visto que em sua maioria as obras utilizadas constam dessa versão.

que constituíram as concepções e como esses se interconectam com as relações estabelecidas no âmbito escolar e familiar.

No caminho percorrido durante a escrita estruturamos a pesquisa em cinco capítulos. Para tratar da infância no contexto da criança público alvo da Educação Especial, no primeiro capítulo traçamos uma reflexão histórica que introduz o leitor aos novos estudos sociais da infância, sob o enfoque da perspectiva teórica da Sociologia da Infância. Nesse sentido, além dos estudos de Abramowicz e Oliveira, (2010), Àries (1873; 2011), Corsaro (2003), Drago (2011), Sarmiento (2007), Sirota (2001) sentimos a necessidade e recorremos a literatura que atenta para realidade da criança com deficiência. Nesse sentido, destacamos os estudos de Plaisance (2005), Pereira (2012), Queiroz e Rizini (2012) e Victor (2012) que, a partir da perspectiva teórica da Sociologia da Infância, trazem valiosas contribuições sobre o desvendamento da infância nesse contexto.

Sobre o desenvolvimento humano, no segundo capítulo situamos o leitor sobre diferentes concepções para, então, referenciar os desdobramentos da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky para o desenvolvimento infantil da criança da Educação Especial. Como referencial teórico, destacamos os estudos da Psicologia do Desenvolvimento de Mussen, et al. (1999), Papalia, Olds e Feldman (1999), Book, Furtado e Teixeira (2001), Vygotsky (1989; 2011).

No terceiro capítulo, buscamos traçar uma discussão sobre o atendimento educacional da criança pautada na perspectiva dos direitos humanos, nas quais se insere reflexões sobre a trajetória da Educação Especial e da Educação Infantil, em seus aspectos históricos e legais. Para compreender esta caminhada foram utilizados como aporte teórico, entre outros, os estudos de Laplane (2006), Machado (2009), Mantoan (2006), Mendes (2010), Kuhlmann Jr. (2000, 2010), Kramer (2003, 2006, 1988) e Oliveira (2002) e alguns documentos oficiais (Brasil 2010, 2014, 2015, entre outros) os quais discutem processos que marcam os caminhos do atendimento às crianças sem e com deficiência no âmbito social e educacional.

O quarto capítulo, apresentamos um desenho do estudo quanto às escolhas metodológicas realizadas, com uma explanação sobre a abordagem da pesquisa, a técnica utilizada para coleta, os instrumentos de análise dos dados, o contexto de aplicação do estudo e as considerações éticas na pesquisa.

No quinto capítulo, considerado pela pesquisadora o coração do estudo, constam os achados construídos no decorrer da pesquisa. De forma detalhada, expomos os perfis dos sujeitos participantes da pesquisa e, em seguida, a discussão das ideias que emergem sobre a criança nos âmbitos familiar e educacional, a partir do olhar das pessoas que lidam diretamente

com elas. Desde concepções gerais sobre infância, desenvolvimento e educação ao enfoque na vida das crianças público-alvo da Educação Especial, os olhares deram sentido ao processo de coleta, análise e interpretação das falas.

E, no sexto capítulo, constam as notas conclusivas do estudo, que se dão em torno dos direitos garantidos como elementos potencializadores da infância, do desenvolvimento e da educação da criança com deficiência. Imerso a esse capítulo, apontamos algumas questões vistas como fio condutor para trabalhos posteriores.

## 1. A CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRIA E REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA TEÓRICA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

*“As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (Sarmiento, 2004, p.23).*

Considerando as diferenças e particularidades do universo infantil, o campo da Sociologia da Infância tem ocupado um espaço significativo nos estudos sobre as crianças e propõe o importante desafio teórico e metodológico ao percebê-las enquanto atores plenos, construtores e participantes de sua realidade social. Esse reconhecimento nega a ideia de passividade e o reducionismo biológico de forma que a infância passa ser vista enquanto construção social.

No entanto, essa forma de conceber a infância nem sempre foi assim. As concepções de infância se configuram distintamente no decurso de sua história, requerendo do pesquisador que se interessa por esse objeto de estudo um aprofundamento das discussões em torno desse conceito que abarca desde suas definições clássicas até as contemporâneas.

Reconhecendo tais aspectos e destacando que o nosso foco centra-se na infância da criança da Educação Especial, além dos estudos de Abramowicz e Oliveira, (2010), Àries (1873, 2011), Corsaro (2003), Drago (2011), Sirota (2001), sentimos a necessidade de recorreremos à literatura que atenta para a realidade dessa criança. Nesse sentido, destacamos os estudos de Plaisance (2005), Pereira (2012), Queiroz e Rizini (2012) e Victor (2012) que, a partir da perspectiva teórica da Sociologia da Infância, trazem valiosas contribuições sobre o desvendamento da infância nesse contexto.

### **1.1 Construindo um Mosaico sobre a História da Infância: apontamentos necessários**

A história da infância recebe em seu decurso compreensões distintas em torno da criança e de sua representatividade social. A infância se constitui enquanto campo teórico a partir da emergência dos estudos nas diversas esferas do saber que conseqüentemente têm sido investigadas a partir de diferentes abordagens que representam distintamente a imagem social da criança (ANDRADE, 2010).

Segundo Ariès (1973), até a modernidade, a criança era caracterizada como um adulto em miniatura, não existindo um espaço próprio para ela, que dividia com os adultos o mesmo espaço (físico e simbólico). As concepções históricas sobre a infância a partir de uma abordagem adultocêntrica, conforme descrito por Sarmiento (2007), revelam a ocultação de uma realidade cultural e social no que se refere à participação da criança nesse cenário e evoca a necessidade de quebra desse modelo de infância até então instituído, para além de uma concepção de infância passiva, “um vir a ser” conforme a perspectiva durkheimiana:

Definida como um período de crescimento, quer dizer, essa época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma, a infância representa o período normal da educação e da instrução. A infância é suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo. A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um future being, um ser futuro, em devir: ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. (SIROTA, 2001 p. 09).

A ideia histórica da infância enquanto construção social é preconizada pelo historiador Philippe Ariès (1973) que contribuiu significativamente para os estudos das concepções e representações da infância. Por tratar-se de uma obra clássica no entendimento da infância, da criança e da vida destas no âmbito familiar e escolar, os estudos do francês sobre a história social da criança e da família demarcaram o cenário no sentido de resgatar, historicamente, a construção social inerente à concepção de criança (DRAGO, 2011).

No contexto social da idade média, conforme afirma Ariès (1973), não existia uma representação consolidada da infância, ausência do sentimento de infância desconsiderava as particularidades da criança frente aos adultos. Apesar de ter sofrido críticas referentes à sua visão, o referido autor realizou estudos da iconografia da idade medieval à modernidade, nos quais analisou as representações sociais da infância na Europa especificamente na França e influenciou os estudos que foram realizados posteriormente.

[...] a criança era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, a partir do momento em que elas apresentavam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto. A criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual. Outro fator importante era que a socialização da mesma durante a Idade Média não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos. (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008 p.02).

A experiência de Ariès aponta a influência da vida moderna e das modificações das estruturas sociais sobre a infância. É possível analisar como os povos construíram suas ideias de criança, imagem de criança representada, elucidando assim, os modos de ser criança e os modos de estar no mundo contemporâneo.

Esse contexto é expresso por Andrade (2010, p.48):

A tese da ausência do sentimento de infância na Antiguidade é relatada pelo autor considerando os altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajes, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do cotidiano revelando uma criança que não possuía nenhuma singularidade e não se separavam do mundo adulto, sendo, pois, considerada um adulto em miniatura.

Na idade média as crianças não tinham uma função social, até que adentrassem ao trabalho. A independência das crianças as inseria na sociedade dos adultos, eram vistas como aprendizes que participavam das atividades e afazeres domésticos. Suas roupas lhes continham os corpos não permitindo a liberdade de movimentar-se, e as precárias condições de higiene e saúde tinham como consequência o alto índice de mortalidade infantil.

A situação econômica das crianças era um fator de definição de grandes desigualdades na época. Enquanto as crianças da classe pobre logo eram inseridas no mundo do trabalho sem qualquer distinção entre as mesmas e os adultos, as crianças pertencentes à classe nobre da sociedade tinham educadores próprios, os ensinamentos aconteciam com foco em sua transição para a vida adulta (ANDRADE, 2010).

Esses fatores denunciam a maneira como as crianças eram ignoradas e o quanto a história da infância revela um silenciamento. A criança existia, porém, a falta de problematização demonstrava a ausência de discussões em torno da infância. Os estudos de Ariès “é um marco para entendermos que a infância é uma categoria da modernidade e que não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção” (ANDRADE, 2010, p. 48).

Nesse contexto, Barbosa e Magalhães (2008, p.3) reafirmam o papel social vivenciado pela criança:

Era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos e, a partir do momento em que elas apresentavam independência física, eram logo inseridas no mundo adulto. A criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual. Outro fator importante era que a socialização da mesma durante a Idade Média não era controlada pela família, e a educação era garantida pela aprendizagem através de tarefas realizadas juntamente com os adultos.

Postman (2011) acrescenta que esse é um período em que não havia uma literatura infantil, a linguagem era a mesma para o adulto e para a criança. Em termos de distinção entre o medievo e a modernidade, nada é tão contundente quanto a falta de interesse pela criança. O referido autor defende que a inexistência do conceito de infância deve-se à ausência das instituições destinadas à educação presente no cenário medieval.

Na modernidade, a infância surge através da escolarização e institucionalização da escola, de forma que os conceitos passam a ser repensados tendo uma relação direta com as representações da criança. A preocupação com a educação moral e pedagógica bem como com o sentimento de infância e o comportamento no meio social são ideias que surgem intersectadas neste período, levando-nos ao credo de uma possível valorização da infância, a partir de seu processo histórico (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008).

O advento da escola na modernidade contribuiu diretamente para a separação das crianças dos adultos, visto que a escolarização passa a ser considerada por séries. A criança, que se distinguia do homem apenas no tamanho e na força, passa a ter um espaço próprio nas instituições escolares.

Andrade (2010, p. 51) descreve que:

Assim, as mudanças no interior das famílias e a necessidade de educação das crianças são fatores determinantes para o desenvolvimento do sentimento de infância. A escola confirma-se enquanto instituição responsável pela separação das crianças e jovens do mundo adulto, por meio de práticas autoritárias e disciplinares em defesa da formação do “futuro cidadão”.

É possível apontar para o século XVII como um marco na história da infância pois é neste período que a ciência passa a se interessar por ela. Até então, as crianças inexistiam em expressão e só a partir das ideias de amparo e dependência que surge a infância caracterizada pela necessidade de cuidado e disciplina. A infância é vista enquanto sinônimo de proteção e as crianças como seres em fragilidade total, incapazes de atuarem por si só. Fica clara a existência da criança em função do adulto que a monitora, até que a mesma ultrapassasse os graus de dependência. Além disso, designa-se a infância enquanto primeira idade do ciclo vital (LEVIN, 1997).

Passou-se, então, a submeter o corpo da criança de várias formas, o que, na época, era considerado necessário para evitar os seus movimentos, bem como para exercer um controle efetivo sobre o pequeno ser. Assim, durante muito tempo o único caminho existente foi uma rígida disciplina infantil. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008, p. 8).

Considerando a incapacidade atribuída à criança, a irracionalidade é um aspecto presente na vida dessas e, portanto, a disciplina é considerada a melhor maneira de orientá-las para a vida adulta. Já dizia Levin (1997, p.230), “Quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao filho mais querido. Assim como uma espora aguçada faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança aprender”.

O fim do século XVIII revoluciona a realidade da criança, aspectos tais como: modo de se vestir, comportamento, peculiaridades da criança alçam espaço social. Nesse período, ao passo que as roupas tornaram-se mais leves conduzindo as crianças à condição de maior liberdade e movimento, havendo aos poucos o reconhecimento das peculiaridades infantis. A infância alcança seu ápice de forma que até as artes passam a expressar os sentimentos do adulto com relação à criança, permitindo a conquista de um lugar privilegiado (ARIÈS, 1981).

Nesta direção, Sarmento (2007, p. 28) discrimina que:

Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Em Rousseau (1995), estudioso da infância no século XVIII, é possível encontrar grande contribuição. Através de sua obra *Emílio* (1712-1778) ressalta que a criança pode ser reconhecida em seu mundo e não apenas como projeção do adulto. Concebe a criança em si mesma, considerando suas especificidades e manifestações próprias no que concerne a criatividade e imaginação. A infância passa a ser vista como tempo de expressão espontânea agradável e a criança como possuindo características próprias que devem ser cultivadas afim de contribuir significativamente para o seu desenvolvimento futuro.

Dentro de uma sociedade, as crianças vivem diferentes contextos e nesse sentido, para o estudo da infância é relevante e eficaz a compreensão das concepções que a envolve e envolve nos tempos e espaços.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história. (KUHLMANN, 2010, p.30).

Os papéis, bem como a inserção social das crianças variam com os modelos de organização da sociedade a que pertencem, reforçando a ideia de que a infância existe de maneiras distintas. A infância é entendida como momento da história individual de cada sujeito e o sentimento de infância não é sinônimo de afeição pelas crianças mas sim a consciência da particularidade infantil distinta do adulto, considerada em sua capacidade de desenvolvimento (KRAMER, 2003, 2006).

A busca por uma representação e respectiva interpretação do mundo infantil é uma novidade que se propõe a compreender a complexidade e as multifaces da infância enquanto construção social (CORSARO, 2003). Estudos e pesquisas indicam as diferentes maneiras e modos do ser criança na contemporaneidade, bem como as constantes e evidentes transformações, tanto com relação aos investimentos na criança quanto aos papéis e estatutos sociais a elas atribuídos (CORSINO, 2012).

A nossa realidade contemporânea se caracteriza pela segmentação dos espaços. Crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos e velhos tem espaços próprios, evidenciando a separação por faixas. Corsaro (2003) discrimina que a cultura humana produz significados e cada etapa vivenciada pelo homem se sobrepõe às determinações naturais. As significações são expressas claramente nas condutas e desempenho dos papéis sociais, o que induz à consideração de gerações construídas socialmente e o adentrar da construção social da infância no estabelecimento desses valores e condutas morais.

O advento das tecnologias, bem como a era do consumo desenfreado e ainda o reforço da mídia, tem despertado um incessante desejo pela completude e conduzido as formas de ser criança e de estar no mundo. Temos sido bombardeados pela lógica capitalista e o individualismo tem se caracterizado enquanto marca da contemporaneidade. Conseqüentemente, a criança é atingida por essa lógica, reconfigurando a concepção de infância na contemporaneidade.

Vivenciamos uma realidade em que a criança está envolta a direitos de cidadania, mas sem condições para exercê-la, pois não existe um espaço reservado para a criança experienciar sua infância em sua plenitude. Se não são agendas lotadas de cursos e atividades que sobrecarregam seu dia, fazendo que elas deixem de brincar, são crianças que por fatores de ordem socioeconômica são desprovidas desse direito. E, por isso, são empurradas de maneira precoce para o universo adulto. (SILVA, 2009, p. 31).

Observamos na colocação de Silva (2009) que apesar da criança ter seus direitos reconhecidos, a sobrelotação de atividades que lhes é imposta as impedem de vivenciar plenamente sua infância, inclusive deixam de brincar. Autores como Kishimoto (2003; 2000) e Borba (2006) destacam a importância da brincadeira para a vida da criança. Essa tem início desde os primeiros anos e permite a construção de experiências que implicam na participação ativa com diferentes maneiras de se relacionar com o mundo. Nesse sentido, através do brincar, habilidades, conhecimentos, valores e as formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação das crianças. Entretanto, nos tempos e espaços atuais é observável alterações significativas nos conteúdos das brincadeiras. De acordo com Postman (1999), as brincadeiras de ruas tem sido esquecidas, as crianças desconhecem, estão desaparecendo.

A infância contemporânea apresenta particularidades que nos faz pensar sobre como “o brincar” tem se modificado e parece significar o excesso de estímulos oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo, pelos botões, sons e cores em constante movimento acabando por acontecer nos ambientes privados. Um fator que justifica essa privatização é o medo da violência ao brincar na rua, em espaços abertos e públicos (BITTENCOURT, 2004).

No mundo contemporâneo,

Muitos acreditam que a infância seja um período de preparação e ou gestação para um futuro adulto, com sucesso. Sucesso para consumir tudo o que deseja e, muitas vezes, esse desejo é uma somática de “coisas” supérfluas e não essenciais. No caso da criança, essa só se satisfaz se tiver o produto que é anunciado em propagandas. Só se sente satisfeita se possuir a roupa do super-homem, ou o computador da Sandy e Junior, ou, mais ainda, só brinca se for com brinquedos eletrônicos, industrializados e padronizados; ‘afinal, todos os amigos do grupo tem que ter o mesmo brinquedo’. (OLIVEIRA, 2008 p. 82).

Essa substituição das brincadeiras nos espaços tradicionais pelos espaços virtuais também decorre do fato de que as crianças tem sido ocupadas por muitas tarefas extraescolares que as tornam solitárias e aí recorrem nos momentos de lazer entre outros artefatos a TV, videogames, computador. Meira (2003) explica que a natureza simbólica dessas novas opções diferem e não tem a mesma dimensão daquelas brincadeiras tradicionais, tais como carrinhos ou bonecas.

Em seu estudo sobre a criança, com objetivo discutir que lugar a criança vem a ocupar na contemporaneidade, circunscrevendo para isto o que se conhece como "Reborn-Babies", Mrech et al. (2009) traz uma indagação que nos faz refletir muito: Sujeito ou Objeto? Que criança temos no contexto contemporâneo?

Nessa reflexão, os autores se reportam a esses conceitos tendo como ponto de partida para a discussão o destaque de uma diferença que se marca entre a posição objetal da criança frente às figuras parentais na atualidade e a apresentada por Freud no século passado e retomada por Lacan que concebe a caída do lugar da criança na contemporaneidade. Do lugar de ideal, de desejo, é tomada como corpo e, portanto, na ordem do gozo próprio e do gozo de seus pais.

Neste sentido, instaura-se uma diferença entre a lógica anteriormente ancorada numa referência fálica e o que encontramos no discurso da contemporaneidade, a partir do desenvolvimento da ciência e do mercado de capital, que diz respeito à produção de objetos que respondem no nível do real e não mais do simbólico, influenciando os modos de subjetivação e o lugar que é outorgado à criança. (Mrech et al., 2009, p.7).

Tecendo críticas, consideram que o lugar reservado à criança na contemporaneidade é um lugar de objeto e esse posicionamento articula-se com a lógica capitalista. A lógica do consumo reforçada pela mídia tem atingido as crianças e ocasionando uma regressão ou estabilidade no que se refere à criança no mundo adulto, isto é, “adulto em miniatura”.

A infância neste contexto acaba por se reconfigurar, “se altera significativamente, pois ser criança no mundo atual é ter um corpo que consome coisas de criança, e que estas coisas são definidas por meio da mídia como sendo próprias para a criança.” (SILVA, 2009, p.34).

Ao tratar sobre o paradigma cultural vivenciado na pós-modernidade ou segunda modernidade, Sarmiento (2004; 2001) argumenta sobre a existência de um quadro complexo de rupturas. Compreende que o processo de globalização desvelou a mudança e a pluralização de identidades, características marcantes da infância na segunda modernidade. Os impactos desse processo resultam de processos econômicos, políticos, culturais e sociais, contribuindo para a disseminação de uma ideia mundial e única da infância.

Frente ao exposto, compactuamos com Sarmiento (2007) que, contrapondo-se à essa unificação, compreende que há variações das concepções de infância mediante a realidade em que a criança está inserida. Considerando essas variações no sentido de pluralidade não podemos restringir nossa visão e, portanto, entendemos que é mais coerente falarmos em infâncias. Independente do contexto e das condições da criança, ela tem características e necessidades próprias que precisam ser reconhecidas.

A fim de elucidar as questões aqui apresentadas, diversos campos teóricos interessam-se por estudar a infância, entre estes estão imersos os novos estudos sociais da infância e é isso que abordaremos no próximo subitem.

## 1.2 Introdução aos Estudos Sociais da Infância

Nos últimos anos, as narrativas em torno da infância e da criança ganham espaço. Na década de 70, iniciam debates sobre as concepções de creche e pré-escola como espaços de educação e de desenvolvimento. Nesse momento, essa etapa do ensino era compreendida como estratégia para combater a privação cultural. Posteriormente, na década de 80 o cenário muda, com a nova Constituição Federal, priorizam-se os debates em torno do direito da criança e da oferta de uma Educação Infantil de qualidade. Na área acadêmica, a partir da década de 90, surgem no Brasil, a constituição de um campo de estudos interdisciplinar que trata a criança e a infância enquanto objeto de estudo, denominando-se novos estudos sociais da criança e da infância (ABRAMOWICZ, 2011).

Numa perspectiva naturalista, até então a infância foi compreendida a partir de um referencial que a caracteriza enquanto fase ou etapa que antecede a juventude ou a vida adulta. Esta perspectiva importa-se com o desenvolvimento posterior e caracteriza a infância enquanto período em que a criança passa por transformações biopicosossiais, onde as ausências e as faltas de habilidades ou as incapacidades são marcas registradas (SIMÕES; LIMA, 2015).

Neste sentido, Abramowicz (2011, p. 11) disserta sobre uma grande novidade:

A partir da década de 1990 seriam os estudos sociais da infância, quando se começa a pensar alternativas àquela área que sempre esteve muito próxima da criança e da infância: a psicologia, que sempre pautou esse debate. Ao tomarem para si esse objeto, a sociologia, os estudos sociais, contribuem no sentido de fugir um pouco do debate psicológico, seja do desenvolvimento, seja do comportamento. E isso é muito positivo, pois, em minha opinião, há uma certa perspectiva no debate psicológico sobre a infância que acaba sendo um debate muito normativo, etapista, estabelecendo normas, normalidades e morais.

A autora ainda demonstra que essas novas discussões têm introduzido nas perspectivas clássicas uma nova referência ocasionando uma desconstrução de paradigmas no cerne dos campos teóricos. Trata-se, então, de um novo panorama de compreensão da infância e da criança (ABRAMOWICZ, 2011).

As pesquisas em torno deste fenômeno tinham suas orientações com uma base constituinte em outros objetos de estudo, como a escola e a família, de forma que as crianças e a infância não eram analisadas a partir de uma autonomia e muito menos compreendidas em suas diversas dimensões de estudo (DIAS, 2012).

Este cenário induziu sociólogos a uma compreensão da infância invisível, marginalizada, incógnita (SIROTA, 2001). Tais expressões refletiam a exclusão das infâncias dos estudos acadêmicos, entretanto “em meados da década de 1980, um novo campo de estudos surgiu no interior da sociologia e passou a ser denominado de Sociologia da Infância” (DIAS, 2012, p. 64).

A Sociologia da Infância se desenvolveu de forma expressiva nas últimas décadas, impulsionada pela realidade contemporânea que demonstra uma “atenção especial” a essa categoria geracional, jamais vista em outros períodos históricos. Na tentativa de compreender a criança e seu lugar na sociedade, percebe-se o constante deslocamento próprio da construção social, complexa e diversa, que revela o quanto ainda se precisa avançar na tarefa de assumir a criança e a infância na perspectiva apontada. (LIMA; MOREIRA; LIMA, 2014, p.100).

Surge uma nova configuração que rompe com as barreiras e a visão clássica da sociologia, buscando o reconhecimento da presença da criança na dinâmica social. A infância na perspectiva da Sociologia da Infância considera as crianças enquanto sujeitos ativos, atores sociais que se constroem e são construídos.

O campo da Sociologia da Infância “fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância.” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 41).

A releitura da infância, aparada nesse campo teórico-metodológico, considera-a enquanto construção social que tem um significado próprio. A criança é um ser humano complexo, dotado de atitudes, competência, habilidades, modos, e, portanto, tem seu lugar no mundo. Uma ruptura do paradigma hegemônico reconhece o papel ativo da infância e o direito da criança a um atendimento de qualidade, independente dos benefícios que este proporcione a outros (SIMÕES; LIMA, 2015).

A compreensão da infância enquanto fenômeno social evidencia a ideia de uma criança enquanto forma particular, demonstrando atenção às especificidades desta. Na estrutura social, a criança tem um espaço singular, que não se reduz a uma fase do desenvolvimento ou transição, trazendo a ideia de uma categoria social permanente (NASCIMENTO, 2011).

Corsaro (1997), por sua vez, discrimina o papel da criança frente a sua função enquanto autor. Ele revela que elas perpassam os processos de socialização a partir de, entre outros aspectos, sua capacidade de atuação, apropriação e reinvenção. Ainda nessa perspectiva, as crianças são percebidas como construtoras de sua própria cultura.

A infância permite nesse universo a inserção de toda e qualquer criança. Embora ao chegar a sua vida adulta a infância tenha chegado ao fim para quem já a vivenciou, enquanto categoria estrutural, esta nunca desaparece, é permanente, pois outras gerações de crianças serão recebidas por ela. Pensar a infância neste contexto e a partir de uma perspectiva geracional, além de considerar seus aspectos estruturais introduz a visão de alteridade (QVORTRUP, 2010; SARMENTO, 2005).

Compreender a infância como construção social é perceber a criança em sua completude biopsicossocial, considerando suas formas de manifestações no mundo. Deixar de lado o olhar sob a passividade, reconhecendo as especificidades das infâncias no mundo, suas diferentes realidades e permitir perceber o lugar do sujeito em seus primeiros anos de vida. Não é um elemento universal e ultrapassa os de ordem natural, trata-se de um constructo específico, estrutural e cultural.

A proposição da Sociologia da Infância e seu objeto reafirma por sua vez a necessidade da desconstrução do discurso hegemônico no que concerne a complexidade do mundo infantil, considera-se que os postulados universais, reducionistas (biológicos, adultocêntricos) são ineficientes para definir a criança e a infância.

Frente à heterogeneidade presente nos estudos sociais da infância, os estudos desenvolvidos no Brasil, tais como, o de Quinteiro (2003), Abramowicz e Oliveiras (2010) e Nascimento (2011) reafirmam o papel da criança enquanto ator social, que se constituem a partir das interações. A extensão das pesquisas nessa área tem contribuído muito para sua consolidação social e acadêmica e conseqüentemente tem provocado cada vez mais o interesse de docentes e pesquisadores.

Para tratar dessa ideia e aproximá-la da realidade proposta neste estudo, a qual trata da compreensão dos pais e docentes sobre a infância da criança com deficiência no âmbito escolar, seguiremos traçando algumas reflexões sobre a realidade dessa criança e analisando as contribuições dos novos estudos sociais da infância para este contexto.

### **1.3 O olhar por trás das cortinas: dos novos estudos sociais da infância à criança da Educação Especial**

Para iniciar as discussões torna-se relevante considerar como a criança com deficiência eram e são vistas socialmente. Nesse sentido, o documento desenvolvido pela UNICEF que aborda a “Situação Mundial da Infância 2013: Crianças com deficiência” traz uma narrativa que compreende essa criança enquanto sujeito de direito dotado de possibilidades “tendo

oportunidades para florescer como outra criança qualquer, as crianças com deficiência têm potencial para viver plenamente e contribuir para a vitalidade social, cultural e econômica de suas comunidades.” (UNICEF, 2013, p. 01).

Apesar do reconhecimento, o documento problematiza a realidade vivenciada por todo e qualquer ser humano com deficiência, desmistificando os conteúdos utópicos sobre esse público. A situação da criança com deficiência difere das crianças sem deficiências. O trecho do relatório expõe o reflexo de uma realidade:

Crianças com deficiência são frequentemente consideradas inferiores, o que as expõe a maior vulnerabilidade: a discriminação baseada em deficiência manifesta-se em marginalização na alocação de recursos e em tomadas de decisão, e até mesmo em infanticídio. Exclusão resulta frequentemente de invisibilidade. São poucos os países que dispõem de informações confiáveis sobre quantos de seus cidadãos são crianças com deficiência, quais são suas deficiências ou de que forma essas deficiências afetam sua vida. Excluídas dessa forma, sua existência não é conhecida pelos serviços públicos aos quais têm direito. (UNICEF, 2013, p. 2).

Em contraposição à negação social de seus direitos numa perspectiva atual, tanto no que se refere ao contexto social quanto às políticas públicas, as crianças com qualquer deficiência devem ser reconhecidas, independentemente de suas condições, pois são consideradas crianças que têm as mesmas necessidades básicas de afeto, cuidado e proteção, e os mesmos desejos e sentimentos das outras crianças.

Bruno (2006, p. 19), ainda sobre a criança nesse contexto:

Elas têm a possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, de forma diferente. Essa forma diferente de ser e agir é que as torna seres únicos, singulares. Elas devem ser olhadas não como defeito, incompletude, mas como pessoas com possibilidades diferentes, com algumas dificuldades, que, muitas vezes, se tornam desafios com os quais podemos aprender e crescer, como pessoas e profissionais que buscam ajudar o outro. Mais importante que a caracterização da deficiência, das dificuldades ou limitações é procurar compreender a singularidade da história de vida de cada criança, suas necessidades, seus interesses, como interage, como se relaciona com as pessoas, objetos e com o conhecimento.

Tendo em vista que, por muitos anos, os indivíduos nessa condição foram apartados da sociedade e/ou eram reconhecidos apenas por suas limitações, considerados “anormais”, fora dos padrões normalizadores, “inaptos”, e lutam hoje por um reconhecimento efetivo enquanto sujeitos de direitos, suscita-nos a necessidade de trazer à tona questões referentes à infância da

criança da Educação Especial. Para tanto, pretende-se contribuir com esse debate a partir das bases teóricas dos novos estudos sociais da infância.

Como mencionado, os novos estudos sociais da infância compreendem a infância como uma categoria estrutural permanente que se estende a todas as crianças e independe de suas especificidades. Neste sentido, visando a aproximação da abordagem teórica utilizada nesta pesquisa, faz-se necessário perceber a compreensão desses estudos sobre o contexto da criança público-alvo da Educação Especial.

As investigações no âmbito das crianças nessa perspectiva ainda são recentes, poucos estudos retratam ou direcionam para acompanhar e evidenciar essa realidade. Sendo assim, apontaremos algumas contribuições de pesquisas para esta área, a partir dos estudos de Plaisance (2005), Pereira (2012), Queiroz e Rizini (2012), Victor (2012) e Victor et al. (2012).

Plaisance (2005) traz uma reflexão bem pertinente ao tratar das denominações da infância a partir dos referenciais de normalidade e anormalidade. Ao questionar a posição da criança com deficiência nos estudos da Sociologia da Infância, apresenta uma análise que compreende a história da infância considerada deficiente e as evoluções que ocorreram no século XX, no que concerne à educação.

Ao passo que desenvolve seu trabalho, procura elucidar as evoluções através de respostas às seguintes indagações: A representação da criança com “deficiência” é dominada pela representação<sup>4</sup> da deficiência, mais do que pela representação da criança como criança, com suas particularidades eventuais? A alteridade “comum” da criança com relação ao adulto é redobrada no caso da criança com deficiência e torna ainda mais ambíguas a enunciação e a aplicação, a seu respeito, da ideologia moderna dos direitos da criança? (PLAISANCE, 2005).

Segundo o autor, as convenções sociais instituíram padrões normalizadores que caracterizam o sujeito e, nesta linha, por volta dos séculos XIX e XX, são conseqüentemente legitimados os modelos de anormalidade e correlativamente a caracterização de “criança anormal”.

A atenção de uns e outros se voltam para as situações escolares e para as crianças que não seriam “para a escola”. Tanto os médicos quanto os psicopedagogos pretendem diagnosticar as “anormalidades escolares”, para as quais eles fornecem, no mais das vezes, definições tautológicas. (PLAISANCE, 2005, p.406).

---

<sup>4</sup> A permanência do termo “representação” referido nos trechos que tratam do trabalho de Plaisance (2005) visa manter a originalidade do texto “DENOMINAÇÕES DA INFÂNCIA: DO ANORMAL AO DEFICIENTE” utilizado nessa discussão, bem como a integralidade das hipóteses levantadas pelo próprio autor.

As anormalidades impedem a criança de alcançar os objetivos propostos pela escola, logo se difunde a ideia de uma infância inadaptada (CHAUVIÈRE; PLAISANCE, 2000). O modelo da inadaptação segundo Plaisance (2005, p. 407):

[...] valida às instâncias próximas da Saúde Pública (cujo ministério foi criado em 1920), que tem como perspectiva orientar as políticas no domínio da educação social, particularmente, no que concerne à infância dita inadaptada. Sua definição pretende ser consensual: ela é suposta substituir todo um conjunto de denominações esparsas: crianças anormais, retardadas, deficientes, irregulares, esquizofrênicas, de rua, em perigo moral etc.

O termo inadaptada surge em substituição ao de anormalidade, no entanto acaba por naturalizar a infância, visto que são postas em evidência as carências de ordem individual. Ainda no século XX, por volta de 1975, surge um novo modelo caracterizado pela deficiência que se consagra a partir da lei do mesmo ano que orienta as ações em favor da pessoa com deficiência.

Para a faixa de idade de 0 a 20 anos, as Comissões Regionais de Educação Especial (CDES) têm o poder de reconhecer ou não determinada criança como deficiente e, enquanto tal, elas podem atribuir eventualmente um subsídio de educação especial e orientar para um tipo dado de classe ou de estabelecimento. Uma lógica administrativa de referência entra em jogo. As orientações efetuadas em função da “deficiência” são mais importantes que as referências à escolaridade normal, e, por conseguinte, mais importantes também que a referência à proximidade de idade com as crianças sem problema. (PLAISANCE, 2005, p. 407).

As posições apresentadas revelam um discurso paralelo, de um lado o bem da criança com deficiência e institucionalização da infância com problemas e de outro a legitimidade da denominação “deficiência” são sustentadas por atores- profissionais especializados- os quais exercem um papel extremamente importante. Segundo Plaisance (2005, p.4):

Eles se apresentam como *experts* cuja qualificação é reconhecida para definir ou classificar. O saber científico é então requerido para substituir o saber espontâneo, e é esta legitimação pela ciência que é claramente reivindicada. Por essa razão o recuo histórico permite aí ver uma forte influência ideológica.

Instaura-se na perspectiva do autor um sistema de manutenção de controle. A infância com problemas, controlada, em defesa da ordem social. Nesse contexto, os campos de ação direcionada a criança com distúrbios ou deficiência intelectual profundas se resumiam ao campo da saúde pois não se esperava eficiências por parte dessa criança no âmbito da educação,

logo as instituições como hospícios e asilos seriam o melhor lugar. Ao mesmo tempo, para as crianças que estando na escola apresentassem dificuldades e retardo não deveriam estar em salas regulares, teriam acesso a instrução primária, a fim de que no futuro vivessem em sociedade, no entanto, alçariam lugares minoritários. Por trás de um discurso sobre o bem da criança, surgem argumentos em defesa da ordem social em defesa de interesses próprios que convence da importância interventiva dos profissionais (PLAISANCE, 2005).

*A jusante*, quais são as consequências das denominações? Que políticas estabelecer, que instituições criar, que práticas efetuar? Não se trata, pois, somente de uma questão de vocabulário, de uma valsa das etiquetas. Seguramente, há patologias que persistem, outras que mudam, mas o nosso olhar sabe detectar tal ou tal distúrbio. Neste sentido, as palavras fazem as coisas. [...] Nomear e classificar é fazer existir, pois as representações a isso ligadas criam instituições e práticas. (PLAISANCE, 2005. p.409).

Consideravelmente, as ações de atendimento a este público carregam consigo as classificações e categorizações impostas. As representações da criança com deficiência influenciam diretamente as instituições e práticas a serem desenvolvidas inclusive na escola, bem como, as relações de alteridade criança-adulto, tensionadas pelas atitudes de proteção ou liberdade que revelam as dificuldades de aplicação dos direitos da criança em geral (PLAISANCE, 2005).

Na mesma linha, Queiroz e Rizini (2012) buscam discutir a infância da pessoa com deficiência a partir das ações desenvolvidas nas instituições e, para isso, trazem uma reflexão em torno da infância com deficiência institucionalizada e os obstáculos históricos na defesa de seus direitos.

A partir dos referenciais de direitos humanos voltados para a criança e adolescentes firmados na década de 90, os autores apontam para a vulnerabilidade de diferentes grupos que tem seus direitos violados e que nos últimos anos têm ganhado visibilidade. Nesse caso, insere-se as crianças e os adolescentes com deficiências especialmente os que permanecem confinados em instituições.

As especificidades da institucionalização da infância com deficiência localizam-se, portanto, no campo de interseções entre assistência à infância pobre e a história da psiquiatria. Esta interseção tem importantes elementos de contato. O primeiro seria a convergência histórica entre estes eixos temáticos, uma vez que a queda do Antigo Regime, na Europa, tanto abriu espaço para a ascensão do saber psiquiátrico, quanto fez emergir o mandato estatal de atenção à infância pobre. O segundo elemento seria o status antropológico: enquanto o louco recebeu a atribuição de doente, a criança pobre passou a ser vista como desvalida. Assimilado na instituição psiquiátrica pela sua potencial

periculosidade, o idiota também carrega a noção de desvalido, uma vez que, segundo Esquirol, “é aquele que sempre esteve no infortúnio da miséria”. O terceiro elemento desta zona de interseção refere-se ao abrigo, lócus onde se opera o processo de institucionalização. (QUEIROZ; RIZINI, 2012, p.212).

As crianças com deficiências seguiram um caminho em que o atendimento perpassaram desde asilos à abrigos. A lógica que orienta esta trajetória institucional distingue-se daquela das crianças ao passo que existiam “anormalidades” e, portanto, o confinamento dessas pessoas continua sendo privilegiado principalmente em termos de atendimento especiais aos vulneráveis (QUEIROZ; RIZINI, 2012).

Através de uma pesquisa que teve como foco crianças e adolescentes que se encontravam na rede de abrigos do Rio de Janeiro, Queiroz e Rizini (2012) identificaram que o abrigamento de crianças e adolescentes com deficiência acontece, na maior parte dos encaminhamentos nas instituições e que esse dispositivo institucional se constitui como prioritário para essa população.

Tal entendimento conduziu o estudo para compreensão dos fatores que orientam a lógica institucional e seus efeitos de longa permanência. Os autores explicam:

A longa permanência de crianças e adolescentes em unidades de internação se deu por meio de determinados processos políticos referentes à busca dos Estados por estratégias que conjugassem medidas de controle social e iniciativas de legitimação de uma ordem liberal-republicana. Entretanto, cabe destacar que o processo de institucionalização de crianças e adolescentes com deficiência seguiu um caminho diferente daquele direcionado à infância desvalida, e por essa razão, porta especificidades históricas. (QUEIROZ; RIZINI, 2012, p. 209).

O encaminhamento psiquiátricos se insere nesse contexto como elemento potencializador da estadia de crianças e adolescentes em instituições. A psiquiatria estaria “relacionada tanto aos longos períodos de abrigamento, quanto à falta de perspectiva de saída das instituições. Conforme apontado pelos dirigentes das instituições, um outro fator para a longa permanência, está associada ao progressivo afastamento das referências familiares” (Queiroz; Rizini, 2012, p. 210). Logo, o afastamento familiar reduz as possibilidades de interrupção da institucionalização. “Os abrigos para crianças com deficiência e seus processos de longa permanência materializam, portanto, a síntese de um dispositivo institucional que, construído à semelhança do asilo psiquiátrico, segue uma lógica ambígua na sua concepção e duradoura nos seus efeitos (QUEIROZ; RIZINI, 2012, p. 211).

A análise ainda aponta para os indicadores de encaminhamento a essas instituições entre os quais destacam-se: a carência de recursos materiais da família, o quadro clínico, abandono dos pais e responsáveis, maus tratos praticados pelos mesmos, falta de suporte da rede de serviços, situação de rua, quadro psíquico do assistido, abuso sexual.

Por fim, reafirmam:

As iniciativas assistenciais voltadas à infância pobre, na Europa e no Brasil, foram historicamente caracterizadas pelas perspectivas de controle tutelar as classes populares, *higiene* familiar e repressão às ameaças de “revolta” social. Levando em consideração a infância como objeto promissor de “um futuro civilizado”, que lugar mais apropriado para essa missão “regeneradora” do que uma grande instituição? As crianças com deficiência, porém, seguiram um caminho um pouco diferente. Seja nos asilos psiquiátricos ou nos abrigos específicos para deficientes, a lógica que orientou sua trajetória institucional agregou outros vieses. Se por um lado havia o apelo - social e político - da infância, existiam também as “anomalias” e as periculosidades. A condição de anormal fez com que o processo de institucionalização de crianças com deficiência se diferenciasse da conhecida história dos internatos para menores. As especificidades da institucionalização da infância com deficiência localizam-se, portanto, no campo de interseções entre assistência à infância pobre e a história da psiquiatria. (QUEIROZ; RIZINI, 2012, p. 216).

Esse posicionamento faz-nos compreender e refletir sobre a relação existente entre as condições de vida da pessoa com deficiência e as práticas familiares e sociais direcionadas a essas.

Diferente de Queiroz e Rizini (2012), Pereira (2012) adentra a uma realidade específica ao investigar a infância da pessoa com deficiência intelectual, considerando que:

Embora a deficiência intelectual seja um quadro psicopatológico conhecido desde a antiguidade, sendo possível, sua identificação na infância, com certeza as crianças tolhidas por essa deficiência, viveram esse período de suas existências, sofrendo discriminação e preconceitos. Essa patologia por ser encontrada em vários graus, desde os mais leves, passando pelos moderados, até os mais graves, tornou-se mais evidente com as exigências intelectuais da escola. Ou seja, com a ida da criança com deficiência intelectual para as instituições escolares, tal deficiência tornou-se mais explícita. (PEREIRA, 2012, p.6).

Considerando a deficiência intelectual enquanto psicopatologia caracterizada por disfunções na estrutura mental, a autora afirma que essas não implicam nas constituições individuais da criança. Apesar de a infância receber várias significações, não se pode generalizar, as infâncias são construídas a partir das realidades em que os sujeitos estão inseridos. Em respeito à pessoa com deficiência, e com vistas a atender a compreensão proposta,

o estudo desenvolvido por Pereira (2012) teve como objetivo apresentar a visibilidade das pessoas com deficiência intelectual acerca da infância e de sua educação escolar. Para tanto, utilizou uma entrevista com um dos sujeitos de sua pesquisa, onde no primeiro momento destaca as lembranças da pessoa com deficiência e num segundo momento a experiência de sua cuidadora.

Sobre a entrevista, Pereira (2012, p. 13) coloca:

Ao rememorar sua infância trouxe sonhos e desejos de se sentir aceita na sociedade, também aponta para a dificuldade enfrentada por possuir deficiência intelectual, e fica fácil perceber o quanto é difícil, em nossa sociedade, a emancipação das pessoas com essa deficiência, que apesar de suas limitações e dificuldades, vivem 'protegidas' da sociedade. Não exercem seu direito como cidadão, não votam e não administram nem seu próprio aposento, ficando esse a cargo de alguém da família, alguém considerado responsável. Pode-se compreender que desde criança as pessoas com deficiência intelectual, por terem suas funções intelectuais comprometidas, podendo apresentar dificuldades em seu desenvolvimento e no seu comportamento, sobretudo na adaptação ao contexto a que pertence, nas esferas da interação familiar, da comunicação, do cuidado consigo mesma, dos talentos sociais, na segurança, no desempenho acadêmico e profissional, no lazer e na saúde.

A realidade de ambas leva a autora a concluir que formas de conceber a infância ao longo de sua trajetória conduziram as crianças com deficiências a sofrerem rotulações que as colocavam numa posição inferior ao sujeito sem deficiência e nesse sentido aponta para a necessidade de não considerarmos a criança com deficiência por suas limitação e dificuldades fadando-as à marginalidade ou à exclusão social. As crianças tolhidas pela deficiência intelectual tem a necessidade de acesso a ambientes que as auxiliem na estruturação e formulação do pensamento, onde possam desfrutar da infância intensamente com as suas descobertas e desafios.

No mesmo período que Pereira, Victor (2012) desenvolve um trabalho e levanta uma discussão com foco central na infância, cultura, inclusão e subjetividade trazendo como pressuposto básico o desenvolvimento do sujeito. Investigando acerca dos processos de construção da infância da criança com deficiência, a partir de suas vivências nos âmbitos social e escolar, a autora considera numa perspectiva histórica cultural, que o desenvolvimento a partir das relações estabelecidas com a cultura e a sociedade são uma porta aberta que possibilita a pessoa com deficiência construir seus processos de subjetivação e humanização.

De natureza qualitativa, o estudo de caso etnográfico, revela que para além da natureza biopsicossocial que o sujeito apresenta, a infância se caracteriza por sua constituição histórica. A ênfase sobre a deficiência aumenta em detrimento da criança e este processo dificulta muito o acesso ao conhecimento das particularidades que envolve o contexto da criança com

deficiência. “Historicamente, os estudiosos desse campo se detiveram em teorizar sobre a representação da criança com deficiência, construída a partir de estereótipos e estigmas.” (VICTOR, 2012, p. 28).

As concepções de deficiência tiveram inúmeros significados, o que reflete nas ações direcionadas às crianças. Mediante os diversos contextos socioculturais, este fato imprime às pessoas em condições de deficiências tratamentos que foram desde sua total exclusão até a inclusão. As similaridades entre as concepções de criança, de infância e de deficiência são evidenciadas pelo fato de sua construção ter sido refletida por olhares, e por uma tônica universal que se sobrepuseram ao singular e peculiar. Imersas a esse contexto, a construção de ideias que futilizam e inferiorizam a criança com deficiência e seu lugar no mundo (OLIVEIRA, 2007).

A escola pode ser considerada enquanto porta aberta para a desconstrução e reconstrução de conceitos no que se refere à educação da criança com deficiência. Victor (2012, p.29) incita uma reflexão ao se colocar:

O acesso atual à escola regular e, particularmente, à escola de Educação Infantil de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais pode ser o caminho para desestabilizar as ideias organicistas sobre a deficiência e a possibilidade de se construir outras concepções sobre essa criança, a partir dos pressupostos colocados pela sociologia da infância, considerando diferentes configurações de ser e estar na infância, acentuando a sua condição de criança em detrimento à de deficiência.

Victor et al. (2012), demonstra uma preocupação em torno dos estudos sobre infância no contexto da criança com deficiência e neste sentido fazem uma reflexão acerca das produções de conhecimento sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. O referido estudo traz uma discussão em torno do desenvolvimento, a partir da abordagem sócio-histórica e referenciais do campo da sociologia da infância. Os dados colhidos nos textos históricos legais e acadêmicos permitiu aos autores perceberem que, numa perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento, é possível considerar a infância da criança com deficiência próxima a das crianças que não estão nessa condição. A legislação por sua vez introduz a este sujeito o lugar que ocupa, tanto na sociedade, quanto na educação o que por vezes encontra-se subentendido nas concepções do que é a infância e o ser criança. Concomitante, nos textos acadêmicos encontramos os desafios de tratar dessa temática sem privilegiar o fator “deficiência”.

As proposições discutidas aqui, de acordo com os apontamentos dos diversos autores elucidam a compreensão da infância da criança com deficiência e, ao mesmo tempo, evidencia a complexidade existente neste cenário. As concepções de deficiência, de criança, de infância naturalmente interligada nos direcionam a uma concepção de desenvolvimento de sujeito. São conceitos que embora tratados separadamente têm uma interação entre si. Sendo assim, fica posta a necessidade para fins dessa pesquisa que aprofundemos as discussões sobre desenvolvimento humano e para tanto abordaremos as concepções de desenvolvimento com enfoque no referencial da perspectiva sócio-histórica.

## 2. A CRIANÇA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

*“É impossível apoiar-se no que falta a uma determinada pessoa, no que ela não é, mas é necessário ter, nem que seja a ideia mais vaga sobre o que ela possui e o que ela é.” (VYGOTSKY, 1989, p. 102).*

Pensar em desenvolvimento humano é antes de mais nada atentar para o sujeito em sua integralidade, habilidades, potencialidades e não apenas para suas dificuldades e faltas. Esse posicionamento conduz o pesquisador a um aprofundamento e análise das discussões em torno dos conceitos que envolvem tal fenômeno e quando nos propomos a analisar concepções de desenvolvimento infantil é relevante refletir sobre as funções do atendimento à criança no decurso de sua história.

Dessa maneira, neste capítulo traça-se uma discussão pautada nos fundamentos teóricos do desenvolvimento humano com enfoque na perspectiva sócio histórica. Trata-se de um resgate teórico muito importante, com potencial de trazer significativas contribuições para essa reflexão.

Iniciamos as discussões apresentando as principais concepções de desenvolvimento que durante muito tempo orientaram as compreensões desse fenômeno e, seguimos com foco no desenvolvimento infantil à luz da perspectiva sócio histórica. Entendemos que os princípios que norteiam esta visão devem orientar algumas escolhas dentro do amplo campo de ideias que nos oferece, portanto fizemos um recorte objetivo na perspectiva de estudar o desenvolvimento na infância.

Como referencial teórico, destacamos estudos da Psicologia do Desenvolvimento de que tratam do desenvolvimento infantil, Mussen et al. (1999), Papalia, Olds e Feldman (1999), Book, Furtado e Teixeira (2001), Vygotsky (1989; 2011). No eixo da discussão, serão abordadas as concepções de desenvolvimento aos referenciais aqui apresentados.

### **2.1 Desenvolvimento Humano: tecendo os fios a partir dos referenciais da Psicologia**

As discussões em torno do campo do desenvolvimento humano configuram-se a partir do estudo científico de como o sujeito cresce e se modifica durante seu ciclo vital. O desenvolvimento é concebido enquanto processo que se transforma ao longo do tempo, de

maneira ordenada e relativamente estável que afetam, entre outros aspectos, os de ordem física, neurológica, emocional e de interação social (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2006; MUSSEN et al, 1999).

Ao longo do tempo, visões distintas foram adotadas no que se refere à natureza do desenvolvimento humano e os modos e aquisição do conhecimento pelo sujeito. Para fins de compreensão, nesta seção destacaremos os principais pressupostos e características das concepções inatista, ambientalista e interacionista. Tais concepções merecem destaque neste trabalho pois influenciaram as formas de conceber o sujeito e o processo através do qual este alcança o conhecimento, pois à medida que se estuda sobre cada uma é possível elucidar formas distintas de pensar o sujeito e o mundo que o cerca.

### Concepção Inatista

O desenvolvimento a partir do referencial inatista compreende o homem como ser pronto ao nascer, determinado aos comportamentos que apresenta ao longo do seu ciclo vital.

A concepção inatista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento. As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano – sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social – já se encontrariam basicamente prontas e em sua forma final por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência. O papel do ambiente (e, portanto, da educação e do ensino) é tentar interferir o mínimo possível no processo do desenvolvimento espontâneo da pessoa. (DAVIS; OLIVEIRA, 2008, p.27)

Essa investigação começa na antiguidade, fundamenta-se nos princípios racionalista, idealista e sofreu grande influência das teorias evolucionista e genética.

Platão (428/7 348/7 a.C.) acreditava na existência de um segundo mundo, “Mundo das Ideias” e já postulava os ideais inatistas/congênicas a partir da correspondência entre a realidade e pensamento do sujeito (SALVADOR et al, 1999).

Assim como Platão, outros estudiosos corroboraram com a concepção inatista entre os quais se destacam Descartes (1596 -1650), fundador do racionalismo moderno, bem como, Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804) que defendiam o ponto de vista de que existem características humanas inatas (SALVADOR et al., 1999; COLL, 2004).

Em termos gerais, no contexto aqui referido, se insere, conforme Santos, Xavier e Nunes (2009, p. 24), a concepção de que o “desenvolvimento humano é norteado por padrões ou

inclinações inatas” considerando que o sujeito se move por fatores internos, desconsiderando as experiências vivenciadas e a influência destas sobre o desenvolvimento. Enfatizando os fatores maturacionais, essa perspectiva compreende que o ser humano é fechado em si mesmo, já nasce determinado biologicamente com potencialidades e dons. Nessa concepção determinista, não há lugar para se pensar em mudanças oriundas da inserção do sujeito em um determinado contexto.

Nessa perspectiva puramente biológica, a criança com deficiência seria fadada ao fracasso visto que desde seu nascimento sua condição seria percebida claramente como um impedimento ao desenvolvimento. Logo, seria reforçada a ideia: nasceu com deficiência, morrerá deficiente, isto é, a deficiência prepondera a qualquer outro fator que impossivelmente ela desenvolveria.

#### Concepção Ambientalista

A concepção ambientalista apresenta-se em oposição à concepção inatista. Deriva da corrente filosófica empirista, no entanto, as discussões e estudos também tem sua origem na antiguidade.

Aristóteles (384-322 a.C.), em suas investigações, compreendia que o sujeito nascia com a capacidade de aprender, no entanto considera que a origem do conhecimento se situa nas evidências que os sentidos oferecem (SALVADOR et al., 1999). Não acreditava na existência de ideias inatas e nem no mundo das ideias proposto por Platão e base para a proposta do inatismo, mas defendia que, ao nascer, a criação não traz nenhuma bagagem de conhecimento. Vê a criança como um papel em branco onde nada foi escrito, uma tabula rasa. É, portanto, através da experiência que irá adquirir conhecimento. Os órgãos dos sentidos são necessariamente os primeiros degraus na escala de aquisição de conhecimento. Em sua obra “*De Memoria et Reminiscentia*”, esse filósofo dedicou parte de seus estudos à aprendizagem, às leis de associação, à memória e à influência da experiência sobre a aquisição do conhecimento (SALVADOR et al., 1999). Retomou e ultrapassou o dualismo mente-corpo, defendendo ser a mente e o corpo aspectos indivisíveis como forma e matéria. Dá continuidade à tendência reducionista ou elementarista, acreditando que todas as coisas podem, através de análises sucessivas, ser reduzidas a expressões mais ínfimas

Esta tendência é retomada na idade moderna pelos empiristas e associacionistas, influencia outros estudos, sobretudo o de John Locke que “opinava que a mente era um mapa

plano que recebe as impressões que chegam dos sentidos e que geram, com a ajuda de uma atividade interna de reflexão todo o conhecimento.” (SALVADOR et al., 1999, p.19).

De acordo com Davis e Oliveira (1994), na concepção ambientalista confere-se um imenso poder ao ambiente frente ao desenvolvimento humano. As pessoas nesse contexto são consideradas sujeitos plásticos e o meio é fator determinante para o desenvolvimento de suas características. Logo, se compreende que aprendizagem ocorre simultaneamente e o desenvolvimento pode ser visto como um acúmulo de respostas aprendidas.

Podemos referenciar alguns estudos como os de Watson e Skinner, que propuseram a teoria comportamentalista, também conhecida como *Behaviorismo* e que são considerados grandes defensores desta proposição. Essa perspectiva:

Estuda o comportamento por si mesmo; opõe-se ao mentalismo; aderiu ao evolucionismo biológico; adotou o determinismo materialístico e usa procedimentos objetivos na coleta dos dados experimentais, rejeitando a introspecção. O *Behaviorismo* de Skinner se distinguiu da vertente inicial, pela ênfase na resposta do sujeito, por ser mais flexível e abrir possibilidades para os fenômenos não diretamente observáveis como os pensamentos e sentimentos em suas manifestações exteriores. (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009, p.44).

Ainda segundo os autores behavioristas, o desenvolvimento humano resulta do processo de aprendizagem do sujeito que ocorrem através das experiências vivenciadas ou da adaptação ao ambiente. As experiências recentes seriam o elemento fundante do desenvolvimento de novos padrões comportamentais (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009).

Seguindo nessa mesma direção, Bandura (1989, p.51), aponta que “a natureza humana é caracterizada por uma grande potencialidade que pode ser modelada, por experiências diretas e substitutivas, em uma variedade de formas, dentro dos limites biológicos”. O autor revela a questão central que fundamenta a concepção ambientalista ao conferir importância ao ambiente. Não desconsidera aspectos biológicos, porém supervaloriza os processos previsíveis, onde o homem se desenvolve mediante a aprendizagem.

De forma geral, essa perspectiva enfatiza a promoção de novas atividades através de estímulos manipuláveis que vêm antes ou após o comportamento. É necessária uma análise minuciosa da atuação dos sujeitos nos ambientes em que estão inseridos e compreender a identificação dos estímulos que provocam o comportamento e as consequências que o mantêm. A análise funcional do comportamento defende o planejamento das condições do ambiente a fim de que este propicie a aprendizagem dos comportamentos (DAVIS; OLIVEIRA, 2008).

Por conferir exclusivamente ao ambiente a responsabilidade pelas características, aptidões e competências humanas, na abordagem ambientalista, diferente da inatista, a criança com deficiência teria como se desenvolver a partir da estimulação do ambiente. Por se fundamentar numa perspectiva comportamental os estímulos, bem como o reforço positivo e negativo seriam elementos propulsores do desenvolvimento.

É observado esse tipo de intervenção especialmente em crianças com autismo, através métodos como o TEACCH e ABA<sup>5</sup>, por exemplo. O primeiro se dá em torno do tratamento e educação dessas crianças e utiliza uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) que avalia a criança considerando seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando-se possível um programa individualizado. O segundo é um tratamento comportamental analítico do autismo que tem como finalidade ensinar à criança habilidades que ela não possui e essa introdução acontece gradativamente em etapas de desenvolvimento (MELLO, 2007). Ambos os métodos insere-se nesta perspectiva e têm como público a criança com autismo.

### Concepção Interacionista

Outra concepção seria a interacionista na qual se acredita que o sujeito constrói seus conhecimentos a partir da interação com o meio. A relação estabelecida entre os fatores externos e internos formam e influenciam continuamente a aprendizagem. Sobre a concepção interacionista, Santos (2013, p. 14) destaca que:

O desenvolvimento humano é resultado de uma interação de fatores biológicos e ambientais. Desse modo, o conhecimento é construído pelo indivíduo durante toda a vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente influenciado pelo ambiente. As interações são provenientes dele como o meio, consigo e com outros seres, sendo da mesma espécie ou de outras que fazem parte desse processo.

Para os interacionistas nada se perde, tudo se transforma a medida que o organismo e o meio exercem ação recíproca sobre o desenvolvimento humano, proporcionando interações e introduzindo mudanças sobre o ser humano. “Fatores internos e externos se inter-relacionam e ambos se influenciam” (HINO, 2010). Experiências anteriores servem de bases para novas

---

<sup>5</sup> Métodos de intervenção em criança com autismo. Mais informações consultar: Mello, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. Brasília: CORDE, 2007.

construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada.

A concepção interacionista de desenvolvimento está embasada, portanto, na ideia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio. O ser humano é concebido como um ser ativo que, ao interagir com o mundo, o reconstrói, desenvolvendo novas estruturas cognitivas (LEPRE, 2008, p.9).

Assim como as primeiras concepções, a interacionista também influenciou estudos do desenvolvimento. Davis e Oliveira (1994) apontam Jean Piaget (1896-1980) como um dos mais conhecidos teóricos dessa vertente. Entre os principais pressupostos da teoria de Piaget situa-se o de que “o conhecimento é construído nas experiências com os objetos sendo influenciado pela transmissão social (informação que o adulto passa a criança), maturação e equilíbrio” (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009, p. 46).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre em estágios de ordem universal objetivando a adaptação e organização, conforme aponta Hino (2010, p.24):

Sua teoria do desenvolvimento psicológico baseia-se em uma sequência de estágios, que vão desde a imaturidade do recém-nascido até o final da adolescência. Sua obra está centrada no desenvolvimento intelectual e seu principal objetivo é procurar descrever, explicar, como é produzida a passagem do ser biológico do recém-nascido para o conhecimento abstrato e altamente organizado do adulto.

Davis e Oliveira (1994) confirmam que a teoria piagetiana se alicerça no equilíbrio e embora considere fatores internos e externos os primeiros sempre se sobrepõem aos segundos. Além do caráter universal, considera-se que o conhecimento é elaborado espontaneamente mediante os estágios que a criança se encontra. Nesta perspectiva, o pensamento antecede a linguagem e a formação deste acontece concernente à coordenação dos esquemas sensório-motores onde não existe a linguagem. Para Piaget, a linguagem só aparece quando a criança alcança certo nível de habilidades mentais.

Outro teórico que merece destaque nesta corrente é Wallon, com seus estudos sobre a psicologia genética.

Na época em que Wallon fez seus estudos não existia, na estrutura da universidade, um curso específico de psicologia. Levado pela limitação das

circunstâncias, impulsionado pela tradição médico-filosófica da psicologia francesa, mas também pelo interesse em conhecer a organização biológica do homem, cursou medicina. Formou-se em 1908. Até 1931 atuou como médico em instituições psiquiátricas (Hospital de Bicêtre e depois no Hospital da Salpêtrière), onde dedicou-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Em 1914, mobilizado como médico do exército francês, permaneceu por vários meses no front de combate. De volta a Paris, dedica-se ao atendimento de feridos de guerra e retoma suas atividades na Salpêtrière. O contato com lesões cerebrais de excombatentes o fez rever algumas concepções neurológicas que havia desenvolvido no atendimento de crianças portadoras de deficiências. (GALVÃO, 1995, p. 20).

Wallon atuou como médico psiquiatra e paralelamente desenvolve seu interesse pela psicologia da criança e nesse cenário funda um laboratório dedicado à criança dita “anormal”. Em termos de desenvolvimento humano, buscou em seus estudos a compreensão do sujeito em sua completude (GALVÃO, 1995).

Baseado no materialismo dialético enfatiza a psicogênese e prioriza os estudos em torno dos aspectos afetivos, cognitivos, motores e das interações sociais, considerando que os fatores biológicos cedem lugar aos fatores sociais e que a existência precede a essência humana. Postula que o desenvolvimento resultante das relações estabelecidas com a realidade (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009).

Nesse sentido, Dourado e Pradini (2012, p. 23) apontam a:

Psicogenética, essencialmente sociocultural e relativista, com forte lastro orgânico, a teoria de Wallon considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrados. Assim, a ênfase é para a integração- entre organismo e meio e entre as dimensões: cognitiva, afetiva e motora na constituição da pessoa. A pessoa é vista como o conjunto funcional resultante da integração de suas dimensões, cujo desenvolvimento se dá na integração de seu aparato orgânico com o meio, predominantemente o social.

A teoria waloniana tem como fundamento a ideia de que “o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência.” (GALVÃO, 1995, p. 29). Não considera o desenvolvimento a partir da visão linear, antes acontece em diferentes e sucessivas fases (estágios) em alternância entre aspectos afetivos e cognitivos. O ser humano é completo e integra três campos funcionais, sendo estes a afetividade, o ato motor e a inteligência.

Os pressupostos da concepção interacionista fundamentam também a perspectiva sócio histórica visto que abarca a mesma arte do estudo da interação dos sujeitos com o meio para compreender o fenômeno psicológico. Embora as concepções apresentadas contribuam significativamente para este estudo, o percurso percorrido até aqui teve o objetivo de orientar o leitor quanto às diferentes concepções e teorias de desenvolvimento e conduzi-lo a perspectiva adotada e referenciada nos estudos de Vygotsky.

## **2.2 Enfoque sócio-histórico de Vygotsky: da defectologia ao desenvolvimento infantil**

Antes de discutir os pressupostos teóricos da perspectiva sócio histórica vale justificar a adoção desta teoria enquanto ponto de partida para a compreensão das concepções de desenvolvimento a que se propõe o estudo. A escolha se deu pelo fato de que Vygotsky (1997) já articulava algumas ideias que contribuíram significativamente para a formulação da concepção da Educação Especial e por essas exercerem até os dias atuais grande influência para a compreensão do desenvolvimento humano da pessoa com deficiência.

Uma questão subjacente aos estudos do referido autor é o rompimento do “aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana” (Vigotski, 2011, p. 864). A cultura e o social assumem importante significado nesse processo. Primeiro que a cultura é considerada pelo autor um produto da vida, segundo que a palavra social indica que tudo que é cultural é social e terceiro é possível apontar que tanto o signo localizado fora do organismo, quanto o instrumento, por estar separado do sujeito consiste essencialmente num órgão da sociedade ou num meio social (Vigotiski, 2011).

Em suas obras “*Fundamentos da defectologia*” e “*A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*” introduziu a compreensão de que a deficiência não limitava o desenvolvimento da criança, todavia este ocorria de maneira peculiar.

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto. (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

Nos postulados referente ao desenvolvimento humano enquanto percurso tortuoso, no qual constam rupturas e conflitos, a perspectiva vygotksyana considera que os caminhos de

ordem indireta do desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando existe alguma condição que impede a criança de seguir o caminho direto.

Como regra geral, podemos considerar isso como operações culturais complexas da criança. A criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

Com o foco na abordagem sócio histórica, é importante destacar que os estudos nesta abordagem enfatizam o desenvolvimento humano enquanto processo que ocorre a partir das relações sociais instituídas pelos sujeitos.

Ousamos considerar que o ponto de partida das interações sociais da criança com seu entorno é evidenciado a partir de sua sociabilidade. Particularmente na primeira infância as interações assimétricas, especialmente as interações com os adultos assumem relevante importância para o desenvolvimento da criança ponto essencial da concepção vygotskyana (IVIC, 2010).

Essa natureza social do verbo quebra com os paradigmas dicotômicos que consideram o individual a parte do coletivo e afirma a indissociabilidade desses. Meira e Peres (2009 p.109) confirmam esta proposição,

Os problemas de ordem conceitual subjacente a essa fragmentação levaram Vygotsky a desenvolver uma batalha metodológica cujo propósito foi romper com esses modos dicotomizados de tratamento da ação e da consciência. Sua insatisfação com o cenário da psicologia o conduziu à busca de uma unificação baseada no alicerce do materialismo histórico-dialético.

Juntamente com Lúria e Leontiev, Vygotsky constrói dentro do materialismo dialético propostas teóricas concernentes ao desenvolvimento infantil, o papel da instrução sobre esse e a relação entre o pensamento e a linguagem como afirmam Boock, Furtado e Teixeira (2001). As autoras ainda destacam:

Um pressuposto básico da obra de Vigotski é que as origens das formas superiores de comportamento consciente — pensamento, memória, atenção voluntária, etc. —, formas essas que diferenciam o homem dos outros animais, devem ser achadas nas relações sociais que o homem mantém. Mas Vigotski não via o homem como um ser passivo, consequência dessas relações. Entendia o homem como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o

funcionamento de um plano interno. (BOOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 140).

A ênfase nas funções psicológicas superiores, bem como, a ideia de que a linguagem e o pensamento originam-se a partir dos fatores sociais e que se desenvolvem não só pelo processo de maturação, mas pelas relações que o sujeito estabelece com a cultura, são destaque nesta perspectiva. A influência da cultura e do social revela que certas categorias de funções mentais superiores (a saber: memória lógica, atenção voluntária, emoções complexas, pensamento verbal e conceptual) surgem e se constituem no processo de desenvolvimento sob o aporte construtivo das interações sociais (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009; IVIC, 2010).

Nas assertivas da teoria vygotskyana, o homem é um ser histórico-social e cultural que constrói e se constitui a partir da cultura e por suas relações e interações sociais (LUCCI, 2006) e o desenvolvimento psicológico engloba funções sociais e individuais onde a construção da aprendizagem e do conhecimento é definida pelas ações mediadas. A partir de um prisma dialético, Vygotsky analisa a abordagem histórico-cultural desse fenômeno e considera seu processo evolutivo numa via de mudança que pode ser gradativa ou saltar qualitativamente de forma que acontecem rupturas (VYGOTSKY, 1989).

Portanto, para esse autor, à condição humana necessariamente impõe-se uma condição sócio-histórica. O indivíduo é constituído nas ações contextualmente emergentes e nas relações sociais, num movimento dialético. Desse pressuposto, redefine-se a psicologia a partir da redefinição da questão da subjetividade, passando o sujeito a ter papel fundante, mas visto a partir de suas relações com o outro e suas realidades. (MEIRA; PERES, 2010, p. 120)

Coll, Marchesi e Palácios (2004) explica que esses aspectos relacionados a compreensão de desenvolvimento de Vygotsky trata da inexistência de uma única classe que explique o funcionamento do intelecto humano. Para tanto menciona que há diferentes domínios genéticos que influenciam esse processo. Vygotsky, referiu-se a quatro domínios genéticos necessários para entender os processos psicológicos e a conduta humana, a saber: o filogenético, o sóciogenético, o ontogenético e o chamado microgenético. Enquanto a filogênese caracteriza a história evolutiva da espécie, o aspecto sociogenético ou histórico-cultural reconhece a dimensão cultural que envolve o sujeito e sua atividade em determinado grupo. O domínio ontogenético refere-se ao desenvolvimento pessoal e o microgenético engloba processos da gênese de uma ação singular da mente.

Por sua ligação aos processos mutacionais, o desenvolvimento acontece durante o ciclo vital, em cada dimensão do funcionamento do ser humano em seus aspectos psicológicos. Como

tal, percebe-se o entrelaçamento entre as práticas educativas, culturais e sociais nas quais estão incluídas a aprendizagem e a aquisição do conhecimento. As experiências vivenciadas pelo indivíduo, bem como sua interação com os instrumentos materiais e humanos, permitem um olhar concreto deste (BRANCO; SMOLKA, 2004).

O desenvolvimento infantil, num processo dialético, distingue-se por apresentar uma periodicidade complexa, assim como uma desproporção das funções no desenvolvimento. As transformações de ordem qualitativa acontecem, o cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e de adaptação (VYGOTSKY, 1998).

O desenvolvimento não é quantitativo, mas um processo predisposto a saltos e modificações. Essa mudança decorre da influência dos fatores externos e gera uma reorganização que surge a partir de novas maneiras de mediação. A mediação é um conceito de relevância na teoria, é definida como “a condição necessária para o desenvolvimento cultural do indivíduo” (FARIAS; BORTOLANZA, 2013, p.101). Estabelece uma relação entre o sujeito e seu ambiente através do uso de instrumentos (ferramentas) para o uso de signos, a exemplo, entre outros, a palavra.

Vygotsky considera a criação dos instrumentos no decurso da história, compreendendo que as relações sociais não se dão de forma direta, sendo fundante a existência dos instrumentos e signos, consagrados elementos da atividade mediadora. O primeiro com função essencial de conduzir a influência da atividade humana sobre determinado objeto e o segundo conduz o controle do próprio indivíduo o que o caracteriza como uma atividade interna. O signo que é orientado interiormente conduz o comportamento humano no processo de internalização de suas funções (COLE; SCRIBNER, 1994; VYGOTSKY, 2008).

Além da mediação, os conceitos *interiorização* ou *internalização*, *zona de desenvolvimento proximal* e *apropriação* são postos como ferramentas para elucidação e compreensão de algumas questões no que se refere à abordagem sócio histórica (COOL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004). Ao se referir ao primeiro conceito, Santos, Xavier e Nunes (2009, p. 63) afirmam que “o processo de internalização é decorrente da peculiaridade humana, pois é ao mesmo tempo social (construída na interação) e intransferível (apropriada por cada um)”, isto é a capacidade de construir representações mentais sobre o real. Nesse sentido, Vygotsky e Leontiev “utilizam o termo *apropriação* para referir-se à construção feita pelos sujeitos das ferramentas psicológicas em seu desenvolvimento histórico” (COOL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, p. 98).

Imerso a esse contexto e a fim de fechar a discussão, apontamos o conceito de *ZDP-Zona de Desenvolvimento Proximal*, que compreende a distância entre o desenvolvimento real

e o potencial. Esse conceito abarca dois níveis “o primeiro nível pode ser chamado de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKI, 1991, p.57). O segundo nível compreende o desenvolvimento potencial caracterizado pela resolução de situações problemas que o indivíduo pode realizar com a interferência de um outro indivíduo mais capaz.

Para explicar a aprendizagem escolar e sua conexão com o desenvolvimento, Vygotsky produz a hipótese de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que define o caráter orientador da aprendizagem em relação ao desenvolvimento cognitivo. A ZDP pode ser definida como a diferença entre o nível desenvolvimento real, nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados (determinada pelas funções que já amadureceram, como por exemplo, a idade mental de uma criança usando testes- capacidade adquirida), e o nível de desenvolvimento potencial, detectado quando a criança não consegue resolver um problema sozinho e necessita da ajuda de professores, companheiros mais capazes, pistas, demonstração de modelos capacidade potencial a ser desenvolvida. (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2009, p. 66).

A ZDP é um espaço que se configura dinamicamente, não é estática ou propriedade do indivíduo, nem do domínio interpsicológico, pois se apropria<sup>6</sup> dos instrumentos de mediação cultural no qual o nível de desenvolvimento da criança é fator determinante. No contexto educacional, podemos mencionar que o processo de ensino e aprendizagem cria a ZDP.

Entendemos que o conjunto de princípios que norteiam a perspectiva sócio histórica em termos gerais deve orientar algumas escolhas dentro do amplo campo de ideias que nos oferece e neste sentido, fizemos um recorte objetivo na perspectiva de estudar o desenvolvimento infantil e partiremos para uma discussão em torno dos estudos que, conforme essa visão investigou o desenvolvimento da criança com deficiência.

### **2.3 A criança na perspectiva sócio-histórica: aproximações com a Educação Especial**

Para subsidiar nossas reflexões em torno da criança e seu desenvolvimento no contexto da Educação Especial reportamo-nos às contribuições dos estudos de Padilha (2000), Nuemberg (2008), Sampaio e Sampaio (2009), Cavalcante e Ferreira (2011), que na perspectiva da teoria sócio histórica de Vygotsky contemplam a temática proposta. Referente à perspectiva

---

<sup>6</sup> A apropriação está relacionada as diferentes formas de participação e possibilidades de produzir sentido (SMOLKA, 2000).

sócio histórica, privilegiaremos alguns aspectos, a saber, os fundamentos da deficiência de Vygotsky através da defectologia, a heterogeneidade, a função mediadora e o desenvolvimento da criança no referente contexto.

O foco na deficiência que uma criança pudesse apresentar por muito tempo impediu que muitas pessoas tivessem acesso à escola ou se tornassem ativos socialmente. Conforme mencionado na seção anterior, Vygotsky em sua obra “Fundamentos da defectologia” (1997), escrita provavelmente entre 1924 e 1931, já articulava algumas ideias que hoje fundamentam a Educação Especial. Compreendia que o desenvolvimento da pessoa com “algum defeito” não a limitava, no entanto se desenvolveria de maneira peculiar.

Ao refletirmos sobre essa obra, devemos considerar o contexto vivido por Vygotsky. Um momento “de produção da ciência psicológica em que discutiu a deficiência e que tinha como modelo a terminologia médico-psiquiátrica de normalidade/anormalidade e comportamento patológico” (CAVALCANTE; FERREIRA, 2011, p.44). Apesar de se referir às pessoas com deficiência com termos que remetem ao conceito de segregação, a obra de Vygotsky teve uma contribuição evidente que deu abertura para estudos posteriores e influenciaram o paradigma da Educação Especial.

Em artigo inédito no Brasil, “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” traduzido pelas autoras Sales, Oliveira e Marques em 2011, Vygotsky traça os postulados do desenvolvimento como um percurso composto por rupturas, instabilidades e conflitos.

Os termos defectologia e criança anormal, utilizados no título e ao longo do artigo, foram mantidos na presente tradução por corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos. Atualmente, seriam equivalentes às expressões deficiência e educação especial e criança com deficiência, respectivamente (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

A perspectiva vygotskyana, considera a existência de uma via direta para o desenvolvimento, e para os casos de impedimentos nessa via direta é possível, através da cultura, que o sujeito trace um caminho indireto. “Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência.” (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

A criança e seu comportamento assumem estruturas complexas e traçam um percurso indireto auxiliando-a na operação psicológica sempre que se revelem as impossibilidades do caminho direto do desenvolvimento. Quando a humanidade, em seu desenvolvimento histórico

e cultural, adquire os caminhos indiretos, bem como quando o contexto social oferece à criança caminhos indiretos passa despercebido que o desenvolvimento acontece (VIGOTSKI, 2011).

Essas considerações são extremamente importantes quando nos propomos a analisar o universo dos estudos sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, especialmente no contexto educacional.

Padilha (2000) traça uma discussão em torno das práticas educativas com foco nas perspectivas que se abrem para a Educação Especial e utiliza como aporte teórico a teoria de Vygotsky, considerando que o ser humano é capaz de dar significado ao mundo, mesmo quando impedido por problemas orgânicos. O objetivo do estudo foi registrar reflexões que permitam uma maior compreensão do conceito de simbolização para introduzir a questão da constituição do sujeito simbólico, comprometido pela deficiência intelectual.

A autora realizou um estudo de caso com uma menina com deficiência intelectual. “É possível dizer, a partir deste estudo, que alguns aspectos do desenvolvimento que do ponto de vista neurológico anunciam deficiência intelectual e limitações podem ser superados.” (PADILHA, 2000, p. 199). A experiência fez Padilha perceber limites no desenvolvimento, porém elucidada a ideia de que a relação entre o normal e o patológico depende de fatores que devem ser considerados e discutidos. Percebeu que “qualquer modificação na Educação Especial, qualquer inovação que se queira precisa radicalizar, isto é, ter o olhar radicalmente voltado para ver o sujeito como alguém que vai se apropriando da cultura e não somente somando hábitos.” (PADILHA, 2000, p. 215).

Sampaio e Sampaio (2009), por sua vez, preocuparam-se com aspectos da educação inclusiva num todo. Coerentes com os pressupostos já apresentados, em seu estudo apontam para a importância da perspectiva de Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência. Neste sentido, consideram que as diferenças sejam elas a deficiência intelectual, a deficiência física, a deficiência auditiva e a deficiência visual “afetavam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p. 61). Dessa forma, concluem que a deficiência não é a última instância que define o destino do sujeito.

A deficiência, no que concerne o agravo do desenvolvimento, refere-se a um processo de ordem orgânica e psicológica que vai ao encontro da criação e recriação da personalidade da criança sobre a reorganização das funções adaptativas e formação de processos novos sobre-estruturados que o substitui gerando novos caminhos para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998). No estudo, Sampaio e Sampaio (2009) demonstram que Vygotsky se preocupou com o desenvolvimento da pessoa com deficiência a partir da ideia de que toda deficiência gera novos

estímulos que conduzem à compensação. Ele reconhece que a deficiência pode causar insuficiências podendo interferir na adaptação da criança à cultura e aponta que nesse caso ela necessitará de instrumentos e aparatos culturais para se desenvolver. Dentre outros exemplos, podemos citar a LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais, para o deficiente auditivo, ou o Braille, para a pessoa cega.

Nesse enfoque, Nuemberg (2008) situa-se nas contribuições do autor para a educação de pessoas com deficiência visual. Para ele, Vygotsky, por seu compromisso com a transformação, já pensava e se preocupava com os possíveis caminhos e alternativas de desenvolvimento para a pessoa com deficiência. “Na realidade, o interesse de Vygotsky por essas questões decorria tanto de preocupações científicas quanto de seu compromisso com as transformações políticas da União Soviética na época”, e, nesse cenário, considerava que a organização psíquica da pessoa com deficiência diferia da pessoa sem deficiência apenas no seu funcionamento, mas seguia a mesma orientação (NUEMBERG, 2008, p. 308).

Ainda nesse estudo, Nuemberg (2008, p 309) destaca os conceitos de deficiência primária e secundária.

Essas limitações secundárias, portanto, são mediadas socialmente, remetendo ao fato de o universo cultural estar construído em função de um padrão de normalidade que, por sua vez, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência. Com base nessa ideia, Vigotski elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. (NUEMBERG, 2008, p. 309).

A alternativa se dá em torno da compensação social que, para o teórico, trata da reação do sujeito frente à deficiência a fim de superar os limites, por isso faz-se necessário que a educação promova essa compensação de maneira planejada e objetiva. O fator fundante está nas possibilidades que permitam ao educando apropriar-se da cultura (NUEMBERG, 2008).

Conforme Calvacante e Ferreira (2011, p. 46):

O que Vygotsky quis enfatizar com o conceito de compensação é que o *defeito orgânico* não deve ser preponderante e determinante do desenvolvimento histórico-cultural do indivíduo; não se pode limitar e subestimar as condições de desenvolvimento dos seres humanos. No caso da pessoa com deficiência, é preciso fornecer condições de desenvolvimento para que haja compensação.

Em consonância com a proposição de Nuemberg (2008), Cavalcante e Ferreira (2011) realizam um estudo de cunho bibliográfico no qual traçam uma discussão com foco na deficiência intelectual. Destacam os processos de compensação enquanto possibilidades de desenvolvimento a partir do uso de instrumentos, tais como sistemas/artefatos culturais de comunicação no que se refere às interações sociais, sobretudo no âmbito educacional.

As autoras consideram que a instituição escolar deve investir nas possibilidades a fim de favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência no que se refere às funções psicológicas superiores dos seus alunos por intermédio da “alimentação” cultural. Neste sentido,

No dia em que a escola conseguir contemplar toda a sua diversidade e considerar, assim, a heterogeneidade de seus alunos, diminuirá os danos da deficiência secundária e a deficiência de ordem primária não será impeditiva do desenvolvimento e aprendizado dos alunos, pois haverá acessibilidade – cognitiva sensorial e motora. (CALVACANTE; FERREIRA, 2011, p. 54).

A Educação Especial tem como uma de suas principais preocupações as estratégias e as possíveis práticas que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência e eliminem as barreiras que o impede de se desenvolver. Fica claro neste serviço que o aluno com deficiência apresenta possibilidades de desenvolvimento e o objetivo é a estimulação das crianças através de instrumentos tais como recursos de TA- Tecnologia Assistiva, mobiliários, arquitetônicos, relações interpessoais, prática pedagógica. Tudo isso, são requisitos essenciais para a implementação de uma educação inclusiva que atenda a todos, de modo adequado.

A prática implica uma ação interativa e cooperativa através da mediação, conduzindo assim o desenvolvimento de funções superiores e quebrando com a visão de um sujeito apenas biológico (com deficiência). Partindo dessa preposição, observamos a presença de um primeiro conceito da teoria de Vygotsky, interação. Para esse autor, o desenvolvimento humano acontece a partir da interação com o meio, onde os sujeitos, tem acesso a modos de pensar e agir (OLIVEIRA, STOLTZ, 2010).

A interação como primeiro conceito abre precedência para um segundo conceito presente na prática da Educação Especial, a “mediação”. Nesta modalidade de ensino, a pessoa com deficiência tem acesso mediado pelo outro social, sendo esses, objetos, cultura, organização do ambiente e outros sujeitos. Portanto o sujeito age a partir do uso dos dois elementos signos e instrumentos mediadores sejam eles de ordem humana ou material, onde o processo de mediação permite o processo de significação, e estes permitem ao sujeito seu autorreconhecimento no meio ou contexto em que está inserido.

A construção do conhecimento exige um mediador que monitore o desenvolvimento da criança com deficiência. Este ao iniciar o atendimento já traz consigo potencialidades elementares, espontâneas e o professor busca através do ambiente, dos recursos, e das situações de aprendizagem estimular o desenvolvimento de outras habilidades e capacidades antes não desenvolvidas tais como as funções superiores.

O sujeito, independentemente de suas condições é capaz de aprender, contanto que a prática seja estabelecida a fim de facilitar e atender suas necessidades. Os estudos sobre a criança com deficiência na perspectiva sócio histórica demonstram que o processo de desenvolvimento da criança ocorre a partir das constantes modificações, isto é, dialeticamente são esses mecanismos que possibilitam o alcance das funções psicológicas. Tal proposição reflete o poder de um aprendizado bem estruturado no que concerne à capacidade da criança.

Mediante as concepções de desenvolvimento humano aqui apresentadas, bem como as aproximações dessas com a aprendizagem, pensamos no atendimento educacional que precisa antes de tudo ser compreendido enquanto um direito humano a ser ofertado com qualidade. Nesse sentido, levantamos reflexões acerca da educação na perspectiva dos direitos humanos que emergem do reconhecimento das diferentes configurações de atendimento ofertados a criança público-alvo da Educação Especial.

### 3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA QUESTÃO DE DIREITOS HUMANOS

*[...] “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (SANTOS, 2003, p.56).*

A igualdade e a diferença são concepções consideradas indissociáveis para uma educação pautada nos princípios dos direitos humanos. As narrativas em torno dessas questões tem sua presença marcante nos espaços e tempo contemporâneos e a citação de Boa Ventura nos faz refletir sobre as tensões existentes nesse campo, especialmente no que se refere a experiência histórica das pessoas com alguma deficiência.

O princípio de igualdade posto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e confirmado na Constituição Federal (1988) considera as diferenças dos sujeitos e essas ultrapassam aspectos de ordem física (sexo, cor da pele, idade...) incluindo entre outras as ações, comportamento, pensamento e habilidades individuais. Cada um é cada um! Ninguém melhor ou pior que ninguém. As diferenças que particularizam cada sujeito não os inferioriza, antes enriquece o convívio social.

É necessário o reconhecimento e valorização das pessoas integralmente nas suas diferenças e a educação em direitos humanos é consagrada como veículo no combate às desigualdades. Nesse sentido, o presente capítulo traz uma discussão sobre o atendimento educacional à criança da Educação Especial enquanto direito inalienável nas quais se insere reflexões sobre a em torno das trajetórias demarcadas, tanto pelos paradigmas teóricos quanto pela construção política e legislativa que acompanharam a história da pessoa com deficiência. Destacamos também o que são os direitos humanos e de que forma a Educação num contexto geral se insere nesse debate, contribuindo para inclusão.

Para compreender esta caminhada serão utilizados como aporte teórico entre outros os estudos de Laplane (2006), Machado (2009), Mantoan (2006), Mendes (2010), Kuhlmann Jr. (2000; 2010), Kramer (2003; 2006; 1988) e Oliveira (2002) e alguns documentos oficiais entre outros, Brasil (2010; 2014; 2015) os quais discutem processos que marcam os caminhos do atendimento às crianças menores e com deficiência no âmbito social e educacional.

### 3.1 A história e trajetória da pessoa com deficiência: breve contextualização

Nosso propósito nesse capítulo é traçar algumas reflexões sobre a educação da criança com deficiência a ótica dos direitos humanos, mas antes de adentrarmos propriamente na discussão, consideramos de suma relevância conhecer um pouco da história dessa pessoa que durante muito tempo teve seus direitos totalmente renegados e as implicações dessa realidade para o contexto educacional.

A trajetória da pessoa com deficiência foi marcada por distintas e perversas formas de exclusão e rejeição social camufladas por ações de caridade, piedade e assistencialismos. Momentos significantes demarcam essa realidade e atrelados a esses, modelos se consolidavam socialmente.

O primeiro, trata-se de um modelo *segregado* de atendimento onde as pessoas com deficiências eram apartadas da sociedade, viviam em uma espécie de cárcere, eram mantidas em casa e sua existência era alheia à sociedade. Por volta do século XVI, em desafio aos conceitos vigentes da época, alguns profissionais da educação e da saúde começam a traçar possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência. Esses precursores desenvolveram um atendimento de caráter tutorial aos seus próprios pupilos e, em resposta a essas experiências, denomina-se esse momento de *institucionalização* (MENDES, 2006).

A institucionalização se justifica por uma confiança social de que as pessoas com deficiência seriam melhor atendidas e tratadas se estivessem num ambiente próprio com profissionais – a exemplo: instituições psiquiátricas, asilos, manicômios- que cuidassem delas, e que ao mesmo tempo as mantivessem distante por uma questão de proteção social (MENDES, 2006).

Entre o século XIX e o século XX com o desenvolvimento das ideias positivista e a defesa do ideal da "ordem e do progresso", as propostas que envolviam um lugar adequado para educação das pessoas com deficiência se tornaram consensuais entre os estudiosos da época e a sociedade em geral. Nesse intermédio, são fundados no Brasil o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje denominado Instituto Benjamin Constant e, em 1857 o Instituto dos Surdos Mudos o atual Instituto Nacional da Educação de Surdos (BRASIL, 2010a).

Januzzi (2006), citado por Silveira e Drago (2010), afirma que o instituto destinado aos cegos ofertava o ensino primário e o ensino de algumas áreas tais como a música e a educação moral. O Instituto dos Surdos, por sua vez, realizava exames sob assistência do imperador.

Esses autores apontam o caráter assistencialista do atendimento e consideram que as políticas não afirmavam a real necessidade de educação. Lanna Júnior (2010, p. 22), descreve o cenário,

No século XIX, tiveram início às primeiras ações para atender as pessoas com deficiência, quando o País dava seus primeiros passos após a independência, forjava sua condição de Nação e esboçava as linhas de sua identidade cultural. O contexto do Império (1822-1889), marcado pela sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política, era pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência. O Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. É importante destacar que a oferta de atendimento concentrava-se na capital do Império.

Por volta do ano 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi especializado em atendimento às pessoas com deficiência intelectual<sup>7</sup>. Em 1945, institui-se o primeiro atendimento educacional às pessoas com superdotação na sociedade criado por Helena Antipoff, e em 1954, é fundada a primeira APAE (BRASIL, 2010a).

Paralelo ao atendimento realizado em instituições, surgem as salas de educação especial que funcionavam na escola regular. Este momento denomina-se *integração*. Como se explica:

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar- da classe regular ao ensino especial- em todos os tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2006 p.18).

Embora a integração abarque diversas situações no ambiente educacional regular, inclusive o atendimento em salas de recursos multifuncionais, esse processo prevê a adaptação das pessoas às estruturas gerais da escola de maneira que as mesmas não exercem

---

<sup>7</sup> Terminologia modificada pela ONU- Organização das Nações Unidas. Em 1995 o termo passa de deficiência mental para intelectual no sentido de diferenciar mais claramente a deficiência mental da doença mental (quadros psiquiátricos não necessariamente associados a déficit intelectual) e em 2004, em evento realizado pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-Americana da Saúde o termo deficiência é consagrado com o documento "*Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual*" – Para mais informações, consultar documento.

autonomamente sua função enquanto sujeito participante e ativo no seu processo de aprendizagem. Ainda nesse contexto, apenas alguns alunos são escolhidos para se integrarem em sala regular com os considerados "normais". Isso demonstra que a integração, objetiva uma admissão, bem como pressupõe uma seleção, portanto naturaliza o fracasso.

Mediante o movimento político e social das pessoas com deficiência, a criação de políticas públicas nas diversas esferas da sociedade surge como uma porta aberta para a inclusão. Para aprofundar essa temática, seguiremos essa discussão considerando importante introduzir no percurso discussões em torno das trajetórias demarcadas, tanto pelos paradigmas teóricos quanto pela construção legislativa que os acompanham.

### **3.2 Marco político-legal da Educação Especial: uma porta aberta para a inclusão educacional**

Nos últimos anos importantes passos foram dados no contexto da Educação Especial e estes se respaldam e baseiam-se legalmente em alguns documentos e programas legislativos elaborados pelo governo federal que tem sido implantado no Brasil.

Em 1961, a Lei nº 4.024 de 20 de novembro LDBEN aponta a educação enquanto direito para alunos excepcionais<sup>8</sup>. Mais tarde essa lei sofre uma alteração com a Lei 5.692/71 que definiu o tratamento ao aluno com deficiência física e mental- termo utilizado na época- nas classes e escolas especiais. Surge, a partir de 1973, o CNESE- Centro Nacional de Educação Especial criado pelo Ministério de Educação e Cultura MEC, responsável pela gerência da educação especial no país, regida por ações de caráter assistencialistas (BRASIL, 2010a).

Em 1985 o Cenesp é elevado a condição de Secretaria de Educação Especial e é instituído um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados. Em 1986 é o lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), dispendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência. (MENDES, 2010, p. 101).

Ainda em termos de política os documentos supracitados não se consolidam em caráter universal. Conforme aponta Laplane (2006, p.703),

---

<sup>8</sup> De acordo a atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência não se utiliza mais essa terminologia. Atualmente nos referimos a pessoa com deficiência – Esclarecimentos, consultar os referidos documentos.

No Brasil, apenas em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, é oficializado um dos princípios inclusivos: o de que os portadores de deficiências devem ser educados preferencialmente na rede regular de ensino. A Constituição afirma, também, que a educação é um direito público e subjetivo e menciona o direito de acesso aos “níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208). O artigo 227 dispõe, por sua vez, sobre a criação de programas de prevenção, atendimento especializado, integração social, treinamento para o trabalho e remoção de barreiras arquitetônicas.

Com as conquistas obtidas através da Constituição Federal de 1988, novos referenciais e orientações para a Educação Especial começaram a ganhar forma. A Carta Magna compreende a promoção do bem a todos e exclui entre outras as atitudes preconceituosas de origem, raça, sexo, cor, idade (SANTOS, 2012).

Posteriormente, em 1994, o MEC publica a Política Nacional da Educação Especial. Tal documento reforça ações de caráter integrativo, substitutivo ao ensino comum. Logo após, em 1996, com o advento da Lei nº 9.394/96, define-se:

Que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (BRASIL, 2010a, p.12).

Frente à necessidade social de ampliar a clientela e promover a igualdade de condições, acesso ao ensino e à escola por pessoas com deficiência abre-se uma porta para uma nova proposta educacional com vistas à inclusão do aluno no ensino comum. A Lei nº 10.172/2001 discrimina que educação deveria se empenhar para construir uma escola inclusiva que atenda a todos sem discriminação.

Imersa na modalidade de Educação Especial, a inclusão escolar se apresenta enquanto uma tendência contemporânea que revoluciona e abala o sistema educacional frente ao desafio de reestruturação do modelo educacional. Emerge uma contra face à exclusão, pois se fundamenta no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, independentemente de sua deficiência, no ambiente educacional (ensino regular) ou extraescolar sem qualquer restrição, de maneira que o mesmo tenha liberdade de participar ativa

e socialmente. A “inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro” (MANTOAN, 2005, p.26).

A inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. “O conceito de escola inclusiva é muito mais amplo, pois implica num redimensionamento dos sistemas escolares tradicionais.” (MACHADO, 2009, p.93).

Esse novo paradigma, objetiva o resgate de uma educação que estimule e promova o exercício da cidadania, a garantia de direitos e o combate a qualquer forma de discriminação. A inclusão é um caminho a percorrer todos os tipos de carreiras e obstáculos (MITTLER, 2003). Dessa forma, o que se propõe é uma perspectiva de superação das dificuldades tendo como pressuposto que as dificuldades e os obstáculos não impedem uma educação humanizadora no sentido de reconhecer o ser humano em sua complexidade.

Nos anos de 2003 e 2004, o MEC lança o Programa de Educação Inclusiva, assim como um documento que garante o acesso de alunos com deficiência à escola, tendo em vista apoiar os sistemas de ensino em sua reestruturação e amparar as ações de educação inclusiva de forma que o público tenha acesso ao ensino regular, reafirmando seus direitos e os benefícios da escolarização (BRASIL, 2010a).

No ano de 2006, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência promulgada pela ONU, da qual o Brasil é signatário, lança o compromisso com a educação inclusiva em todas as modalidades, assegurando o acesso da pessoa com deficiência a um sistema educacional acessível, com vista ao desenvolvimento acadêmico e social de cada educando. Esse documento não admite a exclusão ao sistema educacional de ensino e assegura a qualidade e acesso ao ensino fundamental inclusivo, de maneira que as pessoas com deficiência vivam uma situação de igualdade de condições e estabeleçam relações com as demais pessoas com quem convivem (BRASIL, 2010a).

Em 2007, o MEC lança o PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, tendo como uns de seus eixos a formação do professor e a implantação de salas de recursos multifuncionais e instrumentos de acessibilidade. A proposta é consolidar a inclusão da pessoa com deficiência, considerando-a como sujeito participativo.

Nesse contexto, o Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o apoio técnico e financeiro a ser disponibilizado pela União ao público-alvo do Atendimento Educacional Especializado e sua abrangência no que diz respeito à oferta no atendimento aos alunos. O documento considera o

atendimento como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicas organizadas institucionalmente, prestado não substitutivo ao ensino regular e ainda como parte integrante da proposta pedagógica devendo estabelecer uma parceria com a família e as demais políticas públicas. Ainda institui o duplo cômputo na matrícula dos alunos da educação especial, estabelecendo, uma no ensino regular e outra no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008). São objetivos do atendimento ainda neste Decreto:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2010a, p. 27-28).

O AEE (Atendimento Educacional Especializado) no contexto da atual Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um serviço da educação especial que funciona para a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos com vista a plena participação dos alunos com deficiência, considerando suas especificidades. Esse tipo de atendimento, diferente de classe comum desenvolve uma ação complementar ou suplementar a formação dos alunos (BRASIL, 2010a).

Esse posicionamento demonstra que deve existir uma articulação participativa com a família e os sujeitos envolvidos. Evidencia também que o aluno atendido deve estar matriculado em sala regular, sendo atribuição do AEE oferecer o que não é próprio do currículo, propondo metas, objetivos e procedimentos educacionais próprios a cada deficiência.

Ainda segundo esse documento, para a efetivação dessa proposta, o Ministério da Educação deve oferecer apoio técnico e financeiro para implantação e manutenção das salas de recursos multifuncionais, a formação dos sujeitos escolares, a adequação arquitetônica da escola, os recursos educacionais de acessibilidade e realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola. As disposições legais descritas no Decreto 6.571/2008 passam a vigorar acrescido do artigo 9º que admite a efetivação do AEE, a partir do 1º de janeiro de 2010.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº4/2009, designa as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, reafirmando que para a implementação do Decreto 6.571/2008:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL 2009, art.1º).

Assim sendo, fica claro que os alunos da educação especial devem ser matriculados em sala regular e no AEE, que é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno, sendo este realizado tanto nas salas de recursos multifuncionais quanto em centros de atendimento educacional especializado.

A oferta suplementar ou complementar deste serviço ocorrerá por meio da disponibilização de recursos acessíveis que gerem o desenvolvimento da aprendizagem bem como a participação social do sujeito. É neste sentido que um sistema inclusivo da educação "preconiza também a organização de recursos técnicos e serviços que promovam a acessibilidade pedagógica." (ALVES, 2006, p.11).

Nas diretrizes que norteiam o AEE, a clientela atendida compõe-se por alunos que tem impedimentos em longo prazo, alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, com potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano. Os atendimentos são realizados contra turno à escolaridade, tanto na própria escola quanto em outra escola de ensino regular (BRASIL, 2009).

Conforme consta no Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (DULTRA, 2010), para o docente atuar no AEE, deve possuir formação inicial para exercício da docência e uma formação específica para Educação Especial. Essa exigência evidencia que não é qualquer profissional que deve assumir as responsabilidades e desempenhar as atribuições no AEE, para isso se faz necessário que tenha uma formação específica que o habilite. Das atribuições desempenhadas pelo docente, destacam-se:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;

- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2010a, p. 8).

O atendimento realizado compreende a individualidade do aluno buscando desenvolvê-lo através das estratégias e recursos utilizados. Neste sentido, cabe ao docente analisar cada caso minuciosamente, para, só então, elaborar o plano de atendimento, definindo o cronograma, organização das estratégias e produção de recursos acessíveis. Dentro dessas atividades, reafirma-se a importância de que haja uma parceria tanto com a família quanto com o professor de sala regular mantendo um acompanhamento da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade.

Apesar da proposta de inclusão refletir um paradigma educativo social que vem sendo discutido e executado há alguns anos, a compreensão de que o atendimento à pessoa com deficiência deve eliminar todas as barreiras que impedem seu desenvolvimento educacional no ambiente escolar é algo novo. A institucionalização do AEE, numa perspectiva da educação inclusiva, passou a ser efetivada no ano de 2010 quando a lei determina a extinção de todo e qualquer modelo segregado, isto é, das salas de educação especial e estabelece as matrículas dos alunos com deficiência na sala comum e como suplemento no AEE (BRASIL, 2010a).

Imerso às 20 metas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 que deve ser referência para os planos estaduais, distrital e municipais, está a de nº 04 que visa a universalização da educação para o público de 04 a 17 anos de idade que apresente alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Estes terão garantia de acesso à educação básica e ao AEE. O atendimento educacional especializado deverá acontecer preferencialmente na rede regular, sendo garantido o sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014).

Dessa forma, essa meta aponta para a ampliação dos sistemas educacionais inclusivos e do número de matrículas a fim de possibilitar um maior acesso e permanência da pessoa com deficiência na educação básica.

Em consonância com o PNE e sua respectiva meta, em 2016 é instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que trata da inclusão da pessoa com deficiência nos âmbitos, civil, humano e social. Entre as disposições da lei, o capítulo IV discrimina os direitos à educação. O Art. 27, em termos gerais, constitui a educação enquanto um direito que perpassa todos os níveis, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa e desenvolvimento das

competências e habilidades conforme suas possibilidades e interesses. Mais adiante, no Art. 28 e inciso XVII, compreende-se a oferta de profissionais de apoio escolar de forma que cada criança, se assim necessitar, tem o direito a um professor itinerante que apoie o seu desenvolvimento educacional, sem adição de valores, e tal orientação estende-se, inclusive, às instituições de ordem privada (BRASIL, 2015).

Essas políticas advindas das lutas pelos direitos são consideradas conquistas significativas tanto no campo educacional quanto social. No entanto, as propostas e leis se evidenciam a cada instante, demonstrando a real necessidade de se rever os conceitos, concepções e paradigmas velhos adotados nas diferentes conjunturas sociais e nesse sentido a implementação do novo acarreta a reestruturação do velho o que não isenta a educação do enfrentamento aos novos desafios (MANTOAN, 2006).

Compreendendo que a criança tem direito a uma educação que contemple suas necessidades, a Educação Especial que perpassa todos os níveis da educação básica adentra nessa realidade com a finalidade de garantir um ensino e aprendizagem de qualidade. A fim de tratar com mais afinco sobre esses pressupostos e perceber os reflexos desse paradigma nos espaços escolares, realizaremos alguns apontamentos sobre a educação da criança com deficiência, considerando seus fundamentos nos princípios dos direitos humanos e no viés da discussão consideramos que delimitar o que vem a ser esses direitos é de extrema relevância para o entendimento da educação nessa perspectiva.

### **3.3 Direitos humanos, Educação e a criança público-alvo da Educação Especial**

Pensar sobre direitos é um posicionamento muito marcante na vida social especialmente nos espaços e tempo contemporâneos que estamos vivendo. Sempre estamos falando ou ouvindo pessoas se reportarem a palavra direito. “Você tem direito a certa coisa”, “Você não tem o direito de fazer isso”, essas são frases comuns. As pessoas são reconhecidas como sujeitos de direitos o que se caracteriza como uma grande conquista considerando que por muito tempo muitos seres humanos inclusive as pessoas com deficiência foram submetidos a tratamentos sub-humanos e condições injustas, cruéis, de desrespeito e exclusão.

De acordo com Rabenhorst (1996, p. 3):

Falar de direitos, portanto, é em primeiro lugar falar do desejo e da necessidade que possuímos de viver em um mundo justo. Contudo, direitos não são apenas demandas por justiça. Eles são também o reconhecimento de que algo nos é devido. Neste sentido, [...] direitos não são favores, súplicas ou

gentilezas. Se existe um direito é porque há um débito e uma obrigação correlata. Por conseguinte, não se pede um direito, luta-se por ele. Quando reivindicamos algo que nos é devido, não estamos rogando um favor, mas exigindo que justiça seja feita, que o nosso direito seja reconhecido.

Bobbio (1992) aponta que no fundamento do direito encontramos uma dificuldade, problema que se refere ao que se tem e o que se quer alcançar. O autor ainda discrimina que os direitos humanos nascem gradativamente, não todos de uma vez e muito menos de uma vez por todas. Hannah Arendt (1979) por sua vez, corrobora com esse pensamento ao colocar que os direitos humanos não se trata de algo posto, dado, mas que inventado pelos seres humanos vive uma constante construção e reconstrução.

Os direitos humanos são desejáveis, merecem ser perseguidos, reconhecidos e conquistados e essas discussões nos conduzem a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que introduz uma concepção de universalidade e indivisibilidade desses.

O preâmbulo, bem como o desenvolvimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos introduz a que veio o documento e reflete sua importância. Nesse, é explícito de forma inovadora o reconhecimento da dignidade inerente aos seres humanos considerando que os direitos iguais e inalienáveis constituem o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Respectivamente o desconhecimento e o desprezo dos direitos são vistos como fio condutor a atos bárbaros. Sendo assim, evidencia a essencialidade de proteção aos direitos do Homem.

Entendemos a partir do referido documento que os direitos humanos, de uma forma abreviada, expressa os direitos fundamentais da pessoa humana. Os mesmos possibilitam ao ser humano desde seu nascimento condições de sobrevivência, sem as quais seu desenvolvimento e participação vital seriam/são impedidos. Trata-se de necessidades essenciais à pessoa, que visa à garantia à dignidade humana.

O que se convencionou chamar “direitos humanos”, são exatamente os direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos. São direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu, através de suas leis, ou porque nós mesmos assim o fizemos, por intermédio dos nossos acordos. Direitos humanos, por mais pleonástico que isso possa parecer, são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos. (RABENHORST, 1996, p. 4).

Rizzi, González e Ximenes(2011) nos ajudam a interpretar os direitos humanos quando os caracterizam a partir de cinco elementos principais, são eles: universalidade,

interdependência, indivisibilidade, exigibilidade e justiciabilidade. A fim de compreendê-los segue uma breve conceituação na tabela a seguir:

**Tabela 1 - Principais Características dos Direitos Humanos**

<b>ELEMENTOS</b>	<b>CONCEITUAÇÕES</b>
<b>UNIVERSALIDADE</b>	Significa que os direitos humanos valem para todo mundo. Nenhuma condição ou situação pode justificar o desrespeito à dignidade humana (p.16)
<b>INTERDEPÊNDÊNCIA</b>	Todas as pessoas têm direito a gozar dos direitos em sua totalidade, sem fracionamento ou redução, sem serem obrigadas a abrir mão de um direito para acessar outro (p.17).
<b>INDIVISIBILIDADE</b>	Todos os direitos estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância do que outro. Também não há direito que possa ser realizado isoladamente, desconsiderando os demais. Assim, só se pode exercer plenamente um direito se todos os outros são respeitados (p. 17)
<b>EXIGIBILIDADE E JUSTICIABILIDADE</b>	Os direitos podem ser exigidos quando forem desrespeitados ou violados. Como os direitos são previstos em leis nacionais e também em normas internacionais – como a Declaração Universal dos Direitos Humanos [...] pode-se recorrer tanto ao sistema de justiça nacional como internacional. Essa exigibilidade ocorre tanto no âmbito político, por meio de mobilizações sociais e de atuação nos poderes públicos, como no âmbito jurídico (Poder Judiciário e Cortes Internacionais), quando é chamada de Justiciabilidade. (p.17-18)

Fonte: Rizzi, González e Ximenes (2011)

No cenário dos direitos humanos insere-se o direito à educação. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) preconiza esse direito em seu artigo 26. Considera que “toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”.

Candau (2007, p. 399) aponta para os desafios atuais enfrentados para a construção de uma educação em direitos humanos. Segundo ela, estamos vivenciando momentos conflituosos, e nele:

“[...] temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural, de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

Para essa autora o cerne da questão encontra-se exatamente na necessidade emergente de articulação entre igualdade e diferença que em sua compreensão são idissociáveis. Nesse sentido, destaca três componentes que constituem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos que se dão em torno da formação dos sujeitos de direito, do favorecimento dos processos de empoderamento e na educação para o “nunca mais” rompendo com a cultura do silêncio e da impunidade.

Ao se referir sobre a educação escolar, discrimina que:

Exigem, no caso da educação formal, a construção de uma cultura escolar diferente, que supere as estratégias puramente frontais e expositivas, assim como a produção de materiais adequados, que promovam interação entre o saber sistematizado sobre Direitos Humanos e o saber socialmente produzido. Devem ter como referência fundamental a realidade e trabalhar diferentes dimensões dos processos educativos e do cotidiano escolar, favorecendo que a cultura dos Direitos Humanos penetre em todo o processo educativo. (CANDAUI, 2007, p.405).

Sob a crença de que a condição humana é o requisito único para que a pessoa torne-se titular dos seus direitos, clama-se pela garantia desses e sua extensão universal a todas as crianças. De acordo com DIAS (2007, p. 452) “torna-se indispensável a compreensão de que a efetividade do direito de todas as crianças à educação é um imperativo ético cujo fundamento é o princípio da responsabilidade de acolher todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação”.

Ainda acrescenta ao se referir à educação em direitos humanos que

Tal perspectiva compreende os Direitos Humanos não apenas como indicativos de direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como uma defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando-se as diferenças. O respeito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diversidade existente entre os seres e os grupos humanos é indispensável para assegurar a igualdade sem aniquilar as diferenças. O Estatuto da Criança e do Adolescente faz uso do princípio da igualdade para afirmar que todas as crianças brasileiras têm os mesmos direitos. Todas as crianças devem ter o direito à educação independentemente, de serem de origem negra, indígena ou branca. Logo, a igualdade é um paradigma de inclusão social. (DIAS, 2007, p.452).

A Educação em diferentes textos legais trata-se de um direito reconhecido e nesse sentido é necessário que seja garantido. Sua inserção em lei de caráter nacional é o primeiro passo para a garantia, no entanto tal reconhecimento no Brasil é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX (CURY, 2002). A Constituição(1988), bem como, a LDB

(1996) valida o direito a educação estendendo-o a todas as pessoas independente de suas condições biopsicossociais.

A Educação escolar brasileira é composta de dois grandes níveis: o nível da Educação Básica, formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio, Pela Educação de Jovens e Adultos, pela Educação Profissional e pela Educação Especial, e o nível da Educação Superior. (BRANDÃO, 2004, p.45).

Nesse contexto, a Educação Especial enquanto modalidade de ensino direcionada às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação surge como garantia, perpassando todos os níveis da educação a partir da Educação Infantil.

O atendimento à criança público-alvo da Educação Especial no âmbito educacional conforme já descrevemos anteriormente assumiu formas distintas no decorrer dos anos e décadas e, entre as configurações de atendimento direcionado a esse público destacamos duas: A primeira é caracterizada pela prática substitutiva ao ensino regular, e a segunda, representada pela ação complementar ao ensino regular.

Num formato substitutivo, com uma configuração paralela ao ensino comum, a matrícula da criança com deficiência ocorria/ocorre em classes e escolas especializadas e se justificava/justifica pelas dificuldades que esse público tinham/tem em acompanhar o ensino regular. Inserido no paradigma integracionista, nesse modelo o “aluno especial” é inserido no contexto escolar como qualquer outro, desconsiderando as possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem (RODRIGUES, 2010).

Ao assumir a ação complementar, a Educação Especial traz consigo um paradigma com orientação para a transversalidade<sup>9</sup>. Este conceito, no cenário desta modalidade de ensino sinaliza a assunção da perspectiva inclusiva a partir da proposta de ação complementar ao ensino regular (BRASIL, 2010a; SANTOS, 2012).

A existência de um movimento mundial em torno de uma educação inclusiva trata-se de uma ação não apenas cultural e social, mas também política e pedagógica, que tem desencadeado a defesa dos direitos de todos participarem ativa e conjuntamente no âmbito educacional, sendo apartada todas e quaisquer formas de discriminação (BRASIL, 2010a). Nesse sentido,

---

<sup>9</sup> De acordo com a atual Política Educacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o termo é entendido como forma de organização considerando que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação – Maiores esclarecimentos consultar documento.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASILa, 2010, p. 9).

O estado brasileiro afirma os direitos humanos como universais, indivisíveis, interdependentes e, sendo assim, as políticas públicas devem caminhar em direção a um constructo social baseado na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade tendo em vista o respeito à diversidade, a consolidação de uma cultura democrática cidadã e o maior compromisso com uma educação de qualidade para todos, compreendida como direito humano social (BRASIL, 2009). Esses apontamentos conduzem uma reflexão acerca da função da escola, bem como, sobre o direito à diferença na igualdade de direitos.

Ao discutir essa temática Mantoan (2009) focaliza os desafios e enfrentamentos para a remoção de barreiras no que se refere à transformação das escolas em ambientes democráticos e inclusivos. Segundo a autora, as escolas são pautadas para o atendimento a um aluno idealizado e de um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador e, dessa maneira, produzem situações de exclusão que injustamente, prejudicam a trajetória educacional de muitos estudantes. Outra questão pertinente no cenário da Educação Especial se trata dos encaminhamentos mal fundamentados que conduzem alunos a serem considerados pessoas com deficiência.

Essas situações perpetuam desmandos transgredindo o direito à educação e à não discriminação e demonstram a real resistência da escola frente as mudanças advindas da inclusão, logo reflete que:

Desconhecimento, interesses corporativistas, envolvendo pais, professores e especialistas insistem em defender a educação de alunos com deficiência em ambientes segregados, desconsiderando as novas possibilidades de se atender às necessidades desses educandos, a partir de alternativas educacionais includentes. Muitos outros entraves estão desrespeitando o direito à diferença nas escolas. Problemas conceituais, desrespeito a preceitos legais, preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular; desconsiderando-se os benefícios que essa inovação educacional propicia à educação dos alunos em geral, ao provocar mudanças de base na organização pedagógica das

escolas e na maneira de se conceber o papel da instituição escolar na formação das novas gerações. Com isso, as iniciativas que visam à adoção de posições/medidas inovadoras para a escolarização de todos os alunos nas escolas comuns pouco evoluem. No entanto, continuamos avançando nos caminhos pedagógicos que nos permitem retrair a trajetória das escolas, norteados pela inclusão. (MANTOAN, 2009).

A realidade é que estamos vivenciando um momento de crise e contestação dos velhos paradigmas e a inclusão, enquanto novo paradigma, é parte dessa contestação, o que implica mudanças a fim de alcançarmos a educação escolar que precisamos. As diferenças têm sido cada vez mais desveladas e destacadas, sendo consideradas condição imprescindível para se entender o processo de aprendizagem e de reconhecimento do eu e do mundo. Esse quadro situacional revela sinais de esgotamento e, no vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações (MANTOAN, 2009).

A Educação Inclusiva entende que as diferenças humanas normais e a aprendizagem devem ajustar-se às necessidades de cada aluno, e não os alunos adaptar-se ao ritmo imposto pelo processo educativo. O princípio da inclusão tem consciência da diversidade da espécie humana e o trabalho dentro da escola é a prática que contempla a todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (BERNARDES, 2010; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Nesse debate, a preocupação com o atendimento educacional direcionado a criança da Educação Especial ganha destaque, tendo em vista que a Educação Infantil, além de ser a primeira etapa da Educação Básica, conforme o art. 29 da LDB “tem como finalidade desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” devendo ser ofertada com qualidade.

Ao pensar na Educação Infantil em seus aspectos históricos e legais, emerge o reconhecimento de que a criança, independente de sua condição humana, durante muito tempo, foi invisibilizada, colocada à margem da sociedade e posta na forma da subalternidade. Até o século XV, a responsabilidade de cuidar das crianças era inteiramente da mãe e da família, sem que houvesse políticas de assistência com a responsabilização do poder público. Essa situação é mais crítica quando se considera as crianças das classes menos abastadas.

Nesse sentido, Goés (2012, p. 34) aponta que “nos séculos XV e XVI foram criados modelos educacionais que surgiram a partir de concepções sobre a criança e como ela deveria ser educada”. Este cenário evoca a aparição das primeiras instituições formais de atendimento

às crianças menores. Sendo filantrópicas e de ordem religiosa, as instituições não tinham uma proposta educacional, antes, atendiam às crianças a partir de ações com caráter assistencial, emotivo, piedoso e de caridade.

No final do século XVIII ao XIX, a filantropia ocupou o lugar da caridade, “então, passou a ser vista como economia social, agrupando todas as formas de assistência aos pobres” (BENINCASA, 2011, p.40). Desta maneira, Nunes (2015, p.44), destaca que “a assistência aos pobres foi à concepção que determinou a criação de instituições de acolhimento às crianças menores”.

Esta é uma época marcada por mudanças nas concepções a respeito da criança. A criança passa a ser vista enquanto sujeito com necessidades, em fase de preparação para o mundo dos adultos e, nesse sentido, os que tinham acesso à educação eram privilegiados, tendo em vista que a escola se configurava como instrumento indispensável (OLIVEIRA, 2005). As crianças da classe alta recebiam um atendimento primário enquanto as pobres recebiam um atendimento secundário, com poucos cuidados e uma proposta pouco estruturada.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições, nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto. (BRASIL, 1998, p.17).

A discrepância é evidente na trajetória da educação direcionada às crianças menores, tendo em vista que o atendimento às camadas mais ricas da população distinguia-se do atendimento às camadas mais pobres. Além disso, o Brasil, diferentemente de outros países, em suas primeiras tentativas, criara as instituições apenas com o objetivo de apoiar as mães que tinham trabalho, as desamparadas, e acolhiam os órfãos e filhos de mães solteiras, tendo em vista que esse papel era vergonhoso para a sociedade (PASCOAL; MACHADO, 2009).

No final do século XIX, algumas tendências orientavam a implantação de creches e jardins de infância. Nesse mesmo momento e durante as primeiras décadas do século XX, essas tendências se caracterizavam por seus ideais médico-higienista, religiosa e jurídico-policia. As primeiras tinham suas ações dirigidas ao combate à mortalidade infantil e a última tinha foco na proteção à infância abandonada. As instituições apresentavam, cada uma a seu modo e de

acordo com seus ideais, justificativas para a implementação dos asilos, creches e jardins da infância (KUHLMANN, 2010; OLIVEIRA, 2002).

A implementação das creches, embora consistisse numa ação importante especialmente na incorporação ao sistema educacional, não necessariamente significou superação da concepção assistencialista, pois a ausência dos recursos financeiros no que concerne aos investimentos para a educação infantil eram precários e isto impulsionou divisões entre as faixas etárias. As crianças menores frequentariam as creches e, as maiores, a pré-escolas. Em alguns municípios, cindia os centros de Educação Infantil e limitava o atendimento a um regime integral (KUHLMANN, 2000).

Por volta da década de 1940, surgem órgãos que, além de objetivar a proteção à criança, dão ênfase a educação dessas. Nesse sentido, Silva e Francischini (2012), apontam algumas das instituições que ofertavam atendimento às crianças de 0 a 6 anos:

Em 1942, surgiu a Legião Brasileira de Assistência (LBA), como uma iniciativa que contava com o poder público e privado. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil objetivando proteger a maternidade e a criança nos primeiros anos de vida. Um dos projetos pertencentes à LBA foi o Casulo. Criado em 1976, foi o primeiro projeto de educação infantil de massa e teve condições de ser implantado em larga escala com a união. (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 266).

As instituições assumiam posturas que iam ao encontro de um discurso preventivo com o ideal de que o atendimento e cuidado às crianças menores especialmente as pobres dispensariam e afastariam ameaças à integração nacional, destacam-se, ainda, as possibilidades de atuação governamental e federal direta o que amplia o número de municípios e a adoção da participação comunitária, sob forma de custeio, a fim de reduzir o investimento federal.

Frente aos movimentos e iniciativas pela educação infantil duas formas com caráter educacional são evidentes no Brasil, uma de ordem privada Organização Mundial de Educação Pré-Escolar e a outra de caráter público e federal, Coordenação de Educação Pré-Escolar.

A partir da década de 80, conforme aponta Simões e Lima (2015, p.11),

[...] a expansão da luta pela cidadania promovida pelos movimentos de diferentes setores sociais, a intensificação do processo de urbanização e as mudanças nas organizações e nas estruturas familiares, impulsionaram a expansão do atendimento a primeira infância pelo setor público. Aliada a esses fatores, a preocupação com a formação do cidadão vinculada à importância dada as experiências infantis geraram demandas, por parte da sociedade civil,

por uma educação institucionalizada voltada para as crianças de zero a seis anos.

Nessa direção, a Constituição Federal de 1988 assinala uma nova perspectiva no que se refere ao atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, ao definir a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas. Essa proposição extingue a perspectiva compensatória que visava a reparação da classe pobre e à mãe trabalhadora, colocando a criança enquanto sujeito de direito com possível partilhamento e participação no bem público (CAMPOS, 2008).

O texto constitucional reconhece a criança enquanto sujeito social e ainda aponta como princípio, a universalização da Educação Infantil, possibilitando o acesso e permanência de todas as crianças na escola. Após a promulgação do documento e frente a essa proposta, a Educação Infantil enfrentou alguns argumentos contrários ao passo que não existia comprovação de que a educação pré-escolar contribuiria para o desenvolvimento da criança no Ensino Fundamental. Dessa forma, precisaria antes universalizar o Ensino Fundamental e consolidar uma perspectiva educativa para as crianças que não fosse a assistencial (KRAMER, 1998).

O direito à Educação Infantil também é “respaldado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, e pela Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, que insere essa etapa do ensino na Educação Básica” (SIMÕES; LIMA, 2015, p. 12). Embora com mais de cem anos de lutas que marcam sua trajetória, a Educação Infantil, com caráter do cuidar e educacional, só tem seu reconhecimento enquanto direito da criança, dever do estado e primeira etapa da educação básica nos últimos anos.

As diretrizes curriculares da Educação Infantil (Brasil, 2010b, p.07) assinalam que:

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

O documento deixa clara a possibilidade a que se propõe a Educação Infantil, mas evidencia os limites a serem superados. Articulando-se com as diretrizes para a Educação Básica conjugam valores e princípios com vistas à orientação das políticas públicas e as ações curriculares dos sistemas de ensino para este nível da educação, reconhecendo a criança não

como sujeito passivo, antes o considera na sua história, nos seus direitos, nas suas práticas cotidianas, nas relações estabelecidas, autores de sua identidade, que têm agregadas a si a arte do brincar, do imaginar, da fantasia, da aprendizagem, da observação, da experimentação, onde constrói seus próprios sentidos e significados e ainda são produtores de cultura (BRASIL, 2010b).

Portanto, a Educação Infantil tem enfrentado e perpassado muitos desafios a fim de promover uma educação de qualidade a todas as crianças, independentemente de suas condições biopsicossociais. E no que se refere à educação da criança com deficiência, embora tenhamos obtido algumas conquistas na esfera conceitual, as construções culturais (concepções, representações míticas, preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiência) determinam e expressam nossas atitudes e ações consciente ou inconscientemente no contexto familiar, escolar ou comunitário. Tais barreiras de cunho atitudinal em sua maioria são evidenciadas pelos mecanismos de negação das possibilidades dessas pessoas, fortemente firmados no conceito de limitação e incapacidade, manifestos pelo assistencialismo e paternalismo ainda vigentes em nosso meio (BRUNO, 2006).

As crianças com deficiências geralmente são colocadas em condições menos exigentes, as matrículas são frequentes em salas especiais e os conteúdos são reduzidos (ARROYO, 1997), o que revela a fragilidade educacional no atendimento a esse público. O reconhecimento, portanto, de uma educação que é direito da criança e em hipótese alguma pode ser violado, direito humano básico, fundamental para construção de uma sociedade mais justa que valorize as diferenças (SANCHES, 2005) deve ser considerado o primeiro passo para a transformação da sociedade em termos de eliminação de barreiras e desigualdades. Fávero (2008) reafirma essa proposição de que a educação é um direito humano e ainda complementa que a criança com deficiência assim como qualquer outra são titulares direito.

Reconhecer as especificidades de cada sujeito oferecendo e oportunizando sua participação e uma aprendizagem de qualidade é papel de uma educação que inclui (CARVALHO, 1997). Dessa maneira, entendemos a educação como instrumento coadjuvante da democracia, da equalização de oportunidades e em face disso a consideramos como mecanismo de inclusão e caminho para emancipação social.

Com a finalidade de apresentar ao leitor e situá-lo nas discussões referentes a Educação Especial e Infantil no próximo subitem buscaremos dialogar com algumas produções acadêmicas que se aproximam da realidade aplicada a este estudo.

### **3.4 As Produções de conhecimentos sobre a Educação Especial pela via de textos acadêmicos**

A fim de contribuir para o reconhecimento das especificidades que envolvem a realidade das crianças da Educação Especial recorreremos aos estudos desenvolvidos por Drago (2005), Benicasa (2011), Goés (2012), Vital (2012), Oliveira (2014) e Nunes (2015) que apontam para a necessidade de aprofundar a discussão em torno dessa temática. Um aspecto importante que os autores destacam são os desafios frente ao reconhecimento da educação enquanto direito da criança e instrumento para o seu desenvolvimento. Articulado a esses fatores estão as dúvidas que pairam com relação ao atendimento e a prática desenvolvida.

Ao propor uma análise das relações existentes entre a infância, Educação Infantil e inclusão das crianças com deficiência neste nível de ensino, Drago (2005) percebe em seus estudos a escassez de pesquisas que tratam dessa temática. Com o objetivo central de investigar como acontece a inclusão nas salas de Educação Infantil, o referido autor realizou um estudo de caso que priorizou a compreensão das representações sociointerativas da criança com deficiência e o meio, a partir das relações estabelecidas entre a educação, o seu cotidiano, as condições físicas e a interação no ensino regular.

Outras inquietações, tais como: de que maneira acontece o processo de apropriação-produção-reprodução dos aspectos intersubjetivos de crianças incluídas no ensino regular; que trabalho pedagógico tem sido desenvolvido na Educação Infantil e quais discursos sobre as concepções de infância, escola e inclusão se refletem na realidade também são alvos da investigação de Drago.

Em resposta, esse autor afirma que a realidade educacional da criança com deficiência é ambígua, complexa e, por vezes, mal compreendida pelos atores educacionais no qual se incluem docentes, técnicos, assessores e as próprias crianças. Predominam os conflitos entre os conceitos de integração, inclusão e educação especial, de forma que esse processo se reflète na prática. Por vezes, as ações isoladas e barreiras atitudinais revelam uma incompreensão, preconceito, medo, insegurança, dúvidas quanto à educação da criança com deficiência e o reforço de uma prática integradora (DRAGO, 2005).

O próprio Referenciais Curriculares Nacionais - RCN de 1998 já previa e põe um desafio que é o da educação inclusiva centrar na criança, educando-as sem distinções. Apesar das instituições estudadas por Drago terem uma realidade arquitetônica e ambiental bem estruturada, a pesquisa demonstra que essa não contribuiu para aplicabilidade de um projeto que envolvesse todos os atores educacionais. Isso contribui para uma reflexão de que a

educação inclusiva necessita de um trabalho coletivo, de maneira que a criança receba um atendimento de qualidade (DRAGO, 2005).

É possível identificar um paradoxo entre os fatores que envolvem a prática da educação especial e infantil no contexto pesquisado pelo autor. De um lado, a existência de muitos recursos materiais, inclusive de apoio, e, de outro lado, a caracterização desse espaço como excludente, à medida que as atividades desenvolvidas pelas crianças envolviam apenas estas e seu cuidador (profissional de apoio). As falhas na formação profissional, e o despreparo permitiam que os profissionais que lidavam diretamente com a criança reafirmasse que essa não tem seu espaço no contexto em que estava inserida. Apesar dos esforços de alguns profissionais em atender a proposta de uma educação inclusiva, percebeu-se que muito tem a ser feito e reavaliado, inclusive no que concerne as concepções de infância, educação e desenvolvimento da criança com deficiência (DRAGO, 2005).

O estudo de Benicasa (2011) sobre a Educação Especial e a Educação Infantil buscou descrever como se configuram os serviços de atendimento educacional especializado na rede municipal de Porto Alegre. Nessa direção, a autora busca compreender como se constitui, que particularidades permeiam e como o atendimento à criança com deficiência tem se configurado enquanto suporte para o acesso e permanência desta na escola.

A pesquisa propõe uma análise privilegiando a educação precoce e a psicopedagogia inicial direcionadas à criança com deficiência. Nesse estudo, foi possível perceber que essas práticas de atendimento educacional especializado privilegiam não só as próprias crianças, mas contam com o envolvimento de todos, inclusive da família (BENICASA, 2011).

Os eixos de que tratam os passos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o ato pedagógico nortearam as discussões. Sobre o primeiro, Benicasa destaca que o atendimento segue uma oferta complementar ao ensino regular, no entanto, por se tratar de um serviço localizado em escola especial, evoca a ideia de que a criança recebe cuidados não justificando sua inclusão no ensino comum. Tal postura se evidencia inclusive nas falas dos profissionais pesquisados e no intuito de proteção dos pais que, muitas vezes, preferem manter seus filhos em escolas especiais que muitas vezes vão para inclusão e voltam para o atendimento especial (BENICASA, 2011).

Esse contexto remete às representações da criança discutidas no estudo de Drago (2005), ao passo que a autora evidencia que as experiências vivenciadas num serviço especializado ofertado em escola especial caracterizam o sujeito pela deficiência. A função complementar existe, porém há indícios de manutenção do ensino especializado, o que mais uma vez nos faz remeter ao conflito apresentado por Drago referente aos processos de integração e inclusão.

Outro aspecto relevante da pesquisa se refere as relações que permeiam o ato pedagógico. Os processos relacionais envolvem os atores educacionais nos quais a família, comunidade e os professores do ensino comum também estão imersos. Este cenário revela um atendimento pautado na colaboração (BENICASA, 2011).

Goés (2012) estudou as crianças autistas e com deficiência intelectual associada na escola de educação especial. Com o objetivo de analisar a motivação dos pais em matricularem seus filhos na Educação Infantil na escola de educação especial, questiona qual a função e papel da escola de educação especial e a veracidade de sua inclinação para a educação inclusiva.

Através dos relatos dos pais, o autor percebeu que a escolha por uma escola especial se deu justamente por tentativas frustradas em que seus filhos foram matriculados no ensino regular (GOÉS, 2012). Tal postura do sistema educacional comunga de algumas interrogações, tendo em vista que a atual política da educação especial preconiza o direito da criança com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento a uma educação de qualidade, preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 2010a).

O autor se inquieta quanto ao funcionamento da educação inclusiva, os enfrentamentos e dificuldades em garantir o acesso e permanência que induzem ao fracasso da educação da criança com deficiência na rede de ensino regular, levando os pais ou responsáveis a lhe direcionar para o ensino especial. Isso revela que, apesar das ambiguidades, o ensino especial continua sendo uma escolha em tempos de inclusão (GOÉS, 2012).

Considerando que as crianças com deficiência têm sido matriculadas na Educação Infantil e esse cenário tem gerado um desconforto para os profissionais frente às práticas a serem desenvolvidas, Oliveira (2015) desenvolveu um estudo sobre as concepções de Educação Especial direcionada a criança de 0 a 3 anos, a fim de elucidar as influências dessas nas ações de atendimento a infância. Esse autor levanta algumas questões no que concernem às possibilidades educativas presentes nas práticas desenvolvidas pelos profissionais. Como conclusão, o autor expõem seus anseios e receios sobre o atendimento às crianças com deficiência e evoca a necessidade de profissionais especializados e ainda destaca aspectos referentes à proposta curricular ao passo que esta traz uma abordagem que considera os aspectos de socialização.

Referente às concepções de Educação Infantil, Oliveira aponta para uma compreensão que vai ao encontro da importância desse nível de ensino e do espaço, bem como as preocupações sobre o desenvolvimento integral, dos valores, da interação, da autonomia, da brincadeira, da linguagem, do aspecto emocional e do cuidar, no que diz respeito à alimentação, à higiene, ao sono e à mobilidade.

A inclusão escolar é vista a partir do direito de todos, dessa forma a educação independe de suas necessidades. No entanto, demonstra que a matrícula da criança com deficiência no ensino regular não é garantia da inclusão, o que remete aos receios e resistências presentes nos discursos. O estudo também mostra uma preocupação com o processo de socialização da criança e com a formação docente. As contribuições desse estudo revelam a necessidade de reflexão sobre a real função da educação especial e infantil direcionada à criança com deficiência (OLIVEIRA, 2014).

Nunes (2015) reflete sobre a garantia do acesso e permanência exitosa das crianças com deficiência nas instituições de Educação Infantil, a partir de análise dos documentos oficiais. Seus resultados apontam para o pequeno número de matrículas na creche e acusam a negação do direito à Educação Infantil para a criança com deficiência de maneira que o maior número de matrículas concentra-se na pré-escola (NUNES, 2015).

Mediante os estudos realizados pelos autores supracitados compreendemos que a infância, criança, desenvolvimento e educação no contexto da Educação Especial e da Educação Infantil demonstra o quanto as concepções se refletem nas ações e práticas do atendimento educacional, direcionado a criança com deficiência. Além disso, é unânime no discurso dos autores a escassez de pesquisas nesse contexto e, portanto, este posicionamento indica para esta pesquisa a necessidade de aprofundarmos essa discussão.

Buscamos até aqui aprofundar os estudos sobre o universo da criança com deficiência a fim de elucidar as concepções de infância, desenvolvimento e educação e sob que ótica os autores compreendem a complexidade que as envolvem. Na direção de compreendermos os caminhos metodológicos que nos levarão à análise dessas concepções, conforme o objetivo deste estudo, seguiremos no próximo capítulo apresentando o percurso metodológico que a presente pesquisa percorreu.

#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ESTRATÉGIAS, CONTEXTO E ÉTICA

*Pesquisa é definida como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos e se desenvolve por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p.17).*

O presente capítulo detalha os caminhos percorridos ao longo da elaboração e realização dessa pesquisa, tanto com o intuito de levar o leitor a uma compreensão metodológica, quanto da realidade a que ela se aplica.

Inicialmente abordamos a base teórica que nortearam as etapas de desenvolvimento da pesquisa, delineando as escolhas metodológicas, procedimentos e instrumentos contributivos para a construção, coleta e análise dos dados adquiridos. Imersos ao percurso, registramos aspectos referentes às fases da pesquisa de campo, dos sujeitos da pesquisa, bem como do contexto pesquisado.

##### **4.1 Alguns apontamentos sobre a Pesquisa Qualitativa**

A natureza empírica dessa pesquisa se insere numa abordagem qualitativa para apreciação dos dados, onde o investigador atenta para suas dimensões subjetivas e particulares. Minayo (1998, p. 21), demonstra que esta abordagem:

Trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Neste tipo de estudo o pesquisador adentra à realidade pesquisada sem reservas, investindo tempo em sua investigação. As relações estabelecidas são essenciais no processo, de forma que o investigador concentra toda sua atenção para os procedimentos e interações e ainda cria estratégias a fim de alcançar as experiências do ponto de vista dos sujeitos. Imerso a esse cenário, um fator essencial trata-se da coleta e análise do material e dos dados cabendo ao pesquisador garantir a fidelidade dos dados e, ultrapassar a mera confirmação ou informação de hipóteses, através do agrupamento dos dados construir abstrações (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As definições apresentadas por Richardson et al., (1999) introduzem uma compreensão pertinente ao enfoque aqui discutido. Esses autores mencionam que a pesquisa qualitativa busca elucidar significados e características presentes nas situações apresentadas pelos sujeitos entrevistados. Esta realidade é difícil ao pesquisador e exige do mesmo um compromisso com a pesquisa, visto que caberá ao mesmo considerar o desenvolvimento epistemológico que permeia as concepções e os comportamentos dos participantes.

No âmbito dos diferentes tipos de pesquisa qualitativa, muitos instrumentos são utilizados para a coleta de dados. Nesta direção, o presente estudo pretende utilizar como instrumento metodológico o grupo focal.

#### **4.2 A técnica de grupo focal para identificação das concepções de infância desenvolvimento e educação**

Os grupos focais podem ser definidos enquanto técnica de pesquisa para a coleta dos dados que acontece através de interações grupais e nas quais se discutem um tema específico sob sugestão do investigador. Como técnica, fica no intermédio entre a entrevista e a observação participante, podendo ser caracterizada como instrumento facilitador das compreensões, construção, percepção, representação e atitude dos sujeitos (VEIGA; GONDIM, 2001; MORGAN, 1997).

Conforme Backes et al. (2011, p. 439):

O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo.

No contexto das pesquisas qualitativas essa técnica tem sido cada dia mais utilizada, onde privilegia a seleção dos participantes e conforme o problema de estudo escolhe-os criteriosamente. O requisito principal é que os sujeitos tenham características em comum que os qualifiquem para as discussões (GATTI, 2005).

Os estudos que já utilizaram essa técnica apontam que o grupo focal se constitui a partir de discussões em torno de uma temática. Tais discussões propiciam aos participantes trocas de

experiências e, ao mesmo tempo, o grupo estimula o debate e a problematização dos temas abordados (BACKES et al., 2011).

Quando se realiza um grupo focal “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (GATTI, 2005, p. 9). Morgan (1998) aponta que durante a aplicação da técnica, comumente são distribuídas folhas para autopreenchimento de informações gerais tais como idade, sexo, profissão etc., o que facilita o controle da equipe de pesquisa.

Alguns aspectos diferenciam a técnica de grupo focal de outras entrevistas grupais. Nesse sentido, Gatti (2005) alerta para as características metodológicas às quais o pesquisador deve estar atento entre como a composição do grupo, o local das sessões, o registro das interações, a função do moderador e o desenvolvimento do processo grupal.

Cada recomendação apresenta uma especificidade. É importante que a composição do grupo tenha preferencialmente o mínimo de seis pessoas e o máximo de quinze pessoas. O ambiente para a realização deve ser pré-determinado, apresentar conforto aos participantes a fim de facilitar os registros. Durante a interação, cabe ao moderador introduzir a temática e propor as questões aos participantes, nunca desviando o foco da discussão e, nos casos de desvios, deve retomar o assunto a fim de atingir seu objetivo (GATTI, 2005).

O autor ainda recomenda que a duração de aplicação da técnica não ultrapasse três horas e aponta que o instrumento mais utilizado para registro é a áudio-gravação. Nesse caso, os dispositivos utilizados devem ser de boa qualidade e preferencialmente testado antes da aplicação. A qualidade do material determinará o sucesso da gravação e, portanto, devem-se prever os aspectos técnicos para que se obtenha um bom registro (GATTI, 2005).

No recrutamento dos participantes, é importante que estes também se sintam à vontade entre si, a fim de que nada cause temor prejudicando o processo. É importante para o moderador um registro que o guie no levantamento das discussões e, nessa perspectiva, Borges e Santos (2005, p. 76) dizem que:

O roteiro de entrevista contém em suas questões os temas-chave a serem investigados. A sequência dos temas é normalmente ordenada, primeiramente, por questões gerais e, em seguida, por questões específicas. Tal ordenação permite que os elementos essenciais apareçam de forma mais natural. A preparação desse roteiro exige a análise cuidadosa dos objetivos da investigação.

Para a coleta de dados, no presente estudo, foi realizada a técnica de grupo focal. A composição do grupo se deu por adesão da Secretaria de Educação. Após aceitação do

respectivo órgão municipal, e verificando os critérios para realização da pesquisa, conversamos com as gestoras de algumas escolas municipais que ofertam atendimento a criança da Educação Especial a fim de convidarmos os docentes e pais de alunos da instituição para participar da pesquisa.

Participaram os profissionais das instituições que foram convidados, sendo que todos trabalharam e/ou trabalham diretamente com a criança público-alvo da Educação Especial nos diferentes atendimentos ofertados. Tanto os docentes quanto os familiares participaram por adesão, mediante a disponibilidade no dia que estava agendada a realização dos grupos focais. Realizamos dois grupos focais e além da participação da mediadora, pesquisadora e observadora nos grupos, eles foram formados por:

- Grupo 1 A – Composto por oito docentes, sendo quatro do atendimento educacional especializado, dois da educação infantil e duas da classe especial;
- Grupo 2 B – Composto por oito familiares, sendo sete mães, um pai e uma avó;

Os grupos foram realizados em momento e horário distintos, em local previamente estabelecido, respeitando plenamente a agenda e o descanso dos docentes e pais. Cada grupo foi composto por oito sujeitos. Os participantes dispuseram sentados em círculos, o que propiciou uma melhor visão de todos e cada um, bem como a gravação dos registros. As discussões foram áudio gravadas com a autorização dos participantes e com o cuidado de adequar o dispositivo de forma que cada um fosse ouvido claramente na distribuição dos áudios.

No decurso das discussões os temas propostos nos grupos contemplaram as concepções de infância, desenvolvimento e educação considerando o contexto das crianças com deficiências. A pesquisadora mediadora propôs as temáticas para a discussão, mas sempre mantendo o foco e retomando em eventuais desvios. O grupo 1A teve a duração de 1 hora e 47 minutos e o grupo 2B teve a duração de 1 hora e 30 segundos. No início, a pesquisadora explicou como aconteceria a técnica, nesse momento foi permitido o esclarecimento das dúvidas para posterior leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Em seguida, houve uma breve apresentação dos participantes e foi dado início as interações a partir das questões propostas.

### 4.3 Os dados a partir do método de análise de conteúdo

O método para a análise dos dados adotados nessa pesquisa será o de análise qualitativa, privilegiando proposições de análise de conteúdo de Bardin (2011). Prioritariamente, visa-se obter, com a máxima fidelidade e precisão, as concepções dos entrevistados. Após a áudio-gravação, a fala de cada sujeito foi transcrita integralmente em papel, digitada e, em seguida, foi feita a revisão conhecida como liberalização do texto, que significa tornar o conteúdo sequenciado e inteligível, mantendo-o perfeitamente íntegro, fiel e preciso em relação à fala e intenção perceptível do sujeito original.

Ao iniciar os procedimentos de análise, faz-se necessário o retorno aos objetivos da pesquisa e do uso da técnica de grupo focal para realizá-los. O processo envolve a procura de caminhos que possibilitem ao pesquisador não perder de vista seus propósitos, mantendo íntegra sua capacidade de julgamento da pertinência dos rumos analíticos (GATTI, 2005).

Mediante essa realidade, adotamos para análise dos dados a técnica de análise de conteúdo de Bardin (1997) a qual se caracteriza enquanto conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos distintos e se aperfeiçoam constantemente.

A análise de conteúdo consiste basicamente em tratar os dados a partir de um roteiro específico que acontece em diferentes etapas. No primeiro momento, faz-se uma pré-análise com a organização, operacionalização e sistematização das ideias para condução do esquema e desenvolvimento da pesquisa (BARDIN, 2011). Embora a pré-análise se caracterize por sua finalidade de organização constitui-se envolta de atividades abertas que permitem ao pesquisador um contato assistemático com os documentos.

Bardin (2011, p. 125) discrimina que:

Geralmente essa primeira fase tem três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Esses três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos dependem dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices.

No entanto, o mesmo autor aponta para cinco atividades: a primeira refere-se a *leitura flutuante* - consiste em estabelecer o contato com o documento em análise - momento de conhecimento no qual o pesquisador se permite invadir por suas impressões e orientações; a

segunda atividade é a escolha dos documentos - convém escolher o universo de documentos suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado- esse processo envolve muitas vezes seleções e regras; a terceira atividade é a formulação das hipóteses e dos objetivos - uma afirmação provisória que pretende verificar a finalidade geral a que se propõe- nesse momento o analista se permite as interrogações, no entanto a formulação de hipóteses não são via de regra para proceder a análise; a quarta atividade referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - pode ser a menção explícita de um tema e os indicadores a frequência do tema - a partir da manifestação desses aspectos nos documentos é necessário referenciar; A quinta e última refere-se a preparação do material - edição do material - momento de preparação formal onde suportes materiais podem facilitar a análise.

Considerando essa primeira fase e sua conclusão, segue-se com a exploração do material. Nesse momento, opera-se analisando sistematicamente o texto em função das categorias formadas e decisões tomadas anteriormente. Por conseguinte, no tratamento dos resultados, inferência e interpretação das categorias, isto é, as unidades de análise serão submetidas de acordo com a pesquisa a operações simples ou complexas que permitam ressaltar as informações, inferir sobre elas e interpretá-las (BARDIN, 2009; 2011).

A partir do conjunto de discursos registrados nas gravações e caderno de campo durante os grupos focais, a utilização da abordagem de análise de conteúdo de Bardin nos permitiu tratar, inferir e interpretar os dados transcritos e sistematicamente organizados pelas temáticas a que se propôs este estudo: infância, desenvolvimento e educação que permeiam os contextos da criança da Educação Especial. Para cada temática estabelecemos categorias de análise e desenvolvemos uma interpretação articulada as bases teóricas que nortearam as discussões iniciais.

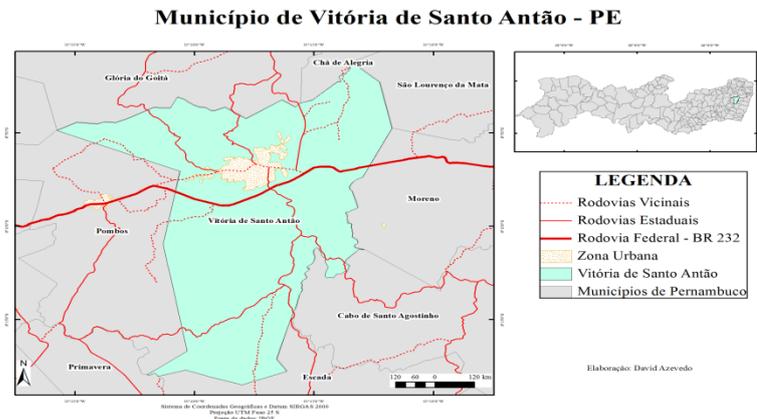
#### **4.4 Contexto de pesquisa: O município, a Educação Especial e o Sistema de garantia de direitos**

Considerando o objeto de estudo desta pesquisa que trata das concepções de infância, desenvolvimento e educação da criança com deficiência torna-se relevante uma breve contextualização e caracterização da realidade pesquisada, da maneira que vem sendo organizada a Educação e sua articulação ao atendimento ofertado a esse público.

O município lócus de nosso estudo, denominado Vitória de Santo Antão, integra a mesorregião da Mata Pernambucana e a microrregião de Vitória de Santo Antão. Localiza-se no planalto Borborema, distando 55km da capital pernambucana, limítrofe a norte com os

municípios de Glória do Goitá e Chã de Alegria, a sul com Primavera e Escada, a leste com Moreno, Cabo de Santo Agostinho e São Lourenço da Mata e a oeste com Pombos. Vejamos:

**Figura 1** - Mapa de localização do município:



Fonte: Azevedo (2015).

Atualmente, o município é formado pelos distritos: Cidade de Deus, Pirituba, e pelos povoados de Engenho Cachoeirinha, Oiteiro, Pacas, Cajueiro e Engenho Pitú. A área municipal é de 335,942 km<sup>2</sup>, representando aproximadamente 0,35 % do estado, cujo acesso é feito pela BR-232 (IBGE, 2010).

Além da BR-232, destacam-se as rodovias estaduais PE-045 (acesso à Escada), PE-050 (acesso à Glória do Goitá) e a Avenida Henrique de Holanda, antiga BR-232, principal rodovia localizada no perímetro urbano local. Os dados registrados no ano de 2010 indicam que o município de Vitória de Santo Antão, em termos de população, apresenta 129.974 habitantes conforme aponta a tabela a seguir.

**Tabela 2** - População total do município de Vitória de Santo Antão

<b>POPULAÇÃO</b>	
<b>HOMENS</b>	62.409
<b>MULHERES</b>	67.565
<b>TOTAL</b>	129.974

Fonte: IBGE (2010).

Entre os sujeitos, o número de crianças entre 0 e 5 anos residente no município representa aproximadamente 9,1% da população geral.

**Tabela 3** - População entre 0 e 5 anos do município de Vitória de Santo Antão

<b>POPULAÇÃO</b>	
<b>Residente 0 a 3 anos</b>	7.633
<b>Residente - 4 anos</b>	1.943
<b>Residente - 5 anos</b>	2.289
<b>Total</b>	11.865

Fonte: IBGE (2010).

A tabela que segue explicita o IDHM de Vitória de Santo Antão em suas dimensões demonstrando em termos de desenvolvimento humano o índice para o município de acordo com o ano de 2010.

**Tabela 4** - Projeção do IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

<b>IDHM - 0,640</b>	
<b>IDHM- Longevidade</b>	0,768
<b>IDHM- Renda</b>	0,629
<b>IDHM- Educação</b>	0,543

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano (2013).

Ainda segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano (2013), em comparação aos anos antecedentes a 2010, o IDHM de Vitória de Santo Antão encontra-se entre a faixa baixa e média. Em 1991, apresentava em termos de educação 0,242 enquanto em 2000 apresentou 0,562 e, em 2013, esse índice foi de 0,360.

Tais dados evidenciam conquistas e desafios, essencialmente na dimensão educacional visto que os índices apresentados ainda se enquadram na faixa baixa e para fins dessa pesquisa a necessidade de reflexão sobre a organização do atendimento educacional direcionado à criança com deficiência no respectivo município.

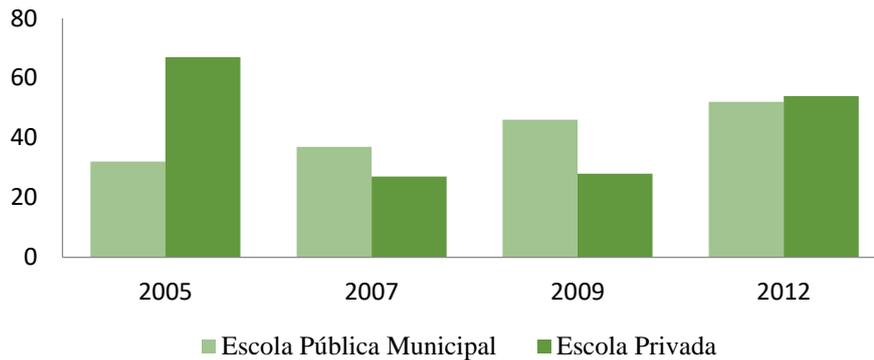
Na realidade da rede municipal de ensino de Vitória de Santo Antão entre as crianças residentes em 2010, apenas 5.375 frequentavam creche ou escola - 1.796 correspondem a crianças entre 0 e 03 anos, 1.513 crianças com 04 anos e 2.066 com 05 anos - 177 não frequentavam, mas já frequentaram a creche ou escola - 98 entre 0 e 03 anos, 37 com quatro anos e 42 com 05 anos - e 6.314 nunca frequentaram a escola ou creche (IBGE/CENSO, 2010).

Esses números são bem representativos, mas reafirmam os desafios em termos de acesso e permanência de todas as crianças à escola quando 53% da população nunca frequentou a

escola no ano de 2010. Entre 2005 e 2012 as escolas com ensino Pré-escolar sofreram alterações, como mostra os gráficos<sup>10</sup> a seguir:

**Gráfico 1 - Número de Escolas que ofertam o Pré-escolar:**

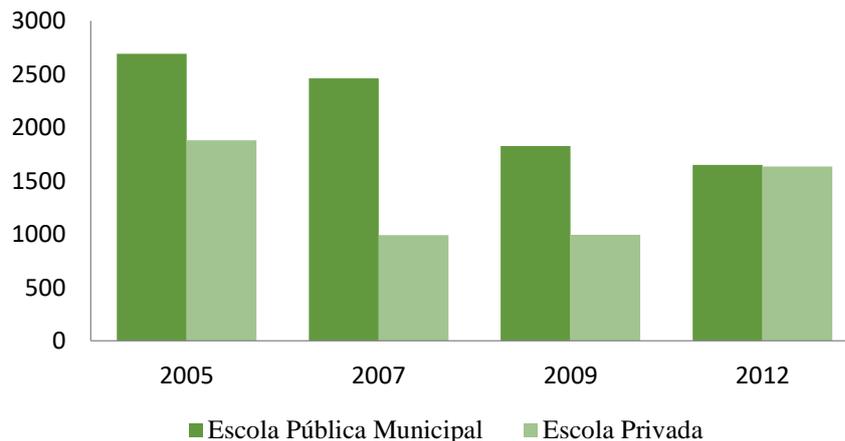
**Escolas com Ensino Pré- escolar no município de Vitória de Santo Antão 2005-2012**



Fonte: IBGE (2010).

**Gráfico 2 - Número de Matrículas no Pré-escolar**

**Matrículas na Pré-escola no município de Vitória de Santo Antão 2005-2012**



Fonte: IBGE (2010).

<sup>10</sup> Os dados presentes nos gráficos teve o intuito de situar a educação num contexto geral. Apesar de intuir que neles se insere as matrículas das crianças com deficiência não tivemos acesso ao número exato dessas, nem o de vagas no respectivo atendimento.

O gráfico 1 demonstra que entre 2005 e 2007, o número de escolas no município sofre uma diminuição considerável na rede privada. A partir de 2009, podemos considerar que os números de escolas aumentaram gradativamente. As matrículas naturalmente foram um pouco afetadas entre esses mesmos anos, conforme consta no Gráfico 2.

É importante ressaltar que nesse momento e contexto nacional a Lei 11.114/05/2005 alterou a LDB/1996, incluindo a criança de 6 anos no Ensino Fundamental de oito anos, pela Resolução CNE/CEB 03/08/2006 e definiu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos. Essa organização instituiu a creche com atendimento a faixa etária até 3 anos de idade e a Pré-escola com a faixa etária de 4 e 5 anos de idade (MAIA, 2012). Esse processo justifica as informações do gráfico 1 no que se refere à diminuição de matrículas das escolas entre 2005 e 2007.

Além disso, destacamos que 2007 foi um ano importante para a Educação Infantil. Marcado pela publicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no Brasil, os municípios foram amparados para o investimento também na então primeira etapa da educação (SIMÕES; LIMA, 2015).

Os novos compromissos legais conduziram os sistemas públicos de educação, a transformar creches em espaços de educação com a presença de professoras e professores. No que se refere às pré-escolas, os municípios comprometeram-se a proporcionar meios para que tais profissionais avançassem em sua formação e, com relação às crianças, que fossem desenvolvidos projetos contextualizados e significativos (NASCIMENTO, 2012).

Ainda de acordo com Simões e Lima (2015, p. 20):

Apesar de esse fundo ter sido um dos fatores que ampliou a Educação Infantil, o formato adotado a destinação dos recursos provocou perdas de recursos pelos pequenos municípios por serem os que têm maior participação de transferência na receita total. Os municípios de maior porte, além de ter maior autonomia e, assim, conseguir a maior parte de sua renda por meio de receitas próprias, também tem as maiores redes escolares, e portanto um maior coeficiente de repasse do fundo, que é calculado com base no total de matrículas do município.

Paralelo a esse contexto, ainda em 2007, foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e a Aparelhagem da Rede escolar de Educação Infantil<sup>11</sup> com a finalidade de financiar a construção e reparos das creches e escolas que ofertavam esse nível de ensino e em 2009 com a emenda constitucional nº 59 torna-se obrigatória a escolarização aos quatro anos de idade, mas considerando as fragilidades dos municípios ficam algumas dúvidas referentes a qualidade do atendimento ofertado a criança (SIMÕES; LIMA, 2005).

A compreensão desses marcos legislativos, nos faz retomar a Educação Especial que paralelo a mudança na Educação Infantil também sofre algumas alterações. Em 2007, o MEC com o PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação Básica, estabelece como eixo a formação do professor e a implantação de salas de recursos multifuncionais e instrumentos de acessibilidade. A proposta seria consolidar a inclusão educacional da pessoa com deficiência.

Posteriormente com o Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008 que dispõe sobre o AEE, fica regulamentado o apoio técnico e financeiro a ser disponibilizado pela União, ao público alvo do Atendimento Educacional Especializado e sua abrangência no que diz respeito à oferta no atendimento aos alunos (BRASIL, 2008). Esse posicionamento provoca nos municípios a necessidade de reestruturação do seu modelo educativo e o município de Vitória de Santo Antão, assim como, os demais municípios ficam com a responsabilidade de aplicar as orientações contidas nos respectivos documentos.

De acordo com o relatório geral da UEID - Unidade de Educação Especial Inclusão e Direito a Diversidade de 2016, sediada na Secretaria Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão –PE até o ano de 2008 o número de alunos com deficiência na rede municipal de ensino demonstrava os desafios que teriam ao adequar e reestruturar o sistema educacional a um modelo inclusivo.

Esse momento era marcado por diversas barreiras e resistências quanto ao acesso e permanência de pessoas com deficiências nas escolas com relação a implantação das ações e ao processo organização do sistema educativo. Tudo, entre outros aspectos, a gestão, formação docente, estrutura arquitetônica das escolas, consciência familiar e social influenciava, visto que essa proposta de inclusão surge nesse contexto como novo paradigma para o município.

Em 2008, os serviços se resumiam apenas aos alunos terem acesso à escola, a inclusão ainda era pouco difundida. A partir do ano de 2009, mudanças significativas tais como: a mudança de gestão e a respectiva criação do Departamento de Educação Especial na Secretaria

---

<sup>11</sup> Programa instituído pela Resolução nº 6, DE 24 de abril de 2007 e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Maiores esclarecimentos- consultar documento.

de Educação atual UEID<sup>12</sup>, enquanto segmento específico, deram início à propagação dessa proposta (UEID, 2016).

Os alunos ainda tinham dificuldades de permanência e frequência na escola, para tanto os profissionais do departamento iniciaram um trabalho de conscientização social e, nesse, os pais passaram a receber atendimento, foi disponibilizado um transporte escolar com atuação dos motoristas e auxiliares e ainda a criação do Espaço vida com atendimento extra-escolar no ano de 2009 (UEID, 2016).

Na tabela a seguir, podemos analisar a partir dos indicadores de cada ano as conquistas até o ano de 2015.

**Tabela 5 - Educação Especial: dados de 2008-2015:**

<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL – UEID 2008-2015</b>								
<b>ANOS</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
<b>Nº DE PROFESSORES</b>	14	22	36	47	41	44	45	48
<b>Nº DE PROFESSORES ITINERANTE</b>	06	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
<b>Nº DE PROFISSIONAIS INTÉRPRETES</b>	-----	03	04	06	05	05	14	14
<b>Nº DE PROFISSIONAIS BRAILLISTAS</b>	-----	01	02	03	01	02	02	02
<b>Nº DE PROFISSIONAIS AUXILIARES</b>	-----	05	25	29	31	38	48	56
<b>Nº DE ALUNOS EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	-----	-----	258	284	280	274	295	306
<b>Nº DE ALUNOS DA INCLUSÃO</b>	-----	-----	31	32	26	49	141	199
<b>Nº DE TOTAL DE ALUNOS</b>	117	201	289	296	286	323	436	505
<b>NÚMERO DE ESCOLAS CONTEMPLADAS</b>	05	06	11	11	10	10	16	16

Fonte: UEID (2016)

<sup>12</sup> É importante ressaltar que as informações e dados referentes a Educação Especial do município pesquisado consta no relatório de 2016 disponibilizado até então pela UEID. A unidade foi criada na gestão ativa entre os anos de 2008 e 2016 e portanto com a nova gestão ainda não é possível saber se permanece em funcionamento e com as mesmas funções (observação da pesquisadora).

O município conta com matrículas de crianças, adolescentes, jovens e adultos inclusos no ensino regular e na modalidade de Educação Especial (ensino especial) tanto com DI- Deficiência Intelectual, quanto com DF- Deficiência Física, DV- Deficiência Visual, DA- Deficiência Auditiva, DM- Deficiência múltipla, TGD- Transtorno Global de Desenvolvimento. Mediante o levantamento realizado no final do ano de 2016, 545 alunos com deficiência encontravam-se regularmente matriculados na Rede Municipal de Ensino. Do total de alunos, 289 estariam no ensino especial e 256 no ensino regular (UEID, 2016).

A existência de um departamento que orientasse as práticas da Educação Especial no município foi o pontapé inicial para a consolidação de novas propostas que atendessem as necessidades de seu público-alvo. Embora não conste explicitamente no relatório, observados os quadros acima compreendemos que no decorrer dos anos houve um investimento para ampliação do atendimento educacional. Podemos justificar tal proposição a partir de comparação dos números de alunos, docentes, profissionais e escolas ofertantes.

É importante ressaltar que, ao longo desses anos, tem-se repensado as formas de escolarização e assim várias têm sido as formas de os serviços de Educação Especial oferecer apoio as escolas municipais em assuntos referentes ao desenvolvimento e aprendizagem (UEID, 2016).

Resumidamente, podemos descrever como se organizou a Educação Especial no município a partir dos serviços ofertados entre 2009 e 2016:

- ✓ 2009 - Foi criado o Departamento da Educação Especial – atual UEID- Unidade de Educação Especial Inclusão e Direito a Diversidade e a equipe que compõe esse segmento passa a refletir sobre a estrutura e funcionamento do município e rever as propostas e atendimento ofertado. Nesse momento, foi criado também o Espaço Vida, com atendimento extra-escolar onde é desenvolvida uma prática com material reciclável, Educação Física, Dança, Teatro e Música direcionado aos alunos com deficiência e pais. Com a chegada dos ônibus acessível, foi disponibilizado transporte para os alunos do município e paralelo o departamento atua ofertando capacitações e eventos educacionais; palestras para gestores da educação básica; oficinas; formação continuada em Educação Especial – modalidades: Sorobã/Braille, Baixa Visão, Déficit Intelectual, Transtorno Global de Desenvolvimento, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Português como 2ª língua e lazer para o aluno com deficiência. Além disso, fica a cargo da equipe a orientação aos alunos, aos pais, docentes e demais profissionais, bem como, os

encaminhamentos de matrícula e para atendimento com equipe multidisciplinar quando necessário (UEID, 2016).

- ✓ 2010/2011 - Com a exigência de implantação do AEE- Atendimento Educacional Especializado, as quatro primeiras salas de recursos multifuncionais foram instaladas no município no ano de 2010. Em 2011, com o aumento das matrículas de alunos surdos a UEID foi tomada a iniciativa de criar um Curso de LIBRAS que habilitasse profissionais e famílias desses alunos. O interesse das pessoas foi tanto que o curso abriu vagas a toda sociedade;
- ✓ 2013 – Considerando as necessidades dos alunos frente ao atendimento com outros profissionais além dos da educação a unidade buscou a implantação de um núcleo que oferecesse aos alunos um atendimento multidisciplinar e foi inaugurado o CAMVI- Centro de Apoio Multidisciplinar da Vitória de Santo Antão, com profissionais da Psicologia, Pedagogia especializada em Educação Especial, Neuropsicologia, Fisioterapia e Psicopedagogia. Tanto os alunos com a necessidade quanto os que ainda estavam sendo avaliados eram encaminhados para diagnóstico. Ainda no mesmo ano, o município recebeu mais cinco salas de recursos que de acordo com o relatório estão em fase de implantação;
- ✓ 2015 - Tendo em vista a falta de profissionais habilitados em Braille foi realizada uma parceria com o estado onde vinte docentes realizaram o curso e concluíram em 2016.

Anterior a esse contexto, as pessoas com deficiência eram invisibilizadas e isso as prejudicavam, pois tinham seus direitos alienados. Com aparição dessas na escola, o sistema educacional sentiu a responsabilidade de ter que se reestruturar e hoje têm contribuído significativamente para a inclusão social.

Essas iniciativas, deram portanto, visibilidade a criança público-alvo da Educação Especial e é importante ressaltar que todos esses serviços e toda a organização que acontece em função da inclusão insere-se no sistema de garantia de direitos do município através da articulação com instâncias de diferentes áreas, especialmente Educação, Assistência Social e Saúde (UEID, 2016a).

Nos serviços disponibilizados através da assistência social as famílias de muitos alunos constam inscritas no CADÚNICO (Cadastro Único), PBF (Programa Bolsa Família) e BPC (Benefício de Prestação Continuada). De acordo com o relatório municipal de monitoramento da assistência social em Vitória de Santo Antão (SESDSH, 2013, p.7) “no que se refere ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), até o mês de dezembro de 2012, o município possuía

um total de 5.069 beneficiários. Destes, 2.328 são idosos e 2.741 são pessoas com algum tipo de deficiência”.

O sistema educacional, bem como as famílias e as crianças recebem o apoio dos conselhos existentes no município. De acordo com os dados do relatório (SESDDH, 2013, p. 10) dispõe-se de seis conselhos, a saber: CMAS (Conselho Municipal de Assistência Social), COMDICA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente), Conselho do idoso, Conselho da Pessoa com Deficiência, Conselho tutelar e o Conselho de segurança alimentar e nutricional. A diversidade dos conselhos reforçam aspectos positivos “quanto às possibilidades de assegurar, no município, a materialização do controle social dos direitos e das políticas públicas. Entre os conselhos, o CONDICA, o da pessoa com deficiência e o conselho tutelar são os que se articulam diretamente a secretaria de educação na disposição e garantia dos serviços ofertados a criança público-alvo da Educação Especial.

No que se refere a prevenção das situações de risco da população, definidas, no âmbito do SUAS (Sistema Único da Assistência Social, a partir dos serviços e equipamentos sociais da PSB (Proteção Social Básica), conta com uma satisfatória rede de serviços composta pelos CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) urbanos (SESDDH, 2013, p. 16).

No contexto de atuação dos centros de referências são identificadas algumas atividades e ações essenciais à operacionalização do trabalho social e que orientam o desenvolvimento de estratégias de intervenção entre as quais destaca-se a inclusão da pessoa com deficiência e seu assessoramento. Mediante algumas situações, tendo os direitos violados o CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social) é acionado e entra e aplica medidas de intervenção através do serviço de proteção social especial para as pessoas com deficiências e suas famílias (SESDDH, 2013, p. 29).

Diferente da Assistência Social a articulação entre a educação e Saúde se dá através dos atendimentos médicos recebidos pelas crianças com deficiência e encaminhamentos que até o ano 2016 ficava a cargo da UEID realizar. Quando percebia-se a necessidade do aluno e o CAMVI não dispunha da especialidade a criança era encaminhada a secretaria de saúde que viabilizava o atendimento por prioridade.

Esses dados trazem significativa contribuição para contextualização do município lócus de pesquisa e para compreensão de como se organiza os atendimentos direcionados a criança da Educação Especial.

Um dado importante, mas que não tivemos acesso seria o relatório que discrimina o número exato das crianças regularmente matriculadas, frequentes na escola, pois essas

informações seriam essenciais para escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, mas como foi mencionado em seção anterior, a escolha dos docentes e pais foi realizada por adesão e contato feito a partir da indicação da Secretaria Municipal de Educação, levando sempre em consideração os aspectos éticos para um estudo desse cunho.

#### **4.5 Considerações Éticas da Pesquisa**

Ao perpassar todo processo investigativo, a ética ultrapassa a relação entre pesquisador e os participantes da pesquisa. Ela compreende desde a simples escolha do tema a coleta dos dados e exige do pesquisador que esse se comprometa com a verdade e mantenha a integridade e respeito pelos sujeitos (FIORENTINI; LORENZATO, 2009).

A pesquisa em educação deve ser realizada com o compromisso dos princípios éticos que visam os direitos dos participantes considerando sempre seus interesses, a fim de que o processo apresente resultados significativos com vista ao aperfeiçoamento individual, social e o avanço na área do conhecimento. Nesse sentido, participaram da pesquisa apenas os convidados que assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (Ver Apêndice) e para que ficasse em sigilo a identidade optamos por resguardar o nome dos participantes.

Antes de iniciar a coleta recomenda-se que o pesquisador informe aos participantes sobre a objetivos da pesquisa, o procedimento de coleta e de informações e com que finalidade serão utilizadas pelo pesquisador. Essa iniciativa conduz os participantes à adesão voluntária ao projeto de investigação, estando esses cientes da natureza do estudo, dos perigos e das obrigações que o envolvem (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Portanto, para os procedimentos utilizados na construção dos registros, consideramos os possíveis constrangimentos e temor por parte dos participantes durante a interação e discussão, e a fim de evitar situações dessa natureza, antes da execução foram tomadas as devidas providências deixando claro que o participante poderia a qualquer momento optar por desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, onde sua recusa não traria nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

É importante ressaltar que o conhecimento produzido por essa investigação têm o intuito de contribuir com estudos no âmbito da Educação Especial e Infantil e as ações políticas em prol das melhorias e ofertas, tendo em vista que poderá subsidiar projetos de intervenção e propiciar conhecimento sobre as concepções de infância, desenvolvimento e educação e suas interfaces com o atendimento direcionado à criança com deficiência.

## 5. A INFÂNCIA, O DESENVOLVIMENTO E A EDUCAÇÃO: VOZES VIVAS DE UMA REALIDADE

*Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer? O que eles pensam de mim é o que eu queria saber! Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer? Pensam que não sou nada? Só vou ser quando crescer? Que não me venham com essa, pra não perder o latim. Eu sou um monte de coisas e tenho orgulho de mim! Essa pergunta de adulto é a mais chata que há! Por que só quando crescer? Não vou esperar até lá! Eu vou ser o que já sou neste momento presente! Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente! (PEDRO BANDEIRA, 2009, p.20).*

A imersão do poeta no mundo infantil ressalta a existência da criança hoje, agora, de maneira que ela é o que é no presente, ou seja, ela é gente! Além disso, a poesia evidencia a posição do adulto sobre a criança tornando-se bem propícia essa poesia/reflexão antes de iniciarmos a discussão e análise dos dados.

Esta pesquisa parte do princípio de que os docentes e pais são atores fundamentais no conjunto que movimenta o universo infantil. Suas opiniões, sentimentos, interações e ações podem revelar o complexo que há envolta da criança e por isso acreditamos ser essencial ouvir e considerar suas concepções sobre a infância, o desenvolvimento e a educação da criança da Educação Especial.

Para analisar as concepções e perceber como os docentes e pais compreendem essas temáticas foi necessário ir a campo a fim de conversar com esses sujeitos. As interações nos grupos focais com os participantes nos permitiram, sob diferentes óticas, perceber as ideias do ser criança e das condições nas quais se inserem.

Nesse sentido, no presente capítulo constarão os achados construídos no decorrer da pesquisa. Entre esses, apresentaremos de forma detalhada os perfis dos sujeitos participantes da pesquisa e em seguida serão discutidas as ideias que emergiram sobre a criança nos âmbitos familiar e educacional, a partir do olhar das pessoas que lidam diretamente com elas. Desde concepções gerais sobre infância, desenvolvimento e educação ao enfoque na vida das crianças da Educação Especial, os olhares deram sentido ao processo de coleta, análise e interpretação das falas.

Discutimos os registros com base nas discussões teóricas abordadas ao longo desse trabalho. Nesse processo, mais precisamente durante a coleta e análise dos dados, percebemos que embora tratadas separadamente, as temáticas infância, desenvolvimento e educação se relacionam a todo momento e que novos elementos anteriormente não discutidos surgiram e

mereceram destaque. A fim de fundamentar o que aparece de novo, optamos por aprofundar as discussões teóricas no decorrer desse capítulo.

### 5.1 Os donos e donas das Vozes: conhecendo os sujeitos participantes da pesquisa

Como mencionado anteriormente, essa pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de docentes e pais a respeito da infância, desenvolvimento e educação da criança da educação especial. Para tanto, foram realizados dois grupos focais que nos possibilitou conhecer de perto os participantes da pesquisa e identificar seus perfis.

Considerando que o conhecimento dos sujeitos, de suas falas e de seu contexto de atuação foi/é essencial para compreensão, análise e discussões dos dados coletados, acreditamos ser pertinente nesta sessão, realizarmos uma breve apresentação do perfil desses para fins de contextualização.

Nas tabelas a seguir através da identificação, função, experiência e formação notamos as características do grupo de docentes. É importante ressaltar que por uma questão ética de preservação do anonimato dos sujeitos optamos por não identificá-los por seus nomes e os denominamos a partir da seguinte referência: Docente 1; Docente 2 e daí por diante. Vejamos:

**Tabela 6** - Perfil dos Participantes da Pesquisa 1- Docentes

<b>GRUPO FOCAL 1A</b>		
<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>EXPERIÊNCIA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
<b><i>DOCENTE 1</i></b>	<b><i>Tempo de Atuação</i></b>	Normal Médio; Graduação: Pedagogia; Pós Graduação: Especialização em AEE;
Função: Professora da Sala Especial/ Educação infantil	4 anos na Educação Especial e na Educação Infantil	
<b><i>DOCENTE 2</i></b>	<b><i>Tempo de Atuação</i></b>	Normal Médio; Graduanda do curso de Pedagogia;
Função: Professora da Sala Especial	4 anos na Educação Especial	
<b><i>DOCENTE 3</i></b>	<b><i>Tempo de Atuação</i></b>	Graduação: Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia; Formação em Tiflogia;
Função: Professora da Sala Especial	10 anos no Ensino regular e 04 anos na Educação Especial	

Fonte: Dados da Pesquisa

**Tabela 7-** Perfil dos Participantes da Pesquisa 2- Docentes

<b>GRUPO FOCAL 1A</b>		
<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>EXPERIÊNCIA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
<b><i>DOCENTE 4</i></b>	<b><i>Tempo de Atuação</i></b>	Normal Médio; Graduação: cursando Pedagogia; Pós Graduação: Especialização em AEE;
Função: Professor da Educação Infantil	06 anos no Ensino regular	
<b><i>DOCENTE 5</i></b>	<b><i>Tempo de Atuação</i></b>	Normal Médio; Graduação: Letras; Pós Graduação: Especialização em AEE e em Psicopedagogia; Formação em Tiflogia;
Função: Professora do AEE	30 anos no Ensino Regular 03 anos no AEE	
<b><i>DOCENTE 6</i></b>	<b><i>Tempo de Atuação</i></b>	Normal Médio; Graduação: Biologia; Pós Graduação: Especialização em AEE e em Psicopedagogia; Formação em Tiflogia; Intérprete de LIBRAS;
Função: Professora do AEE	20 anos no Ensino Regular 05 anos no AEE	
<b><i>DOCENTE 7</i></b>	<b><i>Tempo de Atuação</i></b>	Normal Médio; Graduação: Pedagogia; Pós Graduação: Especialização em AEE e em Psicopedagogia; Formação em Tiflogia;
Função: Professora do AEE	22 anos no Ensino Regular 03 anos no AEE	

Fonte: Dados da Pesquisa

Em resumo, as tabelas apresentadas traçam um panorama dos perfis docentes do primeiro grupo focal realizado. Apesar da formação apresentar distinções, em conformidade com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva que traz como requisito básico ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada percebemos que todos são aptos a suas respectivas funções.

Todos os docentes são funcionários em exercício nas escolas municipais de Vitória de Santo Antão - PE. Foi considerando a realidade do município no que tange as matrículas das crianças público-alvo da Educação Especial que inicialmente não nos detemos a escolas específicas. As crianças regularmente matriculadas se encontravam em diferentes escolas da localidade e para conseguirmos o contato dos docentes direcionamo-nos antes à Secretaria Municipal de Educação. Através da autorização do respectivo órgão, contatamos alguns gestores das escolas que tinham como alunos a criança em contexto, tivemos a indicação dos docentes e os convidamos. Realizamos o grupo focal com aqueles que aceitaram o convite.

No que se refere aos pais, sujeitos participantes do segundo grupo focal, para construirmos um panorama de seus perfis focalizamos na identificação, atividade e/ou atuação e alguns aspectos referentes ao seus filhos tais como: a deficiência e dados educacionais os quais explicitamos na tabela a seguir. Para identificação dos participantes do segundo grupo,

seguimos o mesmo critério do primeiro, mas denominamos a partir da seguinte referência: Sujeito 1, Sujeito 2 e assim por diante.

**Tabela 6 - Perfil dos Participantes da Pesquisa 3- PAIS**

<b>GRUPO FOCAL 2A</b>		
<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO</b>	
<b><i>SUJEITO 1</i></b>	<b><i>Deficiência</i></b>	Regularmente matriculada: Ensino Especial
Não trabalha	DI- Deficiência Intelectual	
<b><i>SUJEITO 2</i></b>	<b><i>Deficiência</i></b>	Regularmente matriculada: Educação Infantil e no AEE
Não trabalha	DV- Deficiência Visual	
<b><i>SUJEITO 3</i></b>	<b><i>Deficiência</i></b>	Regularmente matriculada: Educação Infantil
Não trabalha	Autismo	
<b><i>SUJEITO 4</i></b>	<b><i>Deficiência</i></b>	Regularmente matriculada: Educação Infantil e no AEE
Não trabalha	DI- Deficiência Intelectual	
<b><i>SUJEITO 5</i></b>	<b><i>Deficiência</i></b>	Regularmente matriculada: Educação Infantil e no AEE
Não trabalha	Autismo	
<b><i>SUJEITO 6</i></b>	<b><i>Deficiência</i></b>	Regularmente matriculada: Ensino Especial
Atuação: Serviços gerais	DI- Deficiência Intelectual	
<b><i>SUJEITO 7</i></b>	<b><i>Deficiência</i></b>	Regularmente matriculada: Ensino Especial
Aposentado	DI- Deficiência Intelectual	
<b><i>SUJEITO 8</i></b>	<b><i>Deficiência</i></b>	Regularmente matriculada: Educação Infantil e no AEE
Não trabalha	DV- Deficiência Visual	

Fonte: Dados da Pesquisa

Os sujeitos do grupo dois, exceto a profissional de serviços gerais e o aposentado, alegaram não trabalhar justamente para cuidar de seus filhos. Devido às demandas e necessidades de seus filhos que requerem uma atenção especial, abdicaram de suas atividades profissionais. As crianças, de forma geral, apresentam condições diferentes no que se refere à deficiência apresentada e encontram-se regularmente matriculadas. Cinco dessas com duplo computo de matrículas na Educação infantil e no AEE e outras três no ensino especial.

Obedecendo criteriosamente as orientações para aplicação da técnica de grupo focal que, segundo Gatti (2005), privilegia a seleção de participantes que tenham características em comum que os qualifiquem para as discussões, escolhemos os docentes considerando aqueles que tenham atuado efetivamente a no mínimo um ano com a criança nos diferentes ou em um dos serviços ofertados na modalidade de Educação Especial sendo estes o AEE, a Educação Infantil (ensino regular) e/ou na classe especial (ensino especial).

Quanto aos pais, os critérios em comum seriam que tivessem seus filhos com deficiência regularmente matriculados e que recebessem no mínimo um dos atendimentos supracitados. Feito isto, realizamos os dois grupos focais e através das interações pudemos perceber como concebem a infância, o desenvolvimento e a educação.

No decorrer deste capítulo, os resultados serão apresentados e discutidos em três sessões, que visam apresentar, respectivamente, as concepções de criança/infância, desenvolvimento e educação dos docentes e pais das crianças público-alvo da educação especial.

## **5.2 A criança e a infância: do genérico ao público-alvo da Educação Especial**

Consideramos pertinente enfatizar que apesar de tratadas de forma articulada, até como sinônimos por alguns autores, as temáticas “criança” e “infância” apresentam particularidades e nós temos ciência das diferenças entre as concepções que as envolvem. Em síntese, mediante a perspectiva adotada para este estudo a infância pode ser compreendida como uma categoria geracional e a criança como sujeito histórico, cultural e social dessa geração. A realidade é que uma envolve a outra intersectadamente e assim contribui diretamente para essa compreensão.

Sobre criança e infância, os docentes têm o conjunto de suas falas semelhantes ao caracterizarem como atributo do contexto contemporâneo o sobrecarga de funções/atribuições das crianças e a ausência familiar. O trecho a seguir representa bem tal interpretação:

*Eu vejo a criança hoje, sendo determinadas muitas funções sobre essa criança, pela família, entendeu? Pra suprir alguma coisa da família, porque hoje, nessa sociedade de hoje, os pais saem para trabalhar as mães saem para trabalhar. A maior parte da vida dessa criança ela fica sem essa estrutura que é pai e mãe, e que eles procuram a maioria, suprir essas ações com presentes, com passeios assim, mas muitas vezes não tem aquela interação de família né? O pai chega cansado do trabalho, quando chega fica na frente de uma TV, ou fica no celular, as famílias estão muito perto e distantes ao mesmo tempo e perdem de desenvolver nessa criança esse vínculo tão importante(...)  
(GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES)*

Entendemos que a ausência familiar, na opinião dos docentes, tem sido uma constante na vida das crianças, no entanto eles reconhecem que nem sempre isso ocorre por livre escolha dos pais. Nessa sociedade, a atual conjuntura econômica, entre outros fatores, pode ser considerada um fator que determina tal postura, pois naturalmente têm sido imputado as famílias um afastamento de seus filhos em detrimento do trabalho,

A contemporaneidade aporta a pluralização dos modos de ser criança, uma heterogeneidade que compreende novos papéis e estatutos sociais para a criança. Essa compreensão do ser criança, bem como suas condições de existência, têm sofrido transformações significativas em semelhança às mudanças ocorridas no espaço-tempo da vida diária, na estrutura e organização familiar (SARMENTO, 2004).

Um outro aspecto considerado pelos docentes nas falas supracitadas refere-se à importância do vínculo familiar e acabamos por perceber que a família continua sendo uma importante instituição social para o entendimento da infância.

No trecho citado e nos próximos observamos que sempre apontam para a relação existente entre a família e a criança:

*Se uma criança vive num ambiente estimulador com pessoas que conversam sobre coisas sadias, não é? Que têm um comportamento, vamos dizer assim[...] moralidade dentro da sua família, né? Com aqueles valores, que eles estão esquecidos na sociedade hoje em dia, então conseqüentemente essa criança possa vir a dar problema no futuro (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

*Ela não consegue, ela não aceita o não, porque em casa não é trabalhado, só sim (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

*O pai não dá limite porque faz de tudo. Ele compra a criança, não dá tempo, mas dá um presente. Aí fica uma criança sem limites! [...] Então tem crianças que não sabem obedecer (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

Percebemos nas falas acima, algumas nuances que merecem uma atenção especial. O fragmento demonstra a resistência constante por parte das crianças. A falta de regras as colocam em condições de periculosidade/risco e vistas como um sujeito pensado e projetado para o futuro que precisa ser moralizado para assim alcançar a perfeita socialização.

Ensinaamentos e comportamentos desejáveis, bem como o reconhecimento do que pode e não deve fazer são essenciais para a vida, no entanto essa ênfase na necessidade da criança sempre acatar limites é um aspecto complexo cuja análise criteriosa pode revelar diferentes facetas.

Além do já mencionado, remete-nos a relação estabelecida entre adultos e criança que arraigada da autoridade do primeiro traduz-se na imposição de ordens. Nesse sentido, recorremos a Kramer e Horta (2011, p. 27) que ao tratar da ideia de infância discrimina que o exercício da autoridade do adulto sobre a criança é uma constante. Em termos gerais, as autoras consideram que a sociedade adulta “se arroga o direito de dar ordens à criança” e dessa forma as virtudes principais da infância são caracterizadas pelo respeito e obediência.

Como mencionamos anteriormente, é recorrente que no conjunto das falas dos docentes as crianças são vistas como sujeitos indissociáveis de suas famílias. Entre outros aspectos a aprendizagem, o comportamento e suas condições do ser criança e da infância aparecem sempre atreladas a essa relação.

*Aí eu vejo a criança como? A criança é um adulto pequeno, quando se dá pra ela a responsabilidade. Porque o pai sai para trabalhar, a mãe sai para trabalhar e ela assume essa responsabilidade, da casa que não é da criança. (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

Essas colocações apontam para a adultização, outra condição característica da contemporaneidade. A criança cada vez mais tem ocupado os lugares dos adultos, tanto no que se refere a questões estéticas (uso de acessórios e vestimentas semelhantes à dos adultos) quanto pelo excesso de atividades nas quais também se incluem as responsabilidades de casa.

Silva (2009) corrobora com esse pensamento sobre a adultização. A partir de reflexões sobre direito, a autora diz que vivenciamos uma realidade em que apesar das crianças estarem envoltas a direitos de cidadania, suas realidades não as permitem vivenciar a plenitude da infância.

Outra forma de apresentar a criança foi comparando seu cenário de vivência da infância com a da criança na contemporaneidade, como podemos perceber nas seguintes falas:

*Mas, a criança, eu vejo assim, ela tá pulando aquela fase tão gostosa que é a fase do brincar, de brincar de interagir porque a criança aprende muito interagindo com as outras crianças, não é? E, hoje, a gente vê o que? Não tem aquele costume como eu fui criada, de brincar, de ficar conversando com os coleguinhas, com os pais. A criança ir brincar com os coleguinhas? Você não tem essa segurança de ficar na rua nessa sociedade contemporânea que nós estamos, não é? (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

*Porque o brincar que existia antigamente, a gente sabe né? Que o brincar desenvolve o lado cognitivo da criança e a criança não brinca mais. Ela simplesmente se senta né? Mexe no celular, no computador[...] É uma sobrecarga de informação! (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

A infância quando tomada a partir de outras temporalidades é ressignificada através da rememoração, que reporta as lembranças do passado, permitindo que o adulto a recontar a partir do crivo do presente (KRAMER, 1998). Nesse sentido, além de perceber nas falas acima que as mudanças significativas na forma de conceber a infância e a criança na contemporaneidade traz consigo também modificações nas formas de vivenciar as relações das crianças com seus pares, as realidades comparadas das duas épocas apontam para as diferenças existentes nas situações de brincadeira, e a influência dos artefatos de tecnologia frente o brincar.

Percebemos mediante as gerações que as brincadeiras tomam formas distintas. O que interessou a criança ontem não interessa mais hoje e com o desenvolvimento de novas tecnologias, os brinquedos e brincadeiras mudaram.

Por outro lado, quando os docentes são provocados a expressarem suas concepções sobre a criança público-alvo da Educação Especial, atem-se a essa realidade na forma de preocupação com a postura dos pais frente a deficiência.

*Muitas vezes eu percebi que, terem um tipo de deficiência é como que: Não! Deixa ele fazer, porque ele é especial[...] Aí, é onde vem, é como se fosse uma proteção, que elas acham que tem que ter porque eles são especiais. Eles têm a deficiência, mas ele têm a saúde! (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

A criança vista a partir do sentimento superprotetor da família remete ao ser frágil, em condição de vulnerabilidade, características da criança e da infância por séculos. No entanto, ao mesmo tempo, a fala quebra com essa ideia do sujeito indefeso que precisa ser protegido e revela o reconhecimento dos docentes de que a deficiência não limita a criança.

Nesse sentido, Bruno (2006) alerta para a importância da criança ser vista independente de sua condição biológica, reconhecendo-as a partir de suas possibilidades de conviver, interagir, brincar, trocar experiências e a maneira como isso ocorre as torna seres singulares, devendo ser olhadas na sua completude, com possibilidades diferentes (BRUNO, 2006).

O posicionamento dos docentes nos conduz a algumas reflexões. Pontuamos que enquanto rede de apoio a família tem uma importante função de proteger a criança, pois é nela que se estabelecem entre outras as relações de cuidado e respeito, mas a superproteção revela em determinadas situações os conflitos que os mesmos vivenciam diariamente com a criança.

Ao mesmo tempo que a proteção deve ser balanceada por poder se apresentar como um fator minimizador das oportunidades e possibilidades que a criança tem de aprendizagem e de viver experiências, inclusive quando há negligência dos comportamentos indesejados, a família muitas vezes a percebe como a única alternativa para o convívio, seja por medo, ou cuidado.

No que concerne às falas dos pais e suas concepções de criança e infância apesar de se assemelhar em alguns aspectos as construções antes apresentadas se distanciam um pouco porque tomam como parâmetro as experiências com seus próprios filhos. Um aspecto presente nesse e em outros registros expressam suas angústias e preocupações com o futuro, ao mesmo tempo em que concebem a criança enquanto sujeito com grau elevado de dependência.

*Meu Deus do céu, como é que cuidar até o fim desse filho? A gente conversando em casa, como vai ser? Só tem ele, e se Deus levar a gente como é que vai ficar? (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Aparentemente ele é uma criança normal [...], mas se se estressar é um deus nos acuda. Só mamãe ou papai é que dá conta e olha lá, que as vezes a lágrima escorre. Viu? É como diz a história, a gente tá aqui falando e a gente tem que falar o que realmente acontece. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Em relação ao comportamento dele, eu tenho que trabalhar o não que ele não quer aceitar, que bate o pé e que eu sempre falo pra o médicos, pra os profissionais que acompanham ele assim, determinado momento a gente tem que fazer o que realmente eles querem, porque a gente também é seres humanos! Aí, tem hora que a gente faz porque se não a gente enlouquece. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

Nesse contexto, observamos que para além da preocupação com a criança em devir, as famílias reconhecem as fragilidades e expressam os sentimentos que permeiam suas relações com seus filhos. A complexidade que envolve a relação familiar especificamente no contexto da criança público-alvo da Educação Especial reflete muito e até traduz as posturas dos pais e a forma como concebem a criança e a infância.

Em consonância com a colocação da fala acima no que concerne o comportamento da criança, Buscaglia (2006) alerta para o fato dos pais das crianças com deficiência necessitarem de orientação sobre a disciplina de seus filhos, pois frequentemente relutam em repreender, ou ensinar limites reais como fazem com os demais filhos. Isso não decorre simplesmente pelo fato do querer, mas por acreditarem e racionalizarem que suas condições os restringem de muitas coisas ou ainda por não saber lidar com as situações.

Esse posicionamento pode ser uma realidade, mas as crianças com deficiência também devem aprender a viver com a família e com o mundo. Desde sua tenra idade, na infância, devem aprender, como qualquer outra criança que não se pode ferir aos outros e a si mesmas, respeitando sempre os direitos das pessoas (BUSCAGLIA, 2006).

O autor também explica que o nascimento de uma criança para muitas famílias é um momento extraordinário, cheio de expectativas, mas nem sempre tal acontecimento ocorre assim.

Dar à luz uma criança deficiente é um acontecimento repentino. Não há um aviso prévio, não há tempo para se preparar. Praticamente inexistem um aconselhamento educacional ou psicológico aos confusos pais, nesse momento crucial, dentro ou fora do hospital. Grande parte do que farão por seus filhos se baseia no instinto ou no método do ensaio e erro. Quanto aos seus sentimentos, medos, ansiedades, confusão e desespero, terão de controlá-los da melhor maneira possível. (BUSCAGLIA, 2006, p.34).

As colocações do autor coincidem com a posição das famílias na realidade pesquisada. Observamos que as famílias nem sempre obtêm um diagnóstico ainda durante a gravidez, em sua maioria a descoberta acontece nas idades iniciais ou quando já estão adentrando a adolescência. Esse processo é por muitas vezes inesperado podendo ocasionar uma confusão de sentimentos conduzindo as famílias que muitas vezes não sabem nem por onde começar a tomarem iniciativas, sem orientações, o amor pelo filho e o desejo de reabilitação podem falar mais alto, mas a sensação de desespero pode ser uma constante.

*Em relação ao meu filho [...], pra eu descobrir, foi uma coisa assim de Deus mesmo, porque assim, eu percebia que ele tinha alguma coisa mas eu não sabia que era uma coisa tão profunda pra ele ser especial. Em momento algum pra mim ele era uma criança[...] igual aos meus outros filhos, ele estava fazendo birra, mas agora eu me desesperei muito, eu chorei muito, meu deus[...] a gente toma aquele choque! (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*É no caso de (nome da criança<sup>13</sup>), ele não falava nada, eu desconfiei. Esse menino não é normal, não. Esse menino tem algum problema! Aí, levei ele no pediatra dele, ele pediu o acompanhamento para levar para o neuro, foi quando o neuro falou que ele era autista[...] Aí disparei, desmoronou né? Porque a pessoa que é mãe, aí eu digo: Não, mas vou ajudar meu filho! (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

No trecho supracitado e na fala de uma mãe percebemos nuances de que a descoberta das dificuldades e deficiência causa uma preocupação frente à necessidade de seu filho, vejamos:

*A gente vê a criança da gente normal[...], de repente a gente vê uma pontuação a mais, tem que ter cuidado, tem que ter atenção, tem que ter muito carinho, e isso é uma coisa que eu não posso dar porque eu trabalho. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

A dinâmica familiar é modificada com a chegada da criança e, muitas vezes, as famílias se sentem atormentadas, sejam pelas muitas necessidades apresentadas por seus filhos (afagos, amor, carinho, dos mesmos estímulos linguísticos, das mesmas oportunidades para explorarem

---

<sup>13</sup> Nome preservado mediante opção dos pais e por questões éticas.

seus próprios corpos e ambiente) ou por seu sofrimento, desconforto, necessidade de cuidados especiais, de frequência em consultas médicas e até o uso de medicações especiais.

É por esse e por outros fatores que Buscaglia (2006) compreende os conflitos vivenciados pelas famílias, e faz um alerta aos pais dessas crianças. É pertinente desde o nascimento ao fim da infância que haja uma consciência por parte dos pais de seus sentimentos. O mesmo reafirma que “os pais devem receber ajuda a fim de compreenderem que seus próprios sentimentos em relação à deficiência de seus filhos, durante a infância, podem servir de obstáculo às oportunidades da criança de atingir a maturidade.” (BUSCAGLIA, 2006, p.38).

O olhar para a condição da criança, seu reconhecimento e percepção do que sabe e pode fazer é crucial nesse contexto. Sobre essa questão, no próximo trecho observamos que as mães não hesitam em falar da deficiência apresentada por seus filhos e filhas. Apesar de demonstrarem dificuldade, preocupação, ressaltam as habilidades e as particularidades que envolvem a aprendizagem dos mesmos.

*Meu menino tem autismo, mas ele, assim, na escrita ele não sabe de nada, se mandar ele escrever uma letra “A”. Ele não sabe letra nenhuma, já os números e as cores ele identifica, mas se perguntar a ele, ele não sabe de nada, eu não sei o que fazer com ele! (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Meu filho também é autista. A desenvoltura realmente na matemática[...] é muito bom pra eles, porque é o que é exato. Em relação a escrita também não quer escrever, mas é muito inteligente, o cognitivo dele é muito bom. Ele pega as coisas! A memorização dele é muito boa. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

Para além da caracterização, das dificuldades, da deficiência ou das limitações, Bruno (2006) ressalta que é necessária essa compreensão das particularidades da história de vida da criança identificando sempre suas necessidades, interesses, como interação, como estabelecem relações com seus pares, objetos e conhecimento.

As dificuldades sentidas, bem como a desenvoltura da criança frente as suas capacidades seja no que se refere aos conteúdos escolares, a aprendizagem ou a vida cotidiana, nos chamam atenção nessas falas. As atitudes e qualidades atribuídas aos filhos apontam para suas singularidades, mas quebram com as ideias limitadoras que permeiam a criança nessas condições.

Uma característica da infância nos tempos-espacos contemporâneos, também presente nas falas dos pais é o uso da tecnologia. Como afirmam,

*No computador, desenvolve bem, mas coordenação motora tem uma deficiência muito grande... (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Ele pega o celular mexe de cima para baixo, baixo jogo, tira jogo, ele sabe de celular [...] É incrível! Quando fala de celular eles sabem mexer em tudo mesmo (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

Os mesmos alegam que suas crianças apresentam dificuldades, mas que, todavia, quando se trata do uso do computador e celular tiram de letra. Mediante o exposto, reafirma-se a atração das crianças no contexto contemporâneo por esses artefatos tecnológicos e ainda a constância desses nas diferentes realidades e condições de vida.

Mediante a busca por compreender as temáticas analisadas nesta seção concordamos com Sarmiento e Marchi (2008) ao analisarem que o sentimento de criança perpassa os pensamentos dos adultos como sujeitos participantes de suas realidades. Entretanto, mediante as falas dos docentes e pais percebemos que esse reconhecimento envolve um paradoxo. Ao passo que apontam para a participação social da criança, se preocupam com o futuro desse sujeito o que secundariza o protagonismo infantil.

Ao mesmo tempo percebemos que enquanto os docentes inserem em suas falas uma concepção adultocêntrica sobre a criança e atribui toda responsabilidade aos pais esses apontam para a função da escola como apoio complementar a educação dos filhos. De um lado, na fala dos docentes evidenciam que os pais se ausentam e as crianças ficam sem limites por outro lado os pais justificam suas ausências pela necessidade de trabalhar.

No que se refere à criança público-alvo da Educação Especial também concordamos com Silva (2010) ao considerar que o tratamento dado às crianças e as concepções relacionadas à infância estão intimamente ligados às práticas e hábitos culturais da sociedade ao longo da história. Em se tratando da infância nesse contexto, percebemos além da relação estrita com a família, parece existir um foco evidente na deficiência apresentada que é geralmente medido por indicadores e padrões de anormalidade. A infância acaba sendo concebida a partir de valores, significados e discursos, nesse caso biológicos que se sobrepõem às especificidades dessa e suas vinculações sociais e culturais.

Essas questões, especificamente, tornam possíveis reflexões sobre os aspectos que envolvem os sentimentos, mas não esgotam o objeto, antes abrem precedência para discutirmos elementos que expressam as concepções de desenvolvimento humano.

### **5.3 Desenvolvimento infantil segundo os pais e docentes**

Nesta seção, buscamos fazer uma incursão nos depoimentos dos pais e docentes para tratarmos da temática de desenvolvimento. Vale destacar que nós compreendemos o

desenvolvimento infantil enquanto processo, no qual o sujeito é considerado em seus aspectos biológico, histórico e social.

Nas compressões dos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos destaca-se num primeiro momento a influência do diagnóstico e do atendimento com profissionais especialistas (equipe multidisciplinar). Conforme seus depoimentos expressam, havia um desconhecimento da deficiência apresentada por seus filhos até o diagnóstico que de certo modo afetava entre outros aspectos as condições de vida da criança e suas formas de receber tratamento. Em sua maioria, consideraram que o diagnóstico se caracterizou como pontapé inicial para as tomadas de decisões referentes ao desenvolvimento de seus filhos. Neste cenário incluem a participação dos profissionais de saúde, entre os quais destaca-se o neurologista, a fonoaudiologia, e a psicologia. Os pais discriminam a relevância do atendimento e acompanhamento com esses profissionais e a influência dessas especialidades para o desenvolvimento da criança.

*O (nome da criança) eu descobri o diagnóstico dele muito cedo, 3 anos e meio, aí eu também tive muita ajuda pra cuidar de (nome da criança) melhor, ele também tinha plano de saúde, aí ele tinha muito profissionais aí ajudou muito. Com 3 anos ele não falava, eu ficava me perguntando o que era a que eu ia fazer com (nome da criança) me sentava no chão e chorava, mas ele foi se desenvolvendo de tal maneira que seis meses que eu levei na clínica pediatria, ela ficou assim (expressão de surpresa) achando que ele desenvolveu, de uma tal maneira assim que as pessoas e alguns profissionais chega e diz: Ele não é autista! (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Descobrir que meu filho é autista? Tive o laudo dele no ano passado, um ano e dois meses atrás, mas assim, demorou muito, tudo no sus é demorado. Agendar demora, com três meses lá na frente, mas ano passado com três anos e sete meses, eu tive o laudo dele[...] Começou a fazer as terapias, aí ele foi desenvolvendo de uma tal maneira [...] Como é importante levar o menino pra Psicóloga, pra Fono. Como é importante! O menino mudou! (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

Esse conjunto de falas reflete a discrepância existente nesse processo de diagnóstico frente a realidade socioeconômica de cada família. Muitas têm a identificação da deficiência tardiamente e isso em sua maioria deve-se a falta de recursos financeiros. É importante atentarmos para o diagnóstico e sua respectiva implicação para o desenvolvimento da criança porque nesse contexto e em alguns casos quando há o desconhecimento da deficiência de seus filhos os pais lidam com os mesmos sem considerar suas especificidades, o que pode acometer negativamente as relações sociais estabelecidas e o desenvolvimento da criança. Essas questões ficam claras na fala da mãe:

*Desde os cinco anos quando eu coloquei ele na escolinha eu percebia que ele não se interessava assim dos estudos das letrinhas, ele só queria estar brincando e ao mesmo tempo batendo nas crianças, todo dia, toda vez que eu chegava na escola, a professora na escola, falava, Ele bateu no menininho, que ele se enrolou no chão, rasgou o caderno, mas eu levava isso como uma criança normal né? E isso aí foi levando eu troquei ele de escola[...] ele brigava muito, qualquer coisa ele fica nervoso pra bater e batia nas crianças, mas mesmo assim a escola não expulsou ele, foram levando mesmo assim, foram dois, três anos assim[...] Aí a professora[...] percebeu a dificuldade de (nome da criança), perguntou se eu queria ajuda, aí eu disse que sim. A vice-diretora de lá, conversou comigo, aí foi quando ela buscou Psicólogo, Psicopedagogo[...] Ela disse, vamos botar ele no especial. Eu senti o desenvolvimento dele muito bom com essa professora do especial, ele está se sentindo bem. Ele não está mais muito agitado, ele vinha muito agitado da sala. Dizia que os meninos mangava dele, os meninos bagunçavam com ele, e ele se agitava rasgava o caderno, não escrevia, chorava todos os dias quando chegava em casa[...] Você olhando para ele diz que não tem nada. Ele é normal! Você diz que ele não tem nada de especial[...] Só descobri através do neuro, aí fui pra o psiquiatra passou remédio ele está tomando remédio. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

São nítidas as implicações positivas do diagnóstico e do acompanhamento multidisciplinar para a vida da criança, mais ainda para o posicionamento dos pais frente a descoberta, na busca por ajuda e nas tomadas de decisões com vista ao desenvolvimento do seu filho. No entanto, esse trecho nos faz refletir sobre o impacto que a ausência de um diagnóstico clínico pode ocasionar para a vida de uma criança e essa é uma realidade comprovada em alguns estudos.

Nunes (2015) discrimina que é essencial atentar para o diagnóstico que muitas vezes precoce não tem uma fundamentação, e baseia-se apenas em situações como: “àquelas crianças que apresentam dificuldades de adaptação às regras da instituição, de convívio, de não acompanhamento do ritmo de aprendizagem das outras crianças, de não adequação às normas de comportamento estabelecidas pelas instituições”.

A referida autora identificou que apenas 50% das crianças indicadas para participação em sua pesquisa possuíam diagnóstico clínico ou de uma equipe multiprofissional. Nesse sentido, ainda alerta para a importância do diagnóstico e considera que sua inexistência é um fato “preocupante, porque as crianças podem ser rotuladas como “especiais” e, desta maneira, serem vistas pelos profissionais como incapacitadas ou suas práticas apresentem como foco somente a limitação destas crianças” (NUNES, 2015, p, 105).

Compreender essas questões que envolvem as crianças da educação especial são essenciais, visto que as práticas e ações de estímulos ao desenvolvimento na família, bem como no atendimento educacional e multidisciplinar, caminham conforme as especificidades apresentadas pela criança e tem como partida inicial o diagnóstico.

Ao mesmo tempo o desenvolvimento aparece constantemente ligado ao processo de aprendizagem mais especificamente a leitura, a escrita e a maturação do corpo da criança concernente aos atos motores e seu respectivo “atraso”. Nesse sentido, atentamos para a fala de um pai:

*Sou pai de (nome da criança), sobre deficiência na coordenação motora, não desenvolveu bem coordenação motora, não desenvolveu bem[...] o aprendizado tem dificuldade de escrever. Quando eu saio com ele, estou andando com ele, percebe que ele é especial mesmo, por conta do jeito dele. Ele tem o andar dele é diferenciado, ele corre com as pernas “entremeadas[...] Ele não tem um bom desenvolvimento[...] Eu creio que é defeito de formação! Quando ele veio andar foi com 3 anos, ver mesmo, quase 3 anos[...] (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

Além disso alguns termos e sua respectiva aparição durante as interações nos grupos focais no que concerne a forma de conceber a criança inserida no contexto da Educação Especial suscitou-nos uma atenção especial: Normal? Anormal? Eis uma questão!

Nos trechos a seguir apresentamos as construções realizadas envolta essencialmente do primeiro termo que frequentemente destacado no conjunto das falas dos pais fazem referência direta aos seus filhos e ao desenvolvimento desses.

*Aparentemente (nome da criança) é uma criança normal! Ele se entrosa, não passa muito tempo, tá entendendo? Não passa muito tempo junto das crianças, mas ele brinca de roda tá entendendo? E a professora[...], fala assim: “ele mesmo sendo autista tem um comportamento melhor do que outras crianças que aparentemente são normais, mas ele tem um desenvolvimento normal. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Assim, (nome da criança) também eu percebo[...], ele é uma criança normal, mas ao mesmo tempo até eu pensava que ele era autista, até o momento ele tinha sintoma de autista[...], mas quando eu fui buscando, mas quando eu fui pro neuro, aí foi quando ele foi me explicando mais direitinho. Ele é uma criança normal! O problema dele é intelectual. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*As minhas são normais, o problema delas é só a deficiência visual, mas elas entendem tudo, falam tudo, falam coisas até o que não devem... e faz de tudo já conhece as letrinhas, e agora é tudo diferente né? Braille, emborrachado, passar a mão essas coisas[...] (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

Com base nesses depoimentos destacamos três aspectos fundantes do desenvolvimento e que merecem destaque. A primeira questão refere-se ao termo “Normal” que nesse e em outros trechos de falas é uma constante. Os parâmetros de normalidade e anormalidade fizeram parte da vida da criança da Educação Especial desde os primórdios de sua história e é perceptível que ainda estão imbricados nas narrativas e até práticas sociais.

Esse posicionamento pode ser visto inclusive no que se refere às denominações de infância conforme discutido por Eric Plaisance (2005). Esse autor pontua que o modelo de anormalidade é legitimado no fim do século XIX e começo do século XX decorrente da inadaptação da criança por fatores de ordem biológica e intelectual. A criança cuja insuficiência das aptidões as colocassem em conflito prolongado com a realidade e exigências de seu entorno seriam consideradas “anormais”<sup>14</sup>.

No caso dos pais, suas respectivas falas e a ênfase na normalidade indica um sentimento ambíguo que pode ser revelado de duas maneiras, seja pelo fato de ao colocar seu filho na posição de “normal” denunciarem implicitamente a existência do “anormal” ou pelo desejo de reconhecimento do desenvolvimento de seus filhos para além de sua condição biológica.

Uma segunda questão presente nas falas dos pais refere-se aos condicionantes que envolvem a deficiência, as dificuldades e a terceira refere-se aos caminhos e instrumentos que conduzem o desenvolvimento da criança.

Nesse contexto recorreremos a Vygotsky (2011) em sua obra “*A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*”<sup>15</sup>. Acreditamos que os apontamentos e reflexões apresentadas pelo autor em diferentes aspectos estão intimamente ligadas aos depoimentos dos pais. O mesmo discrimina que:

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VYGOTSK, 2011, p 864).

Os argumentos do referido autor revela a existência de caminhos pelos quais as crianças passam para se desenvolver e nesse sentido caracteriza-os como direto e indireto. O caminho direto pode ser considerado comum a todos, no entanto o indireto é alternativo quando a criança apresenta impedimentos ou impossibilidades pelo primeiro. Esse processo envolve aparatos da cultura humana e no caso da criança público-alvo da Educação Especial é essencialmente

---

<sup>14</sup> Os termos normal e anormal aqui expressos têm o intuito de referendar a discussão e demonstrar o quanto seus significados ainda estão arraigados as narrativas e práticas sociais, todavia são terminologias não mais utilizadas para se referir a criança da Educação Especial. Maiores esclarecimentos consultar texto de Plaisance (2005).

<sup>15</sup> Texto Vygotsky traduzido por Marta Kohl e Patrícia Marques que optaram por manter as terminologias defectologia e criança anormal por terem sido usadas pelo autor na obra original, mas deixam claro que atualmente seriam equivalentes a expressões deficiência, Educação Especial e criança com deficiência respectivamente.

diferente das demais crianças, o que é reflexo da realidade social e cultural na qual estão inseridas. Como afirma,

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo. Quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofisiológica, imediatamente, mesmo aos olhos de um observador leigo, a convergência dá lugar a uma profunda divergência, uma discrepância, uma disparidade entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 2011, p. 867).

Considerando tais pressupostos compreendemos que a criança vista a partir de alguma deficiência visual, intelectual, física, auditiva por si só estaria impossibilitada de se desenvolver. A criança surda nunca aprenderia a falar, a cega jamais escreveria e nesse sentido a educação surge em auxílio, através das técnicas artificiais, culturais e um sistema especial de signos ou símbolos culturais que adaptados às particularidades dessa criança as possibilitam de se desenvolver. Um exemplo citado ocorre no caso da criança cega onde a escrita visual é substituída pela tátil – o sistema Braille permitindo-lhe escrever e a criança surda que através da LIBRAS que as permitem falar. O fato é que essas formas culturais de comportamento para o autor “consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos” (VYGOTSKY, 2011, p. 868).

Uma outra questão bem representada por Vygotsky é a influência da educação sobre o desenvolvimento da criança em contexto e esse posicionamento também é evidenciado nas falas dos pais, tanto no trecho anteriormente citado quanto no próximo que sempre mencionam a escola como espaço que propicia esse processo.

*Porque esse ano foi muito bom, graças a Deus! Essa área que puxou muito pra as crianças especiais, que não tinha isso, esse ano teve muito desenvolvimento para as crianças especiais, porque graças a Deus o meu menino ele melhorou muito, não sei como será o ano que vem na escola né? (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Ele é uma criança assim não agressiva graças a Deus..., ele não é agressiva e em relação ao desenvolvimento dele esse ano foi muito bom com a professora dele[...] (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

Os pais evidenciam em suas falas que a escola e as práticas de atendimento educacional direcionado aos seus filhos tem contribuído significativamente para o desenvolvimento desses e no que concerne a influência educacional Drago (2006, p.20) numa perspectiva vygotskyana corrobora com esse pensamento:

A escola, para grande parte das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados socialmente, ou seja, é o lugar que pode lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos, alguém com identidade social e cultural. Entendendo dessa forma, é papel da educação formal proporcionar ao educando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades para superar o meio social já existente, [...] à criação e ao desenvolvimento de novos mecanismos de produção e apropriação cultural, social, afetivo, intelectual, dentre outros aspectos.

Uma maneira de identificar esses aspectos que articulam as concepções de desenvolvimento à educação foi ouvindo e analisando as falas dos docentes que estão frequentemente lidando com as crianças na escola. Ao se colocarem sobre o desenvolvimento da criança público-alvo da Educação Especial os docentes se posicionam da seguinte maneira:

*O desenvolvimento vem, porém não dizendo que eles não alcance, mas é lento. (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

*A gente vê o que? Que o desenvolvimento no caso da criança especial é muito lento, muito lento. É como já foi dito aqui, ora eles estão bem estão produzindo ora regridem, volta e esquece tudo (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

*Assim, o especial tem dessas situações e o desenvolvimento é esse, lento. Agora eu acho que assim: mesmo diante dessas situações, eu sei que é complicado, mas é muito gradual. Depende da deficiência, a questão do recurso, da própria preparação da gente para lidar com as situações[...] O que eu percebo, que o pouco que a gente consegue quando o desenvolvimento é lento isso tem todo um significado para a criança, pois se o desenvolvimento é lento vamos garantir que ele seja significativo. Porque a gente vê que por trás desse lado tem toda questão, por exemplo: talvez a criança não tenha atingido algo que eu queria que a criança atingisse, mas o fato dessa questão da afetividade e todos esses fatores que são envolvidos garantem que essa aprendizagem mesmo que seja lenta seja significativa a aprendizagem social dela, do dia a dia dela[...] Então, isso pra mim é muito gratificante! É o mínimo que se torna mais no contexto! (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

Esse trecho nos conduz a aspectos característicos da perspectiva vygotskyana. Numa contextualização do processo geral de desenvolvimento, Vygotsky (1991, p.52) considera a existência de “duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural” e ainda de acordo com o referido

autor o comportamento infantil origina-se do entrelaçamento dessas duas linhas. Os níveis elementares e superiores tem entre si os sistemas psicológicos de transição.

Vygotsky (2008) entende portanto, que o desenvolvimento da criança através de sua relação com o ambiente se caracteriza por conexões, avanços, retrocessos, que implicam estabilidades, momentos de crises que provocam mudanças graduais e lentas. É importante colocar que para o autor apesar de estar intimamente ligado à aprendizagem o processo de desenvolvimento não coincide com a mesma, pois esse ocorre de maneira mais lenta e é impulsionado pelo processo de aprendizagem.

Com base nas ideias apresentadas fica evidente que o desenvolvimento é um processo contínuo, que ocorre gradativamente no qual se insere momentos de idas e vindas mesmo. No que concerne as falas dos docentes compreendemos que a concepção de lentidão, ao mesmo tempo que denuncia fragilidades existentes no contexto educacional não limita o desejo dos mesmos de tornar o processo de desenvolvimento significativo para a criança.

Conforme já mencionado, à criança com deficiência necessitam para se desenvolver de estratégias ou aparatos culturais não comuns a todas as pessoas, antes construídos e elaborados de acordo com suas especificidades. O uso desses instrumentos na escola, com fins educativos e com vistas ao desenvolvimento deve ultrapassar limites, barreiras e caminhar junto a crença nas potencialidades que a criança tem, não limitando-a.

Outra conceito na fala dos docentes que nos chama atenção e que para os mesmos envolve-se no processo de desenvolvimento é o afeto e referente a essa questão Vygotsky traz uma reflexão bem pertinente:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo (VYGOTSKY, 2001, p. 139).

A emoção compreendida pelo autor refere-se à reação consequente aos estímulos mediados a partir dos ambiente sociocultural, sendo assim, essas influenciam diretamente o comportamento humano o diversificando. Nesse sentido, considera que as palavras ditas com sentimentos agem sobre o indivíduo afetando-os positivamente ou negativamente, diferente de quando não são ditas com sentimento (VYGOTSKY, 2001).

O grupo positivo das emoções envolve entre outros, sentimentos de satisfação, força, enquanto que os negativos sentimentos de sofrimento, depressão. O despertar dos sentimentos

sejam de prazer ou desprazer e as emoções no que tange as vivências dos sujeitos têm um caráter ativo, que serve para organização interna, estimulando ou inibindo-as (VYGOTSKY, 2001).

Dada a importância da relação afetiva entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, ao realizar as mediações o mesmo precisa relacionar seu comportamento à emoção positiva, a fim de que alcance a finalidade de sua prática ou atividade proposta e considerar a necessidade de ultrapassar o objetivo de aprendizagem e assimilação do conteúdo e, para isso, relacionar esses processos às emoções. Vygotsky (2001) atenta para isso pois considera que no caso contrário o saber torna-se morto.

Ao relacionar o desenvolvimento à aprendizagem de um aluno, a fala de uma docente nos chama atenção:

*As vezes subestimamos! Eu tenho um aluno que ele é um autista, mas hiperativo então para eu conseguir a atenção dele para fazer alguma coisa, para fazer uma tarefa, meu Deus! É uma coisa... Eu junto todos os demais e ele não, ele sobe na mesa, e tem um cantinho lá do lado do armário que é o cantinho dele e se alguém entrar ele bate, ele se estressa, a gente as vezes pensa que ele não aprende. Aí eu estou aqui ensinando, né? Eu tenho um joguinho de emborrachado que é de um até dez. Aí eu subo e conto: um, dois e os demais veem e ele não quer participar, mas eu me deparei com uma situação que quando eu estava ensinando de um até dez ele pulou no meio do jogo e contou sozinho de um até trinta. Coisa que nunca faz, que nunca tinha feito. Eu disse: Ele sabe!!! (Expressão de surpresa) quer dizer: eu me espantei. Eu estava ensinando de um até dez, os demais sabiam e eu achando que ele nem sabia aí ele conta de um até trinta... Então quer dizer: a gente não pode subestimar por causa da dificuldade ou necessidade que ele tem da deficiência que ele não aprende, porque aprende (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

O fator deficiência e dificuldades prepondera frente à aprendizagem e o desenvolvimento da criança no que se refere ao olhar do profissional atuante com a mesma, mas isso Vygotsky (2011, p. 868) explica como sendo resultante “da convencionalidade e da mobilidade das formas culturais de comportamento”.

No recorte acima, a docente confessa subestimar a capacidade de aprendizagem da criança com autismo, levando em consideração que durante sua prática pedagógica dificilmente, mesmo com os estímulos, a não participação era frequente. Ao se deparar com a criança num momento de saltos reconhece sua capacidade de aprender. Esse contexto nos remete à discussão anterior no que se refere ao tempo de cada criança no percurso em desenvolvimento e ainda corrobora com os pressupostos vygotskyanos, a saber:

Por si só, mesmo privada de qualquer instrução, a criança ingressa no caminho do desenvolvimento cultural; em outras palavras, é no desenvolvimento

psicológico natural da criança e no seu meio circundante, na necessidade de comunicação com esse meio, que se encontram todos os dados necessários para que se realize uma espécie de autoignição do desenvolvimento cultural, uma passagem espontânea da criança do desenvolvimento natural ao cultural. Esses dois aspectos, tomados em conjunto, levam-nos a uma reavaliação radical do olhar contemporâneo sobre a educação da criança anormal. O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função. Toda a psicologia da criança anormal foi construída, em geral, pelo método da subtração das funções perdidas em relação à psicologia da criança normal. Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VYGOTSKY, 2011, p. 868-869).

As narrativas desconstroem estigmas e aponta para a necessidade de percebermos a criança em contexto enquanto sujeito ativo na sua realidade e, portanto, para suas possibilidades de desenvolvimento concebendo-a enquanto sujeito singular que constrói e a si mesmo, sendo autora de sua história. O desenvolvimento é da criança e não de sua deficiência! Seja por uma via direta ou por uma via indireta sua existência é real e não pode ser subestimada. Para além da condição biológica entre a colocação da docente e essas ideias vygotksyanas, entra em cena o protagonismo da criança público-alvo da Educação especial visto que por muito tempo essa postura era secundarizada em detrimento dos aspectos fisiopsicológicos que a envolve mas chama-nos atenção para um conceito trabalhado pelo autor, a saber a *internalização*.

A internalização segundo Vygotsky (1998) é um processo que envolve transformações que articulam o social e o individual. As funções no desenvolvimento da criança são concebida a partir de duas aparições nas quais se inserem: primeiro no nível social (entre pessoas- interpsicologia) e posteriormente no nível individual (interior da criança- intrapsicológica). É impossível nesse contexto deixarmos de tratar da utilização dos instrumentos e signos tanto na esfera filogênica<sup>16</sup> quanto ontogênica por fornecerem suporte direto à ação humana e quando utilizados se transformam em processos internos de mediação. Esse processo é denominado de internalização, que consiste na transformação de processos externos em processos internos.

---

<sup>16</sup> Filogênese e Ontogênese são conceitos da perspectiva Vygotskyana. O primeiro refere-se a evolução da espécie humana e o segundo a evolução individual da espécie.

No caso da criança com autismo, a situação revela que aparentemente não havia uma interação. Entretanto, através de seu posicionamento ao realizar a contagem é possível afirmarmos que a mesma vivenciou momentos e experiências naquele contexto que lhe permitiram a internalização. O comportamento da criança frente a sua forma particular de se relacionar ou interagir não nos permite descartar a possibilidade de aprendizagem, pois apresenta fortes indícios da existência de apropriação dos signos e símbolos, bem como da interação com as crianças, com a cultura e com o professor.

Vygotsky compreende que é essa relação criança, adulto, cultura, símbolos e instrumentos que se amplia e se modifica, construindo e reconstruindo o pensar mais elementar num mais complexo implicando, assim, em modificações de ordem qualitativa ou quantitativa no desenvolvimento.

De acordo com os docentes existe uma pressão da família frente ao desenvolvimento dos seus filhos. Muitos pais querem a seu tempo que a criança aprenda e isso repercute em críticas, conforme apontado no trecho abaixo:

*Porque muitos pais perguntam: professora quando é que ele vai aprender a ler? No tempo dele! A gente não pode delimitar daqui a seis meses porque a gente tá trabalhando com uma criança que tem uma necessidade de um entendimento diferenciado, até as crianças ditas normais, tem criança que só se alfabetiza com quatro ou com sete anos, no tempo dela porque elas não vivenciaram algumas coisas no tempo preparatório, que atrapalhou esse desenvolvimento deles né? As questões da educação infantil as pessoas não levam em consideração o desenvolvimento da criança aí coloca muita tarefa, e o período preparatório que tem que ser bastante estimulado, o lúdico, o ensinar brincando faz mais efeito do que uma tarefa. As pessoas pensam, aí os pais dizem: eles estão vindo pra escola para brincar? Minha gente... As formas que os pais aprenderam não é a forma que a gente trabalha hoje em dia, né? Aí depois fica encantado com o desenvolvimento da criança, porque? Porque essa criança vivenciou as etapas do tempo preparatório, principalmente essas crianças especiais. (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

Os docentes demonstram a importância de respeitar os limites e tempos das crianças, sem pressioná-las pois os ritmos são diferentes e nesse contexto mencionam a funcionalidade da Educação Infantil e dos estímulos recebidos nessa etapa da educação. Consideram o momento preparatório, lúdico, das brincadeiras cruciais para o desenvolvimento infantil.

Bruno (2006, p. 20), em conformidade com a perspectiva histórico cultural, ao se reportar ao desenvolvimento e às vivências da criança no ambiente educacional, reforça a colocação das docentes:

[...] as ações da criança sobre o meio: fazer coisas, brincar e resolver problemas podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que a cerca. Torna-se necessário, então, que os alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente do tipo de deficiência, sejam expostos a formas positivas de comunicação e interação, de ajudas e trocas sociais diferenciadas, a situações de aprendizagem desafiadoras: que sejam solicitados a pensar, a resolver problemas, a expressar sentimentos, desejos e a formular escolhas e tomar iniciativas. As crianças com deficiência sensorial, auditiva ou visual necessitam de um ambiente de aprendizagem que estimule a construção do sistema de significação e linguagem, a exploração ativa do meio como forma de aquisição de experiências, o uso do corpo, do brinquedo e da ação espontânea como instrumentos para a compreensão do mundo. Elas necessitam da mediação do professor para a formação de conceitos, o desenvolvimento da autonomia e independência, incentivando-as se comunicarem, interagirem e participarem de todas as atividades em grupo.

Em alguns casos há um desconhecimento e resistência com relação a influência de prática que não a leitura e a escrita para o desenvolvimento da criança. Isso fica bem representado no trecho anterior e no seguinte:

*A gente percebe que a questão do desenvolvimento da criança dita normal para a criança com deficiência também não é diferente então porque tem todo um tempo para ser trabalhado cada aspecto do desenvolvimento da criança. Então a questão da linguagem, tem todo um período que isso tem que ser aguçado[...] a questão do desenvolvimento na educação infantil, todo aquele estímulo, muitas vezes não são levados a sério[...] Uma criança que é trabalhada na psicomotricidade, no lúdico, com dança, com estímulos ela recebe a alfabetização bem mais fácil do que uma criança que não é trabalhada. Na primeira infância, quando ele tá no jardim, no ensino, na educação infantil é o momento essencial da criança né? É ali que ele vai ter a primeira construção, então se o profissional, o educador, ele não ver isso ele vai chegar no terceiro ou no quinto ano e não vai ter o mesmo desenvolvimento. (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

O desenvolvimento da criança que não é, e da que é público-alvo da Educação Especial num dado momento equiparado pelos docentes não se distinguem. A partir de uma ótica complexa compreendem que esse processo envolve diferentes aspectos entre os quais aponta o lúdico que nos remete à brincadeira, à linguagem e ao desenvolvimento psicomotor.

Ao discutir a relação brincadeira e desenvolvimento Vygotsky coloca que o comportamento cotidiano da criança se difere do apresentado nas situações de brincadeiras, pois considera que a mesma cria uma ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. Durante a brincadeira a criança se comporta além de seu comportamento no dia a dia e do comum à faixa de idade de forma que esse processo fornece uma ampla estrutura básica que

possibilita mudanças da necessidade e da consciência e ainda cria uma nova atitude frente a sua realidade. Ela estimula a esfera imaginativa da criança através da situação do faz-de-conta, bem como conduz a criança à criação de intenções voluntárias, à formação dos planos da vida real, às motivações volitivas, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar (OLIVEIRA 1998; VYGOTSKY, 2004).

Ao tratar da fala/linguagem discrimina que a mesma é o principal mediador no processo de construção das funções psicológicas superiores vivenciadas pelas crianças. Isso acontece porque a linguagem tem em suas principais características a funcionalidade de comunicação e construção do pensamento. O adulto nesse sentido, entra em cena com o estímulo à mesma, enquanto mediador da relação criança-meio (VYGOTSKY, 2004).

A ausência e dificuldades que uma criança possa vir a ter decorrente do comprometimento na linguagem pode prejudicá-la de diferentes formas. Uma situação real mencionada por uma docente colabora com esse pensamento.

*Eu tive um caso..., de uma aluna minha que ela era Down e a menina tinha sete anos, ela falava uma frase e você não conseguia perceber uma palavra que ela fava, totalmente comprometida a linguagem, a parte da oralização. Então, eu conversei com a mãe dela e eu falei: olhe você já levou pra uma fono quando era menorzinha? Ahhh!!! Eu levei, mas assim, eu mudei de cidade e quando eu cheguei na outra cidade não encontrei com facilidade, mas professora eu entendo tudo que ela fala dentro de casa. Ela conversa, eu e meu marido, ela é filha única a gente entende tudo que ela fala, entendeu? Aí eu disse: mas procure, porque veja quando ela desenvolver a oralização ela vai melhorar, vai perceber os sons e tentar transmitir, pronunciar de forma adequada. A gente ver o comprometimento dela muito grande na oralização. (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

O domínio da linguagem é essencialmente importante para que ocorram mudanças significativas na maneira como a criança se relaciona com o ambiente (pessoas, instrumentos...). Esse processo não só contribui para novas possibilidades de se comunicar quanto para a organização de suas ações e pensamento (VIGOTSKI, 2004).

Cabe ressaltar no contexto das discussões realizadas até aqui que aspectos como a linguagem, memória, atenção – funções psicológicas superiores- sempre presentes no conjunto das falas dos pais e docentes se caracterizam enquanto ponto central da teoria formulada por Vygotsky, como se explica:

As funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica, através da interação da criança com membros mais experientes da cultura. Tal interação propicia a internalização dos mediadores simbólicos e da própria relação

social. Em outras palavras, a partir de estruturas orgânicas elementares da criança, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, a depender da natureza das experiências sociais a que ela está exposta. (OLIVEIRA, 1998, p. 43).

Um outro ponto antes mencionado no contexto das brincadeiras, mas que emerge essencialmente nos posicionamentos dos docentes frente ao desenvolvimento de seus alunos é explicado pelo autor através ZDP. Esse conceito foi criado por Vygostky para explicitar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo e aparece em muitas das situações apresentadas nesta seção e podemos verificar mais claramente no próximo trecho quando um docente menciona o cooperativismo entre os alunos durante as práticas em sala:

*É interessante trabalhar mesmo essa questão de ajuda, cooperação dos alunos, porque assim: na minha sala eu trabalhava numa sala de terceiro ano, que tinha um aluno autista e dois alunos sem laudo. Aí os alunos não entendiam porque era que muitas vezes eu dava certa atenção a eles ou porque eu permitia certas coisas que jamais eu permitiria que os outros alunos fizessem. Aí tudo isso eu conversava com os alunos que o outro aluno precisava de uma atenção a mais que a gente precisava ver ele de tal forma, também precisava dar a ele um certo limite para que ele pudesse se desenvolver, não era tá toda hora ajudando, ele precisava de um momento que ele possa também buscar dele mesmo aí eu consegui que eles tivessem uma relação boa na sala. (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

A Zona de Desenvolvimento proximal corresponde a existência entre um espaço atual e potencial, isto é:

Distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente - e o nível potencial de desenvolvimento medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes (OLIVEIRA, 1998, p. 43).

Nesse percurso sobre o desenvolvimento humano, percebemos que tanto os pais quanto os docentes apresentaram preocupação e empenho frente as estratégias e estímulos que pudesse influenciar o desenvolvimento pleno da criança. Dois paralelos que se complementam: Os pais que apesar das dificuldades em lidar com as condições dos seus filhos lutaram pelo diagnóstico e por atendimentos no âmbito educacional (mais uma vez visto como complemento) e da saúde a fim de incentivar ao máximo o desenvolvimento. Os docentes, por sua vez, numa dura realidade cada um a sua forma buscando com foco no desenvolvimento dos alunos, conhecer e adaptar (muitas vezes sem os recursos necessários) para oferecer um processo de ensino e aprendizagem de qualidade aos meninos e meninas.

Somada as falas e a apropriação teórica percebemos a todo instante a presença elementos fundantes da perspectiva de sócio histórica para o desenvolvimento infantil da criança público-alvo da Educação Especial. Algumas situações mencionadas retratam a aplicabilidade dos conceitos vygotskyanos, tanto os pais quanto os docentes compreendem a condição da criança em contexto e evidenciam que a relação dessa com o meio é fator essencial no processo de desenvolvimento.

#### 5.4 Educação: compreensões e depoimentos

Sobre educação, as concepções apontaram para diferentes elementos e buscamos entender e interpretar a complexidade que envolve esse fenômeno. Nessa direção, os vieses empregados nessa exposição para análise e discussão do referido tema são primordialmente resgatados na interlocução dos depoimentos dos pais e docentes e conteúdos teóricos.

A temática educação é tratada pelos pais a partir das experiências com seus filhos e, dessa forma, apresenta no primeiro momento um paradoxo existente entre o ensino especial - também denominado como classe especial ou especial apenas- e o ensino regular, também denominado por eles como Educação Infantil e/ou inclusão. Ao se retratarem, colocam que:

*Assim! É como eu falei. Eu já fiz um trabalho de inclusão e a gente tem que ver também até que grau o seu filho tem. Veja só: Eu sou a favor da Educação Especial quando realmente a criança precisa. No caso de (nome da criança), se eu colocar ele na sala de especial, vai ter autista, mas não vai ser só autista, vai ter outros, vai ter Down. No meu ver, de certa forma, atrapalha! É minha opinião! Eu acredito que na inclusão, mesmo ele sido inserido desde os 2 anos, mesmo ele não tendo a coordenação dos outros, ele tem muito a ganhar[...]. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Em relação a inclusão, eu não tenho conhecimento bem ainda, porque assim: como eu disse a vocês, ele entrou agora pouco. Ele entrou esse ano, (nome da coordenadora)<sup>17</sup>, disse assim: olha seu filho vai ficar lá no especial, porque na escola não tem vaga, no próximo ano vai entrar na inclusão. Até então, eu não sabia de nada, eu tinha que saber o que era inclusão, todo mundo e conhecida minha dizia- Coloca no especial[...], mas quando eu descobri[...]. Eu sou curiosa! Eu fico perguntando e eu acredito sim, que meu filho precisa estar na inclusão[...]. Eu fui botar ele no (nome da escola) tinha um aluno que ficava correndo, correndo, correndo. (nome da criança) foi no primeiro dia. Aí, ele chegou e me disse: Eu fiz uma amizade, tenho um amigo agora. Qual? Tem aquele que fica correndo? Eu fico correndo com ele agora (risos). Eu estou vendo que é o melhor para o meu filho, não estou desfazendo do*

---

<sup>17</sup> Todos os nomes tanto das instituições ou pessoas participantes e não participantes da pesquisas foram preservados por questões éticas

*especial, mas estou vendo que a inclusão é o melhor para o meu filho.  
(GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

O desconhecimento é uma constante por parte dos sujeitos. A concepção de Educação Especial aparece nas falas de forma limitada, se reflete como sinônimo da classe especial e/ou ensino especial. É visto até então como uma opção que não seria escolhida para seus filhos e destinada apenas aos sujeitos com uma deficiência de grau grave ou casos em que as escolas não dispõem de vagas para o ensino regular. A inclusão por sua vez, vista de forma genérica, é considerada como melhor opção de atendimento educacional inclusive por não atrapalhar, antes, estimular o desenvolvimento dos seus filhos.

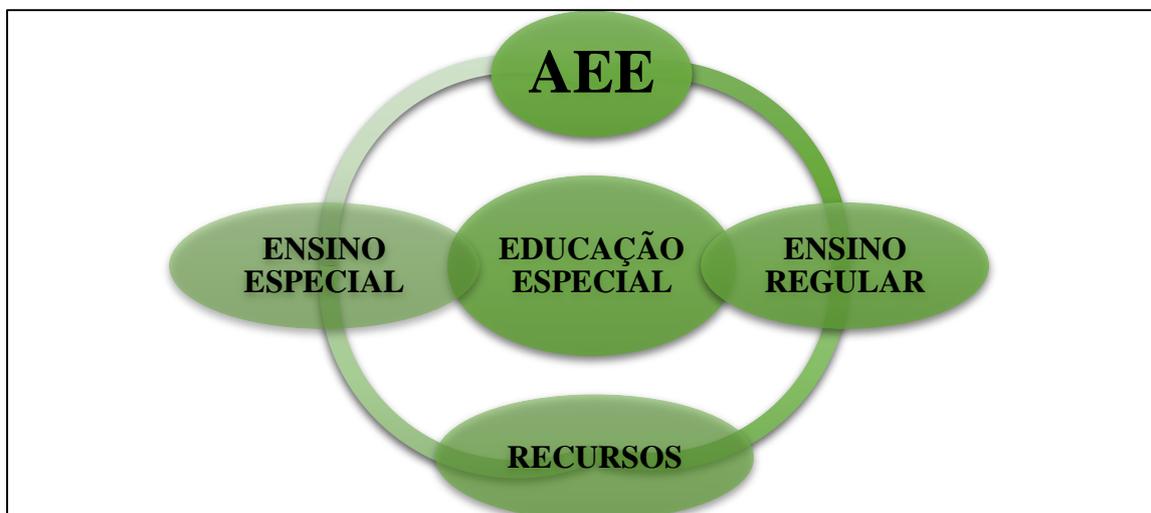
Esse trecho nos conduz a algumas reflexões: primeiro, no que se refere ao entendimento dos pais sobre a educação, segundo, sobre os conceitos imersos aos seus depoimentos, os quais se referem aos dois paradigmas: integração e inclusão. E, terceiro, as barreiras atitudinais frente aos alunos regularmente matriculados no ensino especial.

Ao se referir aos alunos atendidos pela Educação Especial, os documentos oficiais mais recentes publicados pelo MEC (BRASIL, 2010, p.19-20) colabora com o entendimento dos pais, explicando que:

Por muito tempo, perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de estudantes que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Numa perspectiva atual, é importante compreender que a “Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2010, p. 21). Trata-se de um conceito que precisa ser compreendido pelos pais, docentes e a sociedade em geral, tanto em sua amplitude quanto aos seus serviços. A Educação Especial não é apenas a classe especial, mas uma modalidade de ensino que dispõe de serviços, nos quais o ensino especial está incluso. Para fins de contextualização, com base no referido documento, organizamos o seguinte organograma:

**Figura 2** - Caracterizando a Educação Especial



Fonte: dados a partir de Brasil (1996;2010)

A Educação Especial se dá em torno desses atendimentos educacionais nos quais se inclui a disponibilização de recursos (humanos e materiais) e a articulação com o ensino comum, portanto é importante não ser considerada isoladamente ou enquanto sinônimo de apenas um de seus serviços, pois esse posicionamento a descaracteriza. Essa nova reorganização põe em cheque dois paradigmas, a saber: integração e inclusão. A classe especial, diferente do ensino regular no qual se aplica a inclusão da criança público-alvo da Educação Especial se fundamenta no paradigma integrativo, mas têm fortes raízes no paradigma segregador.

Ao se referir aos dispositivos legais referentes a assistência social, saúde e educação da criança, Mantoan considera importantes aspectos para essa discussão e entre esses desponta atualmente a inclusão escolar. Como afirma:

O esclarecimento da referida questão envolve a consideração de três direções possíveis aos encaminhamentos dos alunos às escolas: a) a que implica um sentido de oposição entre educação especial e regular, em que os alunos com deficiência só teriam uma opção para seus estudos, ou seja, o ensino especial; b) a que implica uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial e c) a que indica a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, implicando numa transformação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos e não apenas de alguns deles, os alunos com

deficiência, altas habilidades e outros mais, como refere a educação especial.(MANTOAN; LEPED/UNICAMP)<sup>18</sup>

Conforme a autora, o debate atual questiona a Educação Especial e centra-se nas direções b) e c) citadas, que para a mesma, tratam da integração e inclusão escolar. Em sua concepção, esse assunto cria inúmeras e infundáveis polêmicas e movimentos no âmbito educacional, familiar e social. Nesse sentido, além de corroborar com as falas dos pais, advertindo para a importância de reconhecerem a inclusão como possibilidade para os estudos de seus filhos e não só o ensino especial, nos conduzimos a refletir sobre o terceiro ponto que se refere às barreiras atitudinais.

Muitos dos conflitos existente nas escolas acerca da educação das crianças com deficiência, seja pela estrutura do ambiente ou pelas ações e práticas pedagógicas estão arraigados às barreiras de ordem arquitetônica, comunicacional, informacional, metodológica, instrumental, programática. No entanto, conforme destaca Nuemberg (2011), as barreiras atitudinais são consideradas as raízes de todas as outras pois trazem consigo o tempero dos preconceitos, dos estereótipos, dos medos, que, de acordo com o contexto da discussão aqui apresentada, provocam o desconhecimento de como agir e até mesmo discriminação frente a criança público-alvo da Educação Especial.

Diante dos conjuntos das falas e do aprofundamento desses conceitos, é possível entender o fato dos pais reconhecerem a inclusão como melhor opção para os seus filhos, mas também entendemos que a concepção de atrapalho articulado ao ensino especial e o indicio de que a deficiência do colega mesmo nos casos mais graves pode vir a prejudicar seu filhos se caracteriza como barreira atitudinal.

O reconhecimento dos pais diz respeito também à visibilidade da criança com deficiência. A difusão da Educação Especial no município surge como mola propulsora para o aparecimento desse público. Além disso, percebemos que a escola assume um caráter complementar à ação familiar visto que a mesma ajuda no atendimento às necessidades da criança, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento. O trecho da fala de uma mãe retrata bem:

*E assim, não existia esse negócio de especial e inclusão. Há muito tempo atrás, não existia[...] e veio ajudar muito, porque a gente olhava assim,*

---

<sup>18</sup> Trecho retirado do texto: “Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos” que não contém numeração de página e ano de publicação disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>.

*crianças especiais, não porque a gente nunca pensou. Sabia que aquela criança precisava de ajuda[...] e eu hoje tenho uma professora especial só pra ajudar ali, né? Ao seu filho, e aí, né? Tá desenvolvendo mais! A gente vê que tem muitas crianças especiais aqui em Vitória. A gente não conseguia, eu fico admirada com a Educação Especial, é muito especial (mãe se referindo a quantidade de criança). Aqui em Vitória tem isso tudinho? Mas por que? Porque não tinha ajuda, tá tendo hoje, né? (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

A ajuda que a escola dispõe às famílias também aparece atrelada ao diagnóstico. As falas denunciam a resistência dos pais quando a docente, ao perceber as dificuldades da criança, sugere um encaminhamento ao especialista.

*Em relação a professora, as vezes detecta, agora tem o receio de chegar aos pais e falar, entendeu? Porque na escolinha de (nome da criança) mesmo, a professora dele chamou uma mãe e disse: olhe, procure uma fono. Porque a gente como professor não pode chegar diretamente. Sabendo que seu filho é autista, eu não posso dizer que seu filho é autista, tá entendendo? Procure uma fono, porque chegando na fono, fazendo um trabalho, vai detectar e enviar para um neuro[...] Só que acontece que os pais se revoltam e tira a criança da escola, procure um psicólogo, meu filho não é doido não, tá entendendo? mas a maioria dos professores eles detectam sim, mas ainda faltam um entendimento assim. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

Pensando na qualidade da educação ofertada a seus filhos os pais, indicam fragilidades na formação docente. Com a difusão da Educação Especial, mediante o aumento na demanda de crianças com deficiências, compreendem que existe a necessidade de um maior número profissional especializado. Esses apontamentos permeiam as falas no próximo trecho.

*Na educação, tá precisando muito[...], muito mais de pessoas especialistas para os nosso filhos, né? (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*É porque na verdade a inclusão é necessária, né? Só que assim: falta muito ainda! Instrução pra os profissionais lidar com aquilo ali. O professor, quando ele é um bom profissional, aí ele vai pesquisar, correr atrás, tá entendendo? O problema todinho é esse! (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

A formação docente realmente tem sido colocada como um desafio para a efetiva inclusão dos alunos. Profissionais que não têm a formação fundamentada nos pressupostos inclusivos geralmente sentem medo de lidar com as crianças, refletindo resistência ou rejeição em relação à inclusão. Aliado a essa situação, o número de alunos e a procura por atendimento educacional só aumenta. Fica a questão: como atender as crianças com deficiência se não temos profissionais preparados?

Nessa direção, Mittler (2003) reconhece a importância da formação, mas encerra essa questão ao colocar que os docentes já possuem o conhecimento necessário e habilidades

suficientes para sua atuação e, muitas vezes, o que lhes falta é confiança. Segundo Mantoan (LEPED/UNICAMP), numa perspectiva de educação para todos, aberta às diferenças e inclusiva à formação dos professores constrói-se no interior das escolas, num processo contínuo, à medida que as situações problemas dos alunos com e sem deficiência aparecem e considerando-se simultaneamente entre outros aspectos o ensino, suas deficiências e inadequações.

Outra forma de conceber a educação aparece estritamente relacionada ao direito da criança e na igualdade de direitos, atrelado ao reconhecimento de uma educação para todos e ao receio de que as conquistas no campo da Educação Especial e dos atendimentos ofertados retrocedam e/ou acabem, vejamos:

*A educação é muito importante hoje em dia. É esse apoio que os filhos precisam[...] de uma professora de apoio! A gente não tinha, o apoio é muito bom! Que não morra, né? Que aumente mais, que venha mais! É muito importante, né? Porque, independente dele ter um transtorno uma deficiência, ele vai ter que ser tratado na sociedade igual, mesmo tendo obstáculos, né isso? É um direito, educação a todos! (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

A extensão do conceito de direito e igualdade, no que se refere à Educação, precisa ser considerada minuciosamente. Imerso a um conjunto de documentos, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Art. 1º, é colocada uma condição universal, que considera que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”.

A partir dessa declaração, outros instrumentos normativos passam a considerar os direitos dos seres humanos em geral ou em situações específicas com necessidade de atenção especial, sendo proibida quaisquer formas de discriminação. Nesse contexto, aparece com grande ênfase a garantia de uma educação igual para todas as pessoas, independentemente de suas condições biopsicossociais, assinalando sua importância para a garantia de inserção social. Ressalta-se também, as exigências na garantia de oportunidades iguais no que tange ao acesso à escola e à qualidade de ensino, considerando as particularidades dos educandos e, em alguns casos, à necessidade de atendimento especializado na eliminação de barreiras que possam impossibilitar os sujeitos de alçarem seu direito a uma educação de qualidade (MANTOAN, 2008).

Essa premissa aplicada à educação da criança público-alvo da Educação Especial está referendada na própria Constituição brasileira (1988), bem como na LDB (1996) e na Política Nacional da Educação Especial (2008). O conjunto de documentos consagra a educação como direito fundamental e quando houver a necessidade de atendimento educacional especializado,

esse deve ser considerado como “uma experiência a mais, em favor dos que apresentem alguma forma de deficiência, mantida sempre, em relação a todos os educandos, na busca do pleno desenvolvimento da pessoa para efetiva inserção social” (MANTOAN, 2008, p. 8).

A inserção social tendo a educação como veículo, é declarada pelo pais da seguinte maneira: consideram que a inclusão dos filhos no ensino regular promove a socialização e o respeito entre os colegas, tendo uma visão oposta ao tratarem do ensino especial. Num segundo momento, suas falas expõem as dificuldades de aceitação dessas crianças na sociedade, o que se reflete em ações e comportamentos preconceituosos.

*Porque as nossas crianças são especiais, aí, elas só ficavam na sala das crianças especiais e na inclusão, hoje em dia, é bom, porque ela fica com criança normal, com crianças que não tem dificuldade nenhuma. São normais! Não vai ter esse negócio de preconceito, porque ultimamente a criança recebe muito preconceito, né verdade? E na inclusão as criancinhas estão se dando bem com nossos filhos, tratam muito bem. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Minhas filhas mesmo, são amadas pelos coleguinhas, leva ela, oh (nome da criança) cadê? Pega na mão de (nome da colega), leva ela pra secretaria, vamos levar a chave, fica com ela e se fosse numa sala de crianças especiais, como iria ser? Ia tomar conta, ia ter que sair tudinho de lá, tudo em cima. Aí, eu achei bom isso, porque os nossos filhos estão no meio de todo mundo! Era pra ser tudo com o normal! (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Outra coisa, tem muita gente que não gosta de pessoa especial não. Teu filho é doido é? Ele é doente? Não! Meu filho não é doente não! (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

*Eu também, eu grito também pra defender minhas filhas. Uma vez, eu estava passando assim e uma mulher falou: olha pra li a mãe e as duas filhas cegas! Eu disse: Senhor me controla senão o bicho vai pegar pra o lado dela, ela escutou, aí ela brigou com uma menina. Porque tem gente que não sabe chegar e falar, aí nós ficamos magoada né? (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

As barreiras atitudinais, mais uma vez, permeiam as falas dos pais que refletem seus sentimentos frente às atitudes discriminatórias direcionadas aos seus filhos e nessa ótica, apontam para um debate atual sobre alguns pontos polêmicos que cercam essa situação, e intersectam igualdade-diferença e educação. De acordo com Brasil (2010a, p.9):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Fazer valer o direito à educação nesta perspectiva não se limita a apenas cumprir o que está posto em lei, aplicando-a sumariamente às situações discriminatórias, a escola “justa e desejável para todas não se sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais” (Mantoan, 2006, p. 17), faz-se necessário o reconhecimento das particularidades de cada sujeito. Essa autora, com o olhar mais amplo, explica:

Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas suas peculiaridades, ligadas ao sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente (MANTOAN, 2006, p. 17).

Instaurar condições de igualdade não se refere a todos serem iguais, deve-se considerar as desigualdades naturais e sociais. Quando, portanto, nos referimos a fazer valer o direito à educação da criança público-alvo da Educação Especial, essa situação é ainda mais acentuada.

A referida autora confirma a resistência da sociedade ao se referir ao âmbito educacional e tece uma crítica bem relevante para esse debate. Justifica que se resiste à inclusão escolar porque ela remete-nos ao pensamento de uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos por diferentes motivos, inconsistentes e banais atrelados a uma organização pedagógica escolar direcionada aos alunos ideais, sendo eles com deficiência ou não.

Esses pontos são cruciais para o entendimento de questões que envolvem as falas dos pais no que se refere à temática aqui discutida. A educação enquanto direito da criança apresenta algumas fragilidades, no entanto podemos, por outro lado, perceber que existe um esforço, talvez não de todas as escolas do mundo, ou de todos os sujeitos educacionais, mas de alguns que militam pela causa da inclusão.

Nessa direção, os docentes em suas falas trazem elementos importantes para construção de uma escola inclusiva nos quais a educação é vista como mecanismo de reconhecimento e valorização das diferenças. Consideram que cabe à escola e a eles próprios ensinar e orientar as crianças a entender a diferença e respeitar seus colegas. A esse respeito, os profissionais colocam:

*Eu percebo que a criança em si, ela não vê aquele ser como diferente no contexto dela, ela não vê. Para a criança não existe discriminação! (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

*Exatamente! Porque uma coisa é você ver um cadeirante, a deficiência é física. A gente tem que explicar para aquela criança que a deficiência dele é física, o cognitivo dele é normal. Igual ao seu! Certo? (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

*Então assim, somos nós diferentes, né? Então, eu posso pegar a disciplina matemática e aprender com rapidez, outro não. Não é assim? Um tem mais habilidade em aprender ciências, outro não. Então a gente tem que aproveitar a criança num todo, né? E fazer com que eles se conscientize de que existe crianças diferentes porém tem que ser respeitadas. (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

*E assim: eu vejo que são deficiências múltiplas, né? Principalmente na sala regular, mas você, o profissional tem que colocar na cabeça de seus alunos que, tem um aluno que é especial porém, tem que ser tratado igual. Tem que ter uma ajuda. Você tem que conscientizá-los!*

*Então ele tem a dificuldade dele, mas tem que ser tratado por igual, agora dentro do limite, a gente tem que ser, unidos, vamos praticar e trata-los com carinho, com respeito. Aí, eu tinha mania de dizer: os dedos das mãos são iguais? Não tia! Aí, eu: cada um têm uma função. (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

Esse trabalho de conscientização realizado em sala de aula deve ser considerado um dos primeiros passos a ser realizado na escola, com vistas não só a favorecer a aceitação, mas o respeito e valorização dessas diferenças.

Uma outra forma de reconhecimento das diferenças presentes nos depoimentos referem-se às situações de aprendizagem. Considerando as múltiplas dificuldades apresentadas pelas crianças com deficiência, a prática docente se dá de maneira distinta, respeitando as necessidades e o ritmo dos alunos.

*Ou, é um jogo de cintura! [...] A gente sabe que tem crianças que são atendidas de quinze em quinze dias com o psicólogo e a demanda cada vez crescendo mais. Crianças com transtorno global, criança com hiperatividade, criança com dislexia, então cada um com um caso desse, é uma coisa específica né? E nós, da sala de AEE, nós procuramos dar o atendimento de acordo com a deficiência daquela criança, certo? Errando e acertando, melhorando, voltando, sempre indo e voltando, porque quando a gente pensa muitas vezes que alcançou muito, eles dão uma regredida. O profissional da sala de especial e do AEE, ele tem que ter esse dinamismo, essa vontade de repassar sempre, porque quando a gente pensa que eles progrediram na outra semana a gente volta, entendeu? (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

*Você tem que tratar todos por iguais o que eu posso diferenciar é a metodologia mediante a deficiência que ele tem. Eu posso fazer uma tarefa que ele chegue ao mesmo nível do outro, porém eu preciso usar um método que ele seja capaz de adquirir conhecimentos. A diferença não é um tratamento, mas a forma como eu conduzo. (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

Através das falas destaca-se a importância do Atendimento Educacional Especializado para o processo de ensino e aprendizagem do aluno e demonstra-se que a prática docente é um

processo contínuo. Nem sempre o docente consegue que o aluno alcance o objetivo proposto, mas a persistência é crucial para o desenvolvimento.

Esses diálogos nos conduzem à fala de uma docente que tenta expressar o caráter transformador da educação para a vida da criança. A educação vista a partir de uma ótica emancipatória através da qual são ofertadas ao sujeito com e sem deficiência condições de se desenvolver e de alcançar outros direitos fundamentais. A mesma discrimina que:

*Se aquela criança não têm aquela estrutura, nós temos que dar. Por mais que a gente não queira se envolver, a gente termina se envolvendo porque você tá então tentando resgatar uma vida, ali. Muitas vezes, que só tem referência, assim, de bons exemplos naquele professor, então esse professor pode criar um estímulo para aquela criança. Não! Porque nasci na miséria, eu vou viver na miséria? Você tem que demonstrar que através do estudo, através de esforço, você pode sair, você pode dá um norte diferente a sua vida. É difícil? É, mas eu acho que assim, o professor tem como. É essa diferença que eu realmente acho, na minha opinião, vir do nosso trabalho diante das outras profissões. Porque nós trabalhamos com vidas e vidas, e não pode, eu vou deixar ali, depois eu resolvo aquele problema, né? E no próximo ano ele não pode pegar aquele profissional que tenha um mesmo olhar, então você pode contribuir como anular a vida daquela criança. (GRUPO FOCAL 1A – DOCENTES).*

Com base na construção exposta nessa sessão, identificamos que tanto os pais como os docentes apontam para uma visão positiva da educação da criança especialmente quando fundamentada nos pressupostos inclusivos em que se articulam igualdade e diferenças.

No entanto, são claros os desafios a serem enfrentados numa busca constante pela construção de uma educação que atenda a todos, reconhecendo e valorizando suas particularidades. O desconhecimento dos pais sobre os direitos a educação que seus filhos têm, somada as escassez de profissionais especializados para atuar na Educação Especial e as dificuldades que os profissionais já atuantes têm frente à diversidade podemos apontar como desafios a serem superados.

Ao mesmo tempo, é notável nas falas dos docentes o engajamento e o empenho para incluir as crianças público-alvo da Educação Especial. Nesses depoimentos revelam que apesar de suas práticas apresentarem alguns limites, se empenham em criar possibilidades de construção para as crianças. Podemos dizer que esses posicionamentos são fios condutores para aplicabilidade de uma educação pautada nos princípios dos direitos humanos. Temos muito a conquistar, mas os depoimentos revelam que em algum lugar, “Vitória de Santo Antão-PE”, existe uma parcela, talvez mínima, mas que caminha na direção de uma educação que alcance a todos sem discriminação.

## 6. OS DIREITOS GARANTIDOS COMO ELEMENTOS POTENCIALIZADORES DA INFÂNCIA, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: NOTAS CONCLUSIVAS

*Cada um deles é uma irmã, um irmão ou um amigo que tem suas preferências – um prato, uma música ou um jogo; uma filha ou um filho que tem sonhos e o desejo de realizá-los; uma criança com deficiência que tem os mesmos direitos de qualquer menina ou menino. Tendo oportunidades para florescer como outra criança qualquer, as crianças com deficiência têm potencial para viver plenamente e contribuir para a vitalidade social, cultural e econômica de suas comunidades[...] (UNICEF, 2013, p. 1)*

No decorrer desta pesquisa, somada as abordagens teóricas e o caminho metodológico apresentados, buscamos responder ao seguinte problema: Como docentes e pais de crianças da Educação Especial concebem a infância, o desenvolvimento e a educação? Tivemos como objetivo central analisar essas concepções e como objetivos específicos, buscamos investigar os elementos que constituem as concepções e suas interfaces com a relação estabelecida no ambiente escolar e familiar e identificar possíveis regularidades ou irregularidades presentes nos depoimentos a partir da comparação das falas dos participantes.

Nossos objetivos foram alcançados. A técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) nos possibilitou analisar o conjunto de falas coletadas durante a aplicação dos grupos focais e os achados conforme a seção anterior aponta.

Nesse processo, tivemos a oportunidade de investigar os principais elementos que constituíram as concepções e como esses se interconectam com as relações estabelecidas no âmbito escolar e familiar. Esse ponto nos chamou atenção, especialmente porque dele emergiram discussões em torno de questões importantíssimas e algumas até que anteriormente não haviam sido discutidas. Entre outras, destacamos: as angústias e os sentimentos dos pais frente ao diagnóstico, a lida diária em busca de ajuda e o reflexo disso na vida de seus filhos; as barreiras atitudinais que quando não são identificadas e quebradas reforçam o preconceito e a discriminação; a visão dos docentes de que a educação é um instrumento condutor para emancipação do sujeito de forma que através dela, esses podem alçar outros direitos. Ficou claro nos depoimentos que as concepções articulam-se diretamente com as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Na comparação dos grupos estudados não nos foram reveladas diferenças importantes quando observadas as regularidades e irregularidades presentes nos depoimentos dos sujeitos,

todavia, identificamos algumas ambivalências e contradições em relação às temáticas analisadas o que foi compreendido como reflexo da complexidade e do caráter multifacetado que envolve essa discussão, os sujeitos participantes, e o contexto de onde cada um fala.

A partir de uma visão geral da análise, podemos indicar que a criança está envolta a um paradoxo que reconhece a participação social da mesma e ao mesmo tempo se preocupam tanto com o futuro que secundarizam o protagonismo infantil. Os docentes inserem em suas falas uma concepção adultizada da criança como característica contemporânea e evidenciam a ausência dos pais. Esses, por sua vez, iteram a responsabilidade da escola como complemento a educação de seus filhos.

Com relação a criança público-alvo da Educação Especial, percebemos nos depoimentos além da relação estrita com a família, parece existir um foco evidente na deficiência que é geralmente medida por indicadores e padrões de anormalidade. A infância acaba sendo concebida a partir de valores, significados e discursos, nesse caso biológicos que se sobrepõem as especificidades dessa e suas vinculações sociais e culturais.

Sobre desenvolvimento tanto os pais quanto os docentes apresentaram preocupação e empenho frente as estratégias e estímulos que possam influenciar o desenvolvimento pleno da criança. Apesar das dificuldades em lidar com a deficiência, os pais lutam por melhores condições de vida para os seus filhos, a fim de lhes possibilitar desenvolver. Os docentes e a escola adentram a essa realidade como complemento na medida que, sob o enfoque do desenvolvimento dos alunos, buscam oferecer um processo de ensino e aprendizagem de qualidade aos meninos e meninas.

Algumas situações mencionadas nos depoimentos retratam a aplicabilidade dos conceitos vygotskyanos, tanto os pais quanto os docentes compreendem a condição da criança em contexto e evidenciam que a relação dessa com o meio social e cultural é fator essencial no processo de desenvolvimento.

Já no que se refere à educação, apesar de claros os desafios a serem enfrentados numa busca constante pela construção de uma educação que atenda a todos, reconhecendo e valorizando suas particularidades, tanto os pais como os docentes apontam para uma visão positiva da educação da criança, especialmente quando fundamentada nos pressupostos inclusivos em que se articulam igualdades e diferenças.

Diante do que foi exposto, onde fica a questão dos direitos? Na construção desse estudo, as discussões sobre os direitos ganham destaque apenas no capítulo três que trata da Educação Especial numa perspectiva dos direitos humanos, entretanto, observamos que o direito transita – de forma direta e indireta- por toda a pesquisa, especialmente na análise dos dados. Nesse

sentido, seguiremos as considerações finais tendo como eixo os direitos garantidos à criança público-alvo da Educação Especial como elementos potencializadores da sua infância, do seu desenvolvimento e de sua educação.

A epígrafe retirada do relatório da UNICEF (2013), apresentada no início desse capítulo, introduz uma reflexão através da concepção de criança ativa, que, como qualquer outra, tem direitos e que, tendo oportunidades, podem se desenvolver e assim contribuir significativamente de forma social, cultural e econômica com sua comunidade. Nós, portanto, entendemos, que essas possibilidades são reais quando seus direitos são garantidos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 8069/90 dispõe sobre os direitos da criança. Nesse se inserem os direitos fundamentais, entre outros: à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; às medidas de proteção.

Art. 3º – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Costa (1995) destaca os direitos fundamentais, articulando as políticas prioritárias e seus eixos centrais de atendimento que são a sobrevivência, o desenvolvimento pessoal e social e a integridade física moral psicológica e social. Imerso a esse contexto, a criança da Educação Especial, como as demais crianças, devem gozar dos direitos fundamentais, no entanto, conforme o documento da UNICEF (2013) aponta, a sobrevivência pode se caracterizar como mais difícil para as crianças com deficiências.

Elas correm maior risco de ser pobres do que seus pares que não têm deficiência. Mesmo quando compartilham com outras crianças as mesmas condições de desvantagem – por exemplo, vivendo em condição de pobreza ou fazendo parte de um grupo minoritário –, crianças com deficiência enfrentam desafios adicionais, em consequência de suas limitações e das inúmeras barreiras que a sociedade coloca em seu caminho. Crianças que vivem na pobreza estão entre aquelas com menor probabilidade de usufruir, por exemplo, dos benefícios da educação e de cuidados de saúde, mas para crianças que vivem na pobreza e têm uma deficiência é ainda menor a

probabilidade de frequentar a escola ou centros de saúde no local onde vivem (UNICEF, p. 1).

A pobreza é um dos fatores, mas o desconhecimento por parte das pessoas que lidam diretamente com a criança pode ser um fio condutor para que lhe se sejam negados os direitos. Uma fala de uma docente demonstra a importância de orientar os pais quanto aos direitos de seus filhos, vejamos:

*Como mãe, primeiramente, e como um ser que está ali, que pode, você pode dar uma perspectiva de crescimento. Até, as vezes, a gente numa conversa com uma mãe pode dar um norte para aquela criança, porque, muitas vezes, ela não sabe minha gente, o que elas tem de direito. E mãe e procure tal lugar porque você pode conseguir esse atendimento, não é? Você pode ser aquele profissional que você ver ela, não! Tá certo! A criança chegou, você tem que ter um laudo, depois do laudo, você vai pesquisar, vai conversar com aquela mãe, vai ver se ela já tem algum conhecimento sobre aquilo, não é? Para ajudar, tentar ajudar aquela família. (GRUPO FOCAL 2A – PAIS).*

Esse trecho retirado dos depoimentos transcritos nos dá o ensejo para o entendimento de que não só os fatores econômicos, mas a falta de informação pode imobilizar a família, ou o responsável e até mesmo os docentes de tomarem as devidas providências, a fim de que o aluno usufrua de seus direitos.

Se a criança com deficiência não tem seus direitos garantidos sofre concomitantemente implicações negativas sobre sua infância, desenvolvimento e educação. Logo, sob a égide de seus direitos, quando esses lhes são efetivos, implicações positivas sobre suas vidas terão.

Através da análise dos dados, foi possível perceber que as temáticas infância, desenvolvimento e educação, a todo instante, se inter cruzam e quando nos referirmos à criança com alguma deficiência uma grande complexidade envolve a discussão. Essa complexidade se refere, entre outros fatores, ao reconhecimento dos direitos da infância e da condição de criança enquanto sujeito de direitos, ao reconhecimento do direito ao desenvolvimento integral, a necessidade de um atendimento educacional de qualidade que respeite as diferenças e considere suas particularidades, a necessidade de um atendimento – que mediante as necessidades pode ser contínuo ou pontual - que envolva uma equipe multidisciplinar (profissionais especializados entre os quais articulam-se os da área da saúde e educação) a necessidade de inclusão e a eliminação das barreiras e atitudes preconceituosas.

O fato é que todos esses direitos já são garantidos por lei, mas, como Cury (2002) destaca, as leis acendem uma importante luz, mas não são elas todas as luzes. As leis abrem o espaço para as lutas e conquistas, mas ter os direitos fundamentais postos na lei não é sinônimo de efetividade e é justamente dessa efetividade que as crianças público-alvo da Educação Especial necessitam.

Sua infância, seu desenvolvimento e sua educação dependem da aplicabilidade de seus direitos e, portanto, entendemos durante a construção dessa pesquisa especialmente através dos relatos dos docentes e pais que o não acesso a esses, por qualquer que seja o motivo implica negativamente sobre as realidades e condições vitais dessa criança.

Como fruto dessa constatação, novas questões de pesquisa puderam ser identificadas e requerem ser aprofundadas em estudos posteriores: Como vêm se configurando nas práticas educacional, familiar e social o ordenamento dos direitos da criança com deficiência? Como organizar efetivamente no âmbito educacional as situações para formação dos sujeitos de direitos quando pensamos na criança público da Educação Especial? Como os direitos garantidos contribuem para a não privação na infância? A identificação de existência da criança com deficiência pelos serviços sociais, educacionais e de cuidados de saúde aos quais tem direito implica a utilização de quais estratégias metodológicas?

Acreditamos que este estudo traz significativas contribuições para o entendimento da infância, desenvolvimento e educação da criança da Educação Especial e que, ao mesmo tempo, apontam relevantes questões a ser foco de novas pesquisas. Sendo assim, ressaltamos a importância da realização de novos estudos que deem continuidade a esse trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. In: **Revista do Centro de Educação**, vol. 35, núm. 1, enero-abril, p. 39-52, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete. Discussões sobre a criança, a infância e a Educação Infantil. Entrevista. In: PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.3, n.5, ago./dez.2011.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARIÉS, P. **L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime**. Paris: Seuil, 1973.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso- Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento a educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (orgs). Para além do fracasso escolar. Campinas- SP: Papyrus, 1997.
- ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Dados do município de Vitória de Santo Antão, 2013. Disponível em: [http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/vitoria-de-santo-antao\\_pe](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/vitoria-de-santo-antao_pe) Acesso em: 13 de fevereiro 2016.
- AZEVEDO, David dos Santos. **Mapa de Localização**: Município de Vitória de Santo Antão-PE. Elaboração do próprio autor. 2015
- BANDURA, A. **Social cognitive Theory**. Annuals of child development, v. 36, p. 29-95, 1989.
- BARBOSA. Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. A concepção de Infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as Políticas Públicas para a Infância. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**. Centro de Ciências Humanas. UFRR, 2008. Disponível em: <http://revista.ufr.br/index.php/examapaku/article/view/1456>. Acesso em: 13 de fevereiro 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977-2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BENICASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil**: Uma análise do serviços especializados do município de Porto Alegre. Dissertação. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Artigo digital**. Biblioteca Educação, 2010. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html> Acesso em: 13 de fevereiro 2016.

BITTENCOURT, M. I. G.F. **Brincando na era da Tecnologia**. 2004

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E.R., PROENÇA, M. & ROCHA, M.L. (orgs). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13a edição reformulada e ampliada— 1999 3ª tiragem — 2001. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. **O cotidiano na educação infantil**: A brincadeira como experiência de cultura. Brasília, 2006.

BORGES, Camila Delatorre. SANTOS, Manoel Antônio dos. **Aplicações da técnica do grupo focal**: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, Jan.-Jun. 2005

BRANCO, Angela Maria Uchôa de Abreu; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Coord.). Desenvolvimento e educação na perspectiva sociocultural. In: **ANPEPP, X Simpósio de pesquisa e intercâmbio Científico**, 2004.

BRASIL. **Marcos Político- Legais da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC/SEB, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Presidência da República. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Presidência da República, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Presidência da República 1996.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica SEESP/ GAB/ Nº 11/2010 de 7 de maio de 2010.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Nº 13, de 24 de abril de 2007.** Ministério da Educação. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº4, de 2 de Outubro de 2009.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

BRUNO, Maria Moraes Garcia. **Educação Infantil** : saberes e práticas da inclusão. Introdução. [4. ed.]. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação Infantil e Educação Especial:** uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 11 - n. 3 - p. 278-287 / set-dez 2011.

BUSCAGLIA, Leo F. **Os deficientes e seus pais.** Tradução de Raquel Mendes, 5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. In: **Ciências & Cognição**, 2011.

CAMPOS, Rosânia. Educação Infantil e os organismos internacionais: quando focalizar não é priorizar. In: **Anais da 31ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Editora Universitária: João Pessoa, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação Inclusiva Na Educação Infantil.** Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 81-95 jan./jun. 2012.

CHAUVIÈRE, M.; PLAISANCE, E. (Ed.). **L'école face aux handicaps:** education spéciale ou éducation intégrative? Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. In: **Revista Ped. FACOS / CNEC.** Osório, v. 2 n.º. Ago. 2012

COLL. César.et al. **Desenvolvimento Psicológico e Educação** – Psicologia evolutiva.Trad. Daisy Vaz de Moraes.2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL. César; MAERCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação** – Psicologia da Educação Escolar. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

\_\_\_\_\_. **We're friends, right?: inside kids' culture**. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Atores Associados: São Paulo, 2012.

COUTINHO, Ana Paula da Silva; SOARES, Jamyle; MUNIZ, Jéssica Oliveira; AYRES, Natália. O Conceito de Atividade Principal na Obra de Leontiev. **ANAIS**. VI Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão. Sobral-CE, novembro de 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito a igualdade, direito a diferença. In: cadernos de pesquisa, nº 116, p. 245-262, julho 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

CLÁUDIA Terra do Nascimento; VANTOIR Roberto Brancher; VALESKA Fortes de Oliveira. **A Construção Social do Conceito de Infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica**. Santa Maria: UFSM, 2008.

DAVIS. Claudia E.; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAVIS. Claudia E. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Psicologia da Educação** 2 ed. Coleção Magistério, Série: Formação do Professor. São Paulo Cortez, 1994.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Editora Universitária: João Pessoa, 2007.

DIAS, Sabrina da Costa. A emergência da Sociologia da Infância: rupturas conceituais no campo da Sociologia e os paradoxos da Infância na contemporaneidade. **Veras**, v.2, n.1. 2012.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra; GUEDES, Martha Tombesi. **Manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

DRAGO, Rogério. *Infância, Educação Infantil E Inclusão: Um Estudo de caso em Vitória. Tese de Doutorado.* Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2005.

FÁVERO, Eugênia Augusto Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito a educação: Trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Os desafios das diferenças nas escolas.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2008.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 3ª Edição Revisada. Campinas: Autores Associados, 2009.

GALVÃO, I. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOÉS, Ricardo Schers. **A Escola de Educação Especial: uma escolha para a criança Autista e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos.** Dissertação. São Paulo: USP, 2012.

GONDIM, Sônia M<sup>a</sup> Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002.

GUZZO, R. S. L. Educação para a Liberdade, Psicologia da Libertação e Psicologia Escolar: uma Práxis para a Liberdade. Em S. F. C. de Almeida (Org.), **Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional.** (pp. 169-178). Campinas: Alínea, 2003.

HANNAH, Arendt. **As Origens do Totalitarismo.** Tradução: Roberto Raposo, Rio de Janeiro, 1979.

HINO, Lucilene Zavadzki. **As Representações Sociais dos Pais e Professores Sobre o Desenvolvimento Infantil.** Monografia. Guarapuava-PR, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBGE. **Censo demográfico de 2010.** Dados Referentes ao município de Vitória de Santo Antão, PE. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESTATÍSTICAS, INEP. **Censo Escolar de 2014.** Dados Referentes ao município de Vitória de Santo Antão, PE. 2010.

JANUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade.** Brasília: FNDE, 2006.

\_\_\_\_\_. **Criança e Legislação** – a educação de 0 a 6 anos. Revista em Aberto, ano 7, n. 38, abr/jun, 1988.

KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). **Infância e produção cultural**/– Campinas, SP:Papirus, 1998. – (Série Prática Pedagógica). Disponível em: [http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/infancia\\_producao\\_cultural.pdf](http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/infancia_producao_cultural.pdf) Acesso em: 13 de fevereiro 2016.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moisés. **Histórias da educação infantil brasileira**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: Kincheloe, Joe L.; Steinberg, R. (orgs). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2004. P.10-52.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. Editora Pioneira Thomson Learning, São Paulo, 2003.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAPLANE, A. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 689-715, out. 2006.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LEPRE, Rita Melissa. Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão . In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.) Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena**. Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIMA, Samantha Dias de. Educação na/para Infância: um diálogo entre a sociologia da infância e a educação popular. In: **IX ANPED SUL**. Seminário de Pesquisa em educação da região sul 2012.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido. LIMA, Márcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos**. Eletrônica, Vol. 14 - n. 1 - jan-abr, 2014.

LUCCI, Marcos Antônio. **A Proposta de Vygotsky: a psicologia sóciohistórica**. Revista de currículum y formación del profesorado, 2006. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf> Acesso em: 13 de fevereiro 2016.

MACHADO, Rosângela. **Educação na Escola Inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de Criança, Infância e de Educação dos Professores de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco: Campo Grande- MS 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? porquê? como fazer?**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. A Hora da Virada. Inclusão, **Revista da Educação Especial** - Out/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf> Acesso em: 13 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas Deficientes - LEPED/UNICAMP. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm> Acesso em: 13 de fevereiro 2016.

\_\_\_\_\_. O Direito à Diferença na Igualdade de Direitos. **Artigo digital**, 2009. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/mantoan>

\_\_\_\_\_. **Os desafios das diferenças nas escolas**. Petropolis: Editora Vozes, 2008.

MAZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRA, Luciano; PERES, Flávia. O Sujeito em Contextos de Uso e Desenvolvimento de Software. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-Mar, Vol. 25 n. 1, pp. 119-127, 2009.

MEIRA, A. M. (org.). **A cultura do brincar: a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MEIRA, A. M. **“Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea”**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. jul./dez, 2003.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 7ª Edição. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. v.11, n.33, set/dez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, mayo/agosto, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Inclusão marco zero:** começando pelas creches. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2010b.

MRECH, Leny Magalhães et al. **A criança na contemporaneidade: sujeito ou objeto?** Ano 7, col. LEPSI IP/FE-USP, 2009.

MITLLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MULLER, Fernanda. Infância em Resistência às Políticas Internacionais. In: RUSEFF, Ivan, BITTAR, Mariluce (orgs.). **Educação Infantil, política, formação e prática docente.** Campo Grande: UCDB, 2003.

MUSSEN, Paul Henry et al. **Desenvolvimento Infantil:** abordagem de MUSSEN. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research.** Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

MORGAN, D. L. **The focus group guide-book.** Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NASCIMENTO, L. M. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.1 (64), p. 199-211, jan/abr, 2011.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Goulart de; FINCO, Daniela. (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas: Autores Associados 2011.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a03v17n49.pdf> Acesso em: 13 de fevereiro 2016.

NUNES, Mônica Isabel Canuto. **Crianças Público Alvo da Educação Especial na Educação Infantil.** Dissertação. UFG: Catalão, 2015.

NUERMBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo.** Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-16, 2008.

NUERMBERG, A. H. **Rompendo barreiras atitudinais no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva.** UFSC, 2011. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16\\_06\\_2011\\_8.42.43.47dc3016138057668971bf9d26fe5d41](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_06_2011_8.42.43.47dc3016138057668971bf9d26fe5d41)

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010

OLIVEIRA, Marta Kohl de, **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. O brincar na sociedade contemporânea: para além da lógica do consumo. In: Batista, Cleide Vítor Mussini; Moreno, Gilmar Lupion; Paschoal, Jaqueline Delgado (orgs.). **As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos**. Londrina: humanidades, 2008.

OLIVEIRA. R. I. **Inclusão na Educação Infantil: Infância, Formação de professores e Mediação Pedagógica na brincadeira da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA. Rafaela Reis Azevedo de; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Acesso à Educação Infantil: desafios à política municipal e a exigibilidade de seu direito. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. L. S. Vygotsky: algumas ideias sobre desenvolvimento e jogo infantil. Artigo, Index Psicologia - **Periódicos técnico-científicos**. Ideias; 2: 43-46, 1988.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortêz, 2002.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

PASCOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTERDBR On-line. Campinas, n.33, p. 78-86, mar. 2009.

PAPALIA, E. Diane; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskhin. **Desenvolvimento Humano**. São Paulo: ArtMed, 2006.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** Ilustrações de Odilon Moraes - 2 ed. Moderna, 2009.

PEREIRA, Josiane Eugênio. Infância e a Deficiência Intelectual: Algumas Reflexões. In: **IX AMPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 2012.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. (tradução de Suzana Menesca de Alencar Carvalho e José Laurínio de Melo). Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PLAISANCE, Eric. Denominações da Infância: do anormal ao deficiente. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 405-417, Maio/Ago. 2005.

PROUT, A. ***The future of childhood***: towards the interdisciplinary study of children. London: Routledge Falmer, 2005.

QUEIROZ, Marcello; RIZZINI, Irene. A infância com deficiência institucionalizada e os obstáculos históricos na defesa de seus direitos. In: **O Social em Questão** - Ano XV - nº 28, p. 199-220, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: **Reunião Anual da ANPED**, GT 14, 2003.

QVORTRUP, J.A. A infância como categoria estrutural. In: **Educação e Pesquisa**, v.36, nº2, p. 631-643, 2010.

RABENHORST, Eduardo R. **O Que são Direitos Humanos?** 1996. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/01\\_rabenhorst\\_oqs\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/01_rabenhorst_oqs_dh.pdf) Acesso em: 13 de maio de 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGOFF, B. **A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/emc3adlio-ou-da-educac3a7c3a3o.pdf> Acesso em: 13 de maio de 2016.

SALVADOR, César Coll et al. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Available from Scielo Books .

SANCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: Um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: **Inclusão: Revista de Educação Especial**, p. 7-18, Out. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Kátia Silva. A Política Nacional de Educação Especial e a 'Perspectiva Inclusiva': Novos 'Referenciais' Cognitivos e Normativos. In: **IX AMPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 2012.

SANTOS, Rosiany da Cunha. A escola e o desenvolvimento motor de crianças de 5 a 24 meses de idade. **Monografia do curso de Pedagogia da Faculdade Cearense**. FORTALEZA: CESC/FC, 2013.

SANTOS, Michelle Steiner dos Santos; XAVIER, Alexandra Silva. NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia do Desenvolvimento: teorias e temas contemporâneos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**, v.26, nº 91, p. 361-378, 2005.

\_\_\_\_\_. A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolarização. In: GARCIA, Regina Leite & LEITE, Ariteo Filho (Orgs). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, m. j.: CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. MARCHI; Rita de Cássia. Radicalização da Infância na Segunda Modernidade. Para uma Sociologia da Infância Crítica. **Revista de Sociologia Configurações**, n. 4. p.91-113, 2008.

SEDSDH. Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos. **Relatório municipal de monitoramento da Assistência Social em Vitória de Santo Antão**. Gerência de Monitoramento e Avaliação – GMA, 2013.

SILVA, Amanda Bertola. **Múltiplas Faces da Infância: concepções que se constroem no mundo contemporâneo**. Londrina 2009, Disponível em:  
<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/AMANDA%20BERTOLA%20DA%20SILVA%20.pdf>

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. **O surgimento da Educação Infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista v. 8, n. 12 p. 257-276 jan./jun. 2012

SILVA, F. T. Necessidades educacionais especiais In: SOUZA, G. (org.). **Educar na infância – perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 201-218.

SILVEIRA, Livia Vares da. DRAGO, Rogério. **A educação da criança com deficiência: da segregação às propostas inclusivas**. Revista FACEVV, Vila Velha, n.4, Jan./Jun. 2010.

SIMÕES, Patrícia Uchôa. JUCELI, Bengert Lima (Orgs). **Concepções e Práticas na Educação Infantil**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2015.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, mar., p. 7-31, 2001.

SMOLKA, A.L.B. (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **cadernos CEDES**, 50, Relações de Ensino: análises da perspectiva histórico Cultural, 1ª edição, 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UEID. Unidade de Educação Especial, Inclusão e Direito a Diversidade. **Relatório completo**. Vitória de Santo Antão, 2016.

UEID. Unidade de Educação Especial, Inclusão e Direito a Diversidade. **Relatório Anual**. Vitória de Santo Antão, 2016.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2013**: crianças com deficiência. Unicef, 2013. Disponível em: [https://www.unicef.pt/docs/PT\\_SOWC2013.pdf](https://www.unicef.pt/docs/PT_SOWC2013.pdf)

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A sociologia da infância e a educação das crianças. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 63-80, jan./jun. 2010.

VEIGA, L.; GONDIM, S.M.G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. *Opinião Pública*, 2001.

VICTOR, Sônia Lopes. A Criança com Deficiência: Um Estudo Sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade. In: **XVI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP :Campinas, 2012.

VICTOR, Sônia Lopes et al. A produção de conhecimento sobre a sobre a infância da criança com deficiência pela via dos textos legais, históricos e acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 133-152, jan./jun. 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011 (Tradução por: Denise Regina Sales; Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques).

VITAL, Maria Regina. **Inclusão na Educação Infantil**: do viver o preconceito da diferença ao (con) viver com a diferença. Tese. São Paulo: USP, 2012.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. Câmara Municipal de Vereadores. **Lei Orgânica do Município de Vitória de Santo Antão**. Vitória de Santo Antão, 2008.

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO. Lei Municipal N°. 4.001/ 2015. **Institui o Plano Municipal de Educação**. Vitória de Santo Antão, 2015.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas, tomo III**. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, LEV S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série).

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. SP: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Obras completas: fundamentos de defectologia.** Cuba; Havana, Pueblo e Educacion, 1989, v. 5.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia.** In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 - 87.

## APÊNDICES



Recife, 15 de maio de 2017

**À Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória de Santo Antão-PE**

Prezada Secretária,

Em nome do Programa de Pós- Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE e FUNDAJ viemos por meio desta, solicitar sua permissão para a mestrandia Jardiene Manuela Santos da Silva realizar a pesquisa intitulada **“Infância, Desenvolvimento, Educação e a Criança da Educação Especial: Um diálogo entre as concepções de docentes e pais** sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Patrícia Uchôa Simões e coorientação da Professora Dr<sup>a</sup> Pompéia Vylachan Lyra.

A pesquisa tem como objetivo analisar como os docentes e pais da criança da Educação Especial concebem a infância, o desenvolvimento e a educação.

Neste sentido, serão realizadas rodas de conversas com os pais e docentes para o debate dos temas. Para posterior análise e apresentação dos resultados os encontros serão áudios gravados e após a análise, propomos a realização de uma atividade para compartilhamento dos resultados e discussão da temática com a comunidade escolar

Os registros construídos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal dos participantes ou da instituição será incluído nos resultados do estudo e que os mesmos estarão livres para aceitar ou não a participação.

A pesquisadora, sua orientadora e coorientadora estarão à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa e ao final, se comprometem a realizar oficinas com os docentes das instituições pesquisadas, assim como, orientações aos pais participantes da pesquisa.

Agradecemos antecipadamente a compreensão e contamos com seu apoio.

Atenciosamente,

---

Jardiene Manuela Santos da Silva (Mestranda)  
Fone: 983102839 jardienemanu@hotmail.com

---

Patrícia Maria Uchôa Simões (Professora Dr<sup>a</sup>. Orientadora)  
Fone: 3736488 patriciasimoes@fundaj.gov.br

---

Pompéia Vylachan Lyra (Professora Dr<sup>a</sup> Coorientadora)  
Fone: 992528605 pompeialyra@gmail.com

## AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, na condição de Secretária Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão- PE, autorizo a realização da pesquisa intitulada: **Infância, Desenvolvimento, Educação e a Criança da Educação Especial: Um diálogo entre as concepções de docentes e pais**, pela mestrandia Jardiene Manuela Santos da Silva, do Mestrado Acadêmico em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Patrícia Uchôa Simões e co-orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Pompéia Vylachan Lyra.

A pesquisa tem como objetivo analisar como os docentes e pais da criança da Educação Especial concebem a infância, o desenvolvimento e a educação.

Serão realizadas rodas de conversas com os pais e docentes para o debate dos temas. Para posterior análise e apresentação dos resultados os encontros serão áudio gravados e após a análise, propomos a realização de uma atividade para compartilhamento dos resultados e discussão da temática com a comunidade escolar

Os registros construídos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal dos participantes ou da instituição será incluído nos resultados do estudo e que os mesmos estarão livres para aceitar ou não a participação e nos casos de desconforto ou incômodo durante as atividades preservaremos a relação com a pesquisadora e não hesitaremos em interromper.

Por estar ciente dos objetivos e importância da pesquisa autorizo a referida pesquisadora, a frequentar as escolas do município a fim de desenvolver a pesquisa.

Vitória de Santo Antão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Secretária de Educação



UNIVERSIDADE  
FEDERAL RURAL  
DE PERNAMBUCO



FUNDAÇÃO  
JOAQUIM NABUCO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor (a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada: **Infância, Desenvolvimento, Educação e a Criança da Educação Especial: Um diálogo entre as concepções de docentes e pais**. Sua participação e colaboração são fundamentais para a construção desse estudo.

Neste sentido, apresentaremos os objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa e, caso concorde, pedimos que assine o formulário de autorização em anexo. Vale ressaltar que estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos e que sua autorização pode ser retirada a qualquer momento. Sua decisão será inteiramente respeitada.

A pesquisa tem como objetivo analisar como os docentes e pais da criança da Educação Especial concebem a infância, o desenvolvimento e a educação.

Serão realizadas rodas de conversas para o debate dos temas. Para posterior análise e apresentação dos resultados os encontros serão áudios gravados e após a análise propomos a realização de uma atividade para compartilhamento dos resultados e discussão da temática com a comunidade escolar

Os registros construídos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Asseguramos que nenhum dado de identificação pessoal dos participantes ou da instituição será incluído nos resultados do estudo e que os mesmos estarão livres para aceitar ou não a participação e nos casos de desconforto ou incômodo durante as atividades preservaremos a relação com a pesquisadora e não hesitaremos em interromper.

Vitória de Santo Antão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

\_\_\_\_\_  
Jardiene Manuela Santos da Silva (Mestranda)

\_\_\_\_\_  
Patrícia Maria Uchôa Simões (Orientadora)

## AUTORIZAÇÃO

Comunico a minha aceitação em participar da pesquisa intitulada: **Infância, Desenvolvimento, Educação e a Criança da Educação Especial: Um diálogo entre as concepções de docentes e pais**, realizada pela professora pesquisadora Jardiene Manuela Santos da Silva. Afirmando que tenho ciência de que os registros construídos serão utilizados para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Afirmando ainda que tomei conhecimento dos procedimentos de pesquisa e que, a qualquer momento, posso retirar essa autorização.

Data: \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

Assinatura do Responsável: \_\_\_\_\_