

CENAS DO COTIDIANO NAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO

Maria Betania Barbosa de Silva Lima – UFPB
Ana Dorziat – UFPB

1 Considerações iniciais

Nos últimos anos, tem sido registrado um considerável crescimento na matrícula de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, haja vista o fortalecimento da política de inclusão que levou ao enfraquecimento e/ou extinção das escolas especiais, e, em consequência, a organização de pessoas pela garantia do que estabelece a lei, no tocante ao direito à educação.

As ações desenvolvidas para a efetivação de uma política inclusiva, intensificadas após a adesão à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), apontam o direito de todos à educação e o princípio da valorização das diferenças. Essa determinação é coerente com vários outros dispositivos legais nacionais, anteriores e posteriores à Declaração, como: a *Lei nº 8.069/90*, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, assegurando-lhes proteção integral; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9394/96*, que traz um capítulo destinado à Educação Especial como modalidade de ensino, perpassando os diversos níveis; as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial*, realizada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) através da Resolução nº 02/2001, baseada nas premissas de documentos internacionais.

Além de abranger os diversos níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, esses dispositivos legais devem contemplar todas as pessoas, independente de suas condições pessoais, psicológicas ou sociais. No entanto, a proclamação legal de direito de todas as pessoas à educação parece não ter se consolidado em práticas educativas que contemplem a vivência de experiências significativas, principalmente quando se trata de pessoas com deficiência.

As práticas que envolvam estratégias inclusivas, para além da obrigatoriedade em matricular todas as crianças e o oferecimento de algumas condições para a participação das pessoas com deficiência, como a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), são dificultadas por diversos fatores. Entre eles, podemos mencionar as contradições na natureza da própria lei, como a ausência de envolvimento

da comunidade escolar nas regulamentações, o generalismo quanto ao desenvolvimento humano, as carências formativas, curriculares e profissionais presentes nas escolas, etc.

Embora reconheçamos o avanço relativo ao estabelecimento de direitos, não podemos paralisar diante do grande desafio que envolve a transformação do ambiente escolar como um todo. Transformação esta que não significa o mero contato entre as pessoas e o respeito às diferenças, mas também a possibilidade de criação de espaços de desenvolvimento sócio-educativo a todas as pessoas, o que significa a aceitação dos diferentes modos de captação, elaboração e externalização dos conhecimentos.

O estabelecimento de ações nesse sentido é o caminho para transformar a escola em espaço que proporcione a igualdade de oportunidades, e, em decorrência, a permanência de todas as pessoas. Para isso, não basta que todos frequentem a escola regular, é preciso que a escola seja desestabilizada nas suas rígidas padronizações, para, assim, proporcionar processos mais adequados. “O ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto às peculiaridades de cada um” (FERREIRA, 2007b, p. 551).

Em se tratando da Educação Infantil, mesmo diante de avanços, a inclusão ainda é um processo que necessita ser problematizado visto que os discursos que a proclamam distanciam-se da realidade escolar brasileira. De acordo com Glat (2007), oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, incluindo aqueles que têm alguma deficiência ou alguma dificuldade que possa afetar sua aprendizagem, não é uma tarefa fácil para um sistema que se coloca como inclusivo. É preciso que a escola reorganize sua estrutura, seu funcionamento, metodologia, os recursos pedagógicos e, principalmente, conscientize-se e garanta que seus profissionais estejam abertos para essa nova realidade.

Nesse contexto, as discussões quanto às novas propostas da educação inclusiva devem ter como foco principal não apenas o ingresso das crianças com deficiências nas escolas regulares, mas também discutir como está se dando esse processo e se o mesmo está atendendo às peculiaridades das diversas diferenças com as quais a escola se depara.

Assim sendo, os profissionais que compõem as Creches e Pré-escolas precisam perceber de forma adequada essa nova realidade, de modo a enriquecê-la com as outras possibilidades de ser e estar no mundo, proporcionando às crianças, desde cedo, novas visões sobre ser humano e suas relações com o conhecimento. Dorziat (2009a) enfatiza

que incluir é essencialmente proporcionar o enriquecimento humano, através da aproximação de diferentes elaborações e expressões do pensamento, estabelecendo, desde cedo, práticas pedagógicas culturais em todos os níveis.

Nesse sentido, desenvolvemos a presente pesquisa a partir de dois princípios básicos, quais sejam: as Creches e as Pré-escolas são ambientes coletivos, onde devem se desenvolver práticas de educação e cuidado que contribuam para a formação e a aprendizagem da criança, com vistas ao seu desenvolvimento; e as crianças são diferentes e singulares na sua constituição física, biológica, cognitiva, familiar, religiosa, econômica, etc., e, por isso, desenvolvem hábitos, costumes e valores diferentes umas das outras. Sendo assim, nos perguntamos: Qual o impacto da política de inclusão nas Creches e Pré-escolas? Qual a percepção das professoras que atuam na sala regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em torno das crianças com deficiência? Como vem sendo realizado o trabalho com as crianças com deficiência?

Diante dessas questões, tendo como campo de pesquisa Creches e Pré-escolas da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande/PB, tivemos por objetivo analisar as políticas e práticas de inclusão na Educação Infantil, na mencionada realidade. Para este texto, fizemos um recorte no qual analisamos, particularmente, as concepções e as práticas pedagógicas de professoras de salas regulares e de Atendimento Educacional Especializado, que desenvolviam atividades com crianças com deficiência, a partir do cotidiano dessas crianças nessas instituições.

2 O percurso da pesquisa

O presente estudo esteve fundamentado, como a própria natureza da pesquisa educacional impõe, numa abordagem qualitativa, que concebe o sujeito-pesquisador como parte integrante do processo de construção do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados. Segundo Minayo (2006), a investigação, por meio dessa abordagem, possibilita incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. O foco é interpretar e discutir a relação entre o conhecimento e a realidade circundante, enxergando a pesquisa de forma sistêmica.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o objetivo desse tipo de pesquisa é compreender os sujeitos tomando como base os seus pontos de vista. Esse método de pesquisa ainda permite que o pesquisador obtenha informações das mais variadas formas de registros, facilitando a valorização dos conteúdos, do ambiente natural explorado e dos dados coletados.

A partir desses pressupostos, realizamos a pesquisa em três Creches e Pré-Escolas. Inicialmente, visitamos a Secretaria de Educação do município – SEDUC/CG, para obter informações sobre o número de Creches e Pré-escolas existentes no município, o número de crianças matriculadas e a existência (ou não) de crianças com deficiência nessas instituições. Uma vez atendido este último critério, levantamos os tipos de deficiência que estas apresentavam e a existência nas instituições de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Identificadas as instituições que possuíam o AEE, buscamos a autorização da SEDUC, bem como das gestoras e professoras das Creches e Pré-escolas, em vistas de realizar a pesquisa.

Após a oficialização de consentimento dos diversos setores, mapeamos as professoras que trabalhavam nas instituições escolhidas, perfazendo um total dez sujeitos de pesquisa, sendo três professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE e sete professoras da Sala Regular – SR.

Para apresentar alguns dados sobre as participantes, optamos por identificá-las através de nomes fictícios, com nomes que iniciam pela letra **C** de **CRIANÇA**, uma vez que são elas as protagonistas da Educação Infantil, e em dois quadros. No Quadro 1, retratamos as professoras das Salas Regulares; e no Quadro 2, apresentamos as professoras do Atendimento Educacional Especializado.

NOME	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO E.I	TURMA TURNO	Nº DE ALUNOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
CARLA	30	Nível Superior <i>Pedagogia</i>	8 anos	Pré I Manhã	12	25 h/s
CAROLINA	48	Nível Superior Especialização <i>Psicopedagogia e Educação Infantil</i>	17 anos	Pré II - Manhã	15	25 h/s
CALÉBIA	60	Nível Superior <i>Pedagogia</i>	31 anos	Pré II – Tarde	16	25h/s
CAMILA	33	Nível Superior <i>Pedagogia</i>	14 anos	Maternal II –Tarde	25	40 h/s

CANDICE	31	Nível Superior inc. <i>Biologia</i>	5 anos	Maternal II Tarde	25	25h/s
CARMÉLIA	28	Nível Superior <i>Pedagogia</i>	7 anos	Maternal II Manhã	25	25h/s
CATARINA	36	Nível Superior inc. <i>Pedagogia</i>	8 anos	Maternal II Manhã	25	25h/s

Quadro 1: Professoras da Sala Regular (SR) quanto à idade, formação, tempo de atuação, turma em que leciona e quantidade de alunos

Verificamos que, das sete professoras pesquisadas, cinco eram licenciadas em Pedagogia, uma estava cursando licenciatura em Biologia, uma estava cursando licenciatura em Pedagogia e apenas uma das professoras possuía pós-graduação em Educação Infantil. Quanto ao tempo de atuação, este variava de cinco a 31 (trinta e um) anos. No tocante às turmas em que lecionavam, estas abrangiam tanto as crianças da Creche (turma de Maternal II) quanto às crianças da Pré-escola e o número de crianças atendidas variava entre 12 (doze) e 25 (vinte e cinco) em cada turma. Seis professoras assumiam apenas um turno de atividades e, uma professora, dois turnos de atividades.

Quanto às professoras do AEE, obtivemos:

NOME	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO E.I	TEMPO DE ATUAÇÃO E.E	Nº DE ALUNOS	CARGA HORÁRIA SEMANAL
CIBELE	31	Nível Superior <i>Pedagogia</i>	10 anos	1 ano e 4 meses	09	40h/s
CINARA	29	Nível superior inc. <i>Pedagogia</i>	3 anos	11 anos	06	25h/s
CICLENE	40	Nível Superior <i>Letras</i>	5 anos	1 ano	8	25h/s

Quadro 2: Professoras das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto à idade, formação, tempo de atuação na Educação Infantil, tempo de atuação na Educação Especial, número de alunos

Segundo o depoimento das professoras do AEE, a média de suas idades variava entre 29 (vinte e nove) e 40 (quarenta) anos. Em relação à formação acadêmica, uma era licenciada em Pedagogia, uma estava cursando Pedagogia e uma possuía licenciatura em Letras. O tempo de atuação na Educação Infantil variava entre cinco e 10 (dez) anos de atividades. Já o tempo de atuação no AEE, variava de um a 11 (onze) anos. As professoras atendiam um número de seis a nove crianças. Duas delas assumiam uma carga horária de 25 (vinte e cinco) horas semanais, equivalente a um turno e uma assumia 40 (quarenta) horas semanais, correspondente a dois turnos de atividades.

Identificados os sujeitos da pesquisa, demos início às observações do cotidiano de professoras de creches e pré-escolas que possuíam crianças com deficiência sob sua responsabilidade.

Durante as observações, procuramos manter uma relação de confiança com os sujeitos, a fim de que nossa presença nas instituições investigadas fosse o menos invasiva possível. Baseamo-nos em Sampieri et al (2006, p. 383), que dizem que observar não é apenas ver as coisas e anotar o que se viu, mera contemplação (“sentar e ver o mundo e fazer anotações”), Para eles, “[...] os bons observadores precisam utilizar todos os seus sentidos para captar os ambientes e seus atores”.

O registro das observações foi realizado em diário de campo, no qual anotávamos as cenas ou pontos que consideramos significativos, bem como nossas impressões sobre eles.

Baseadas nas inquietações provenientes das observações realizadas, fizemos entrevistas com as professoras, as quais foram transcritas na íntegra, buscando ser fiéis as formas de expressão das entrevistadas.

Dessa forma, numa relação estreita entre o feito e o dito, desenvolvemos a análise de dados, entendendo-a como um momento rico de condução do processo de conhecimento e de necessidade de transformação da prática. Assim, procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos, refletindo sobre as questões da pesquisa com base em seus objetivos. Procuramos, assim, descrever o conteúdo das práticas e falas, buscando desvelar os fatores interferentes no fenômeno.

3 Práticas de inclusão em Creches e Pré-escolas

Conforme apresentado na metodologia, fizemos observações em sala de aula, especificamente nas salas onde existiam crianças com deficiência. Essas observações aconteceram, em média, durante uma semana em cada uma das salas, tanto na SR como nas de AEE.

Com o objetivo de facilitar a leitura e a compreensão dos dados, fizemos um recorte, apresentando o que, ao nosso olhar, foi mais relevante sobre as práticas pedagógicas das professoras da SR e do AEE. Desse modo, classificamos esse recorte a partir da rotina vivenciada pelas crianças, como: a hora do recreio e a do atendimento educacional especializado.

O recreio pode ser um indicador de iniciativas de inclusão, quando considerados os acontecimentos que envolvem o aluno especial. Desse modo, julgamos fundamental analisar as posições que a criança ocupa em relação ao outro, nas interações que estabelece em várias atividades e nas brincadeiras que acontecem nesse espaço (GÓES, 2007).

Ressaltando o que Góes (2007) coloca sobre a importância do recreio como espaço de aprendizagem, inicialmente, relataremos duas cenas ocorridas durante esse horário, e posteriormente, outra, ocorrida durante o atendimento educacional especializado. As cenas 1 e 2 foram vivenciadas por uma criança¹, da turma do Pré II, com diagnóstico de autismo, e a cena 3, por uma criança com Síndrome de Down, também do Pré II.

Visando imprimir um olhar mais consubstanciado sobre elas, buscamos trazer a fala das professoras como possibilidade de diálogo nas análises.

CENA 1

A PROFESSORA SAIU UM INSTANTE DA SALA E, AO VER A PORTA ABERTA, MARCOS SAI E SE JUNTA AOS COLEGAS QUE ESTÃO NA AULA DE CAPOEIRA.

A cena acima mencionada aconteceu durante a aula de capoeira na turma do Pré- II, envolvendo 12 crianças dessa sala e 12 crianças da turma do Pré I, já que as duas turmas faziam aulas no mesmo horário, das 10h às 10h30, nas segundas e quartas-feiras.

Eram 10h e as crianças não tinham saído para o recreio. Uma criança perguntou se estava na hora do recreio e a professora disse que era dia de capoeira. As crianças aguardavam na sala pela professora de capoeira. Quando ela chegou, a professora Carolina liberou as crianças para a aula, deixando apenas Marcos, criança com diagnóstico de autismo, e um colega. A professora saiu um instante da sala e, ao ver a porta aberta, Marcos saiu e se juntou às outras crianças na capoeira. Começou a se movimentar de um lado para o outro no meio das outras crianças, interagindo com os movimentos realizados por elas. A professora o chamou, pegou na sua mão e o levou para a sala. Depois, ele “escapou” novamente e a professora da capoeira interagiu com ele, mostrando o berimbau. Ele correu por entre as outras crianças de um lado para o outro e demonstrou estar feliz, pois sorriu. Mais uma vez, a professora o pegou e o levou para a sala de aula. Na sala, ele ficou sentado à espera dos outros para o almoço.

(Diário de Campo – 5/12/2011)

Embora a cena descrita não se passe especificamente na hora do recreio, está ligada a esse momento, pois, como podemos observar, as crianças estavam na sala no horário destinado ao recreio, e só foram liberadas para sair quando a professora de

¹ Para preservar a identidade das crianças, as mesmas foram identificadas pela letra inicial da instituição da qual fazem parte. Marcos (criança das cenas 1 e 2) da instituição Manoel Tavares e Flávio (criança da cena 3) da instituição Floriano Peixoto.

capoeira chegou. A Professora Carolina deixa claro em sua fala que a aula de capoeira aconteceria durante o recreio, pois, ao ser questionada por uma das crianças sobre a possibilidade de sair no horário reservado ao recreio, ela respondeu negativamente, justificando a permanência por ser dia de capoeira.

Essa cena dá margem a uma reflexão sobre a visão da professora acerca da importância da brincadeira livre para crianças pré-escolares, já que a mesma substituiu o horário destinado a essas brincadeiras pela aula de capoeira, que possuía horário definido.

Além do valor menor dado as interações estabelecidas nas brincadeiras livres, como um direito fundamental da criança, foi questionável a atitude de Carolina com Marcos e com a outra criança, tolhidas da possibilidade de participarem da aula de capoeira. Consideramos esse fato uma ilustração de como processos avessos aos princípios de inclusão continuam a existir nos ambientes escolares. O comportamento inquieto de Marcos, ao sentar, levantar, pegar um carro e soltar, dava mostras que sua atenção estava voltada para o que ocorria lá fora, na área coberta do pátio. Já a outra criança parecia não se incomodar em ficar na sala, brincando sozinha.

O mais grave foi perceber que Marcos não foi impedido apenas uma vez de participar da aula de capoeira. Embora tenha demonstrado interesse real, através de seu comportamento, voltou a ser excluído da atividade, mesmo ela (aula de capoeira) fazendo parte de um projeto, em parceria da empresa Alpargatas e da Secretaria de Educação do município, que visa contribuir para o desenvolvimento físico, social e cultural das crianças das Creches e Pré-escolas. A atividade busca atender, desse modo, a um dos eixos essenciais para o desenvolvimento da criança, apontados no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) do seguinte modo:

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos das mímicas faciais e interage utilizando o apoio do corpo (BRASIL, 1998, p. 18).

Embora a atitude da professora em excluir crianças, em especial uma com deficiência, de atividade recomendada para seu desenvolvimento tenha nos parecido, numa primeira análise, discriminatória; buscamos entender melhor a situação questionando Carolina sobre o porquê de Marcos e o colega não puderem participar da aula. Ela nos disse que Marcos não participava porque não sabia desenvolver os

movimentos adequados. Com relação à outra criança, justificou sua exclusão da atividade pelo fato de a família não permitir a sua participação, por questões religiosas. Quanto à substituição do horário do recreio pelas atividades de capoeira, ela informou que a capoeira já era uma recreação.

Ao focarmos nossa análise em Marcos, consideramos bastante questionável a explicação dada pela professora. Afinal, as atividades desenvolvidas visam contribuir com o desenvolvimento das crianças ou trabalhar aspectos já desenvolvidos? Essa explicação fortaleceu o entendimento de que existe uma visão de deficiência enquanto possuidora de características imutáveis, portanto impermeáveis quanto às possibilidades de desenvolvimento por meio de participação e interação, talvez pelo fato de não responder da forma padrão aos estímulos externos. Foi desconsiderada nessa opção da professora, a postura desejanste de Marcos, que, nos momentos em que conseguiu sair sorrateiramente da sala para ir à aula de capoeira, interagiu, realizando os movimentos corporais do seu jeito, sendo, inclusive, estimulado pelas demais crianças e pela professora da capoeira a continuar participando.

A cristalização da ideia de deficiência e a dificuldade de trabalhar com as diferenças ficam patentes na postura e resposta da professora Carolina. A rigidez da professora ao padrão de normalidade, que, de certa forma, é atendido pelas demais crianças, leva-a a desconsiderar outras estratégias pedagógicas, tendo como consequência a exclusão da criança. Subjacente a isso, está contida a pouca ou nenhuma expectativa da professora face à capacidade de aprender da criança, por ele ser autista.. Para Vieira (2011),

A relação entre conhecimento e deficiência vem se constituindo através de várias tensões, pois não sabemos ensinar sujeitos que portam olhos que não enxergam, lábios que abrem e fecham sem emitir sons, braços, pernas e corpos que não se movimentam simetricamente e processos de cognição que dialogam com o conhecimento de maneira distante do socialmente aceito (VIEIRA, 2011, p. 5).

Situação como a exposta anteriormente ilustra um pouco os desafios a serem enfrentados no trabalho pedagógico, diante da deficiência. Isso mostra a necessidade de a formação docente superar sua tradicional abordagem universalista e generalista de desenvolvimento humano, que relaciona a aprendizagem aos pressupostos da normalidade, ocasionando reações de insegurança e estranheza.

Desestabilizar esse modelo é urgente, porque não fazê-lo significa continuar admitindo a inferioridade das diferentes construções das crianças com deficiência (VIEIRA, 2011), e deixar que ela (a deficiência) fale mais alto, como se tratássemos de sujeitos sem nome, sem história de vida, sem vontade própria, simplesmente, deficientes.

CENA 2

DE REPENTE, ELE SAIU CORRENDO E SUBIU NO ESCORREGO. A PROFESSORA CORREU ATRÁS DELE E DISSE: “NÃO MARCOS, AÍ NÃO PODE, SENÃO VOCÊ CAI”.

A cena acima transcorreu durante o recreio da turma do Pré II da Professora Carolina, com a participação de 13 crianças dessa turma e 12 do Pré I.

Era hora do recreio e quase todas as crianças brincavam. Um na areia, outras no balanço e outras no escorregador. Também tinha algumas brincando de bola na área coberta. Marcos não brincava. Ele estava sentado ao lado da professora num batente que ficava em frente ao parque. A professora segurava sua mão o tempo todo. De repente, ele saiu correndo e subiu no escorregador. A professora correu atrás dele e disse: “não Marcos, aí não pode, senão você cai”. Retirou-o do brinquedo e sentou-se novamente com ele. Permaneceu segurando sua mão, enquanto observava as outras crianças que estavam brincando.

(Diário de Campo, 9/12/2011)

Podemos perceber o disciplinamento e o exercício do poder na atitude da professora, ao dizer que a criança não podia brincar no escorregador. Para não perder o domínio sobre seu corpo, a professora segurou a criança o tempo inteiro e sentou-se com ela para observar as outras crianças brincarem. Como vemos, mais uma vez ela tolheu o direito de brincar de Marcos e, ainda, o colocou na situação de observador das brincadeiras dos outros.

Essa cena corrobora o depoimento da Professora Cibele, do AEE, quando descreveu Marcos como uma criança superprotegida, que tinha muita vontade de correr e brincar livremente pelo pátio, mas que era impedido de realizar esse tipo de atividade, pelo fato de a professora temer que ele pudesse se machucar e a família o retirasse da Creche.

Vejam o que coloca a professora:

*Eu vejo elas [as duas crianças que atende] **super, super protegidas, extremamente super protegidas**. Porque a tendência dos adultos em volta é evitar que essas pessoas nem sofram. Evitar que caiam, evitar que machuquem, evitar que tenham atrito com os colegas. **E eu vejo isso assim, uma vontade que eles têm muito grande de ir além do que a limitação que a***

deficiência traz. No caso do Marcos, ele tem muita vontade de correr no pátio, de ir ao parque. Uma vontade extrema de se soltar, por assim dizer. O Marcelo, ele conseguiu vencer melhor isso. Porque na verdade existe um temor muito genuíno até, eu não culpo as professoras [referindo-se as da sala regular], porque esse temor pra elas é muito genuíno. Nós estamos lidando com vidas humanas, aí a criança já tem uma deficiência... A mãe coloca na creche com desconfiança, porque pra mãe, a mãe já superprotege. Ela já acha que ele é indefeso, que ele vai se machucar, que ele não vai saber se defender num atrito, então isso aí já vem de uma logística muito grande, a gente convencer a mãe que a creche é confiável. [...] Então a gente fica com aquele temor de que ele se machuque e que a família o tire da creche e restrinja ainda mais a vida dele. [...] (PROFESSORA CIBELE – AEE, grifo nosso).

Apesar de reconhecer que a criança tinha muita vontade de se soltar, de poder correr e brincar livremente no pátio, a Professora Cibele justificou as restrições impostas à criança, pelo temor que ela tinha de que a família a tirasse da creche. Ressaltou a necessidade de convencer a família de que a Creche era confiável, mas, pelas ações empreendidas, parece que a confiabilidade se limitava a reproduzir as atitudes de superproteção da família. Mais uma vez, Marcos era desconsiderado em seu direito de ser criança, de correr e brincar no pátio do mesmo jeito que as demais crianças, do direito de brincar, enfim.

Em sua própria reflexão sobre o significado de ser criança, a Professora Cibele aponta que “[...] ser criança é aprender [...] principalmente quando ela brinca, quando ela pula, corre, sobe nas coisas, pergunta, ela tá aprendendo”. Isso mostra que mesmo tendo consciência sobre importância do brincar, a professora não busca promover essa oportunidade a Marcos, através de um diálogo com as outras professoras, que pudesse redundar em ações concretas de brincadeiras, mesmo que, inicialmente, fossem monitoradas mais de perto.

Sobre essa questão, Benincasa (2011) diz que o medo, receios e angústias não somente dos pais, mas também dos professores, com a criança na educação infantil, fazem com que haja a necessidade de um trabalho que possa desmistificar a ideia de que, por possuir uma deficiência, a criança não possa lidar com as relações e as várias situações existentes no espaço escolar.

Isso mostra que, ao invés de promover momentos de inclusão, a proteção excessiva da professora contribuiu para que Marcos ficasse excluído de experiências essenciais para o seu desenvolvimento. O senso comum da incapacidade predominou, sendo mais fácil para a professora assumir seu apego e proteção, quando, na verdade, ao

invés de pensar no desenvolvimento da criança, pensava no seu próprio bem-estar e no da família. As situações de domínio e vigilância eram, assim, uma forma de evitar problemas, mesmo que para isso fosse necessário desconsiderar as necessidades da própria criança.

Ao evitar a possibilidade de ocorrência de problemas, que, aliás, podiam ocorrer com qualquer outra criança considerada normal; a professora evitava também pensar em estratégias de participação mediada, que pudesse ocasionar não só aquisições sociais importantes, mas noções de alerta quanto ao ambiente, como noções de altura, de profundidade, etc. Desse modo, uma das funções de estar na escola, como possibilitar experiências significativas que possam contribuir para a ampliação das capacidades das crianças (BRASIL, 1998), parece ser um pressuposto válido todas as crianças consideradas normais deste ambiente escolar. Isso parecia não se aplicar ao caso de Marcos.

Para além do debate sobre a pessoa com deficiência, é preciso ter atenção para as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Para Abramowicz (2001), na maioria das vezes, elas não respeitam a criança na sua maneira de ser. Ao estabelecerem um padrão de comportamento, desejarem a homogeneidade, com crianças quietas, caladas e obedientes, as escolas desrespeitam a individualidade e desconsideram a singularidade de cada criança. Assim, acabam tolhendo o direito que as mesmas têm de se expressar como crianças, com sua inquietude, curiosidade, fantasia e imaginação, aspectos que lhes são inerentes e fundamentais para o seu desenvolvimento.

A postura da professora Carolina de enxergar Marcos apenas do ponto de vista da deficiência, colocando o *déficit* como foco, desconsidera todo seu potencial a ser expandido ou aprimorado (DORZIAT, 2011). Entretanto, não podemos desconsiderar que suas ações poderão ser reflexos de uma política que não se efetiva na prática, pois não são oferecidas condições adequadas para que as professoras realizem práticas verdadeiramente inclusivas. Isso se evidencia na fala da Professora Carolina, quando se mostra angustiada diante da inclusão:

[...] Então assim... o que é bom, era que se olhasse mais pra o professor. Como é que ele vai trabalhar com essas crianças? É muito difícil. Então o que eu posso dizer de inclusão é que é muito bom, que a gente aprende muito quando as crianças são especiais, mas a gente sofre muito, eu sou bem realista. A gente sofre muito porque a gente não sabe lidar, a gente sofre porque a gente não tem os materiais pra trabalhar com elas, a gente sofre porque a gente quer fazer alguma coisa por elas e não consegue, a gente

sofre porque quer ver ela do lado fazendo a mesma coisa e ela não sabe, ela não consegue. Ai a gente sofre muito, mas também tem os momentos prazerosos, né? Então o que eu posso deixar um recado muito importante é que a pessoas pensem em inclusão, mas como um todo né? Principalmente na prática do professor (PROFESSORA CAROLINA - SR).

O depoimento da professora mostra o reconhecimento de que necessita ajudar a criança, mas o fato de não saber como fazê-lo, causa sofrimento a ela. Ainda que não apareça de forma explícita em sua fala, a angústia pode estar relacionada também com a formação, quando diz: *“Então, o que eu posso deixar assim, um recado muito importante é que a pessoas pensem em inclusão, mas como um todo, né? Principalmente, na prática do professor”*. De certo modo, embora ela reivindique uma formação que dê subsídios à sua prática pedagógica no tocante às crianças com deficiência, está claro que suas ações rígidas podem envolver outras diferenças que se apresentem no cotidiano escolar. Ou seja, a inclusão não envolve posturas pontuais, embora elas contribuam com o processo, mas uma concepção sistêmica de sujeito.

CENA 3

A PROFESSORA INICIOU A CONVERSA PERGUNTANDO SE ESTAVA TUDO BEM COM FLÁVIO E O QUE ELE TINHA FEITO. EM SEGUIDA, JUSTIFICOU-SE PARA ELE, DIZENDO QUE HAVIA FALTADO PORQUE FOI SEU ANIVERSÁRIO, E FALOU QUE TEVE BOLO. ENTÃO, PERGUNTOU SE FLÁVIO GOSTAVA DE BOLO. FLÁVIO COMEÇOU A INTERAGIR COM ELA.

Esta cena aconteceu no refeitório, no turno da tarde, durante o Atendimento Educacional Especializado de Flávio, com a Professora Cinara. A professora Cinara chegou à sala regular para buscar Flávio, cumprimentou a todos e deu um beijo em Flávio. Depois, seguiu para o refeitório para realização do atendimento. A professora iniciou a conversa perguntando se estava tudo bem com Flávio e o que ele tinha feito. Em seguida, justificou-se para ele, dizendo que havia faltado porque foi seu aniversário, e falou que teve bolo. Então, perguntou se Flávio gostava de bolo. Flávio começou a interagir com ela. A professora perguntou que tipo de bolo ele gostava e assim foi estimulando sua fala. Flávio perguntou o que era o som, se referindo ao que ia ouvir. A professora disse que era a música do Natal e que iriam ouvir em seguida. Mas, disse que antes iam cantar a música de boa tarde. Nesse momento, percebeu que Flávio estava com a perna machucada e perguntou “o que foi?” Ele disse que machucou. A professora colocou a música e foi cantando e batendo palmas e incentivando Flávio a fazer o mesmo. Depois, mostrou a gravura de um papai Noel e ele disse que era Papai Noel. Ela perguntou: “quem te disse?” E foi explorando a roupa, questionando sobre a cor e o tipo de sapato. Depois, pegou outro Papai Noel sem a barba, o cinto, os sapatos e o gorro, e disse que o Papai Noel precisava de ajuda, senão a calça dele ia cair, e Flávio respondeu “caiu”. Depois, pegou uma folha com todos os acessórios adesivados, retirou um a um e foi brincando, dizendo “eu acho que esse cinto não vai caber no Papai Noel não! Cabe em Flávio”. E assim seguiu brincando e ajudando Flávio a colar o que faltava no Papai Noel. Para finalizar a atividade, elogiou Flávio perguntando se ele ia mostrá-la à professora e à mãe. Antes de levá-lo para a sala, perguntou se ele queria brincar um pouquinho de bola.

(Diário de Campo – 6/12/2011)

Ao observarmos as ações da professora Cinara, durante o atendimento realizado com a criança, percebemos a interação e atenção para com esta, desde o momento em que foi buscá-la na sala de aula. Ela dialogou o tempo inteiro com a criança, incentivando a sua participação nas atividades. Percebemos, também, durante o atendimento, a presença da música, da brincadeira, atividades estas que faziam parte do cotidiano das crianças. As ações da professora durante o atendimento estavam em consonância com o que ela apontou, quando indagada a falar sobre a sua rotina de trabalho:

Quando elas entram na sala, eu gosto muito de conversar, porque, às vezes, elas não são muito compreendidas em casa com as famílias, na escola pelos coleguinhas. [...] as pessoas, às vezes, não têm tempo de escutá-las e eu acho que isso é importante, ouvir. [...] Então, quando eu entro, eu dou boa tarde e tal, aí pergunto como foi seu dia, como foi seu final de semana, aí eles começam a falar, falar, falar. Quando termina, a gente costuma cantar muito, com fantoche. Música com expressão corporal, porque estimula a atenção, os movimentos, a música eu acho que é importante. Depois disso, eu gosto sempre de contar história [...] Ai depois da historinha vem alguma outra atividade de arte, alguma coisa pra fazer ou então alguma atividade que envolva movimentos mesmo, movimentos físicos, corporais. (PROFESSORA CINARA - AEE).

A partir das colocações da Professora Cinara e das suas ações durante o atendimento, é possível percebermos que ela enxerga Flávio como criança, da mesma maneira que as demais, ainda que aponte a necessidade de alguns cuidados mais específicos. Isso também é evidenciado quando relata a sua visão sobre o ser criança com deficiência:

É ser uma criança normal como outra qualquer que precisa de alguns cuidados mais específicos, de uma educação mais específica. Mas não se diferencia das outras crianças. Pra mim, na minha visão, são crianças (PROFESSORA CINARA – AEE, grifo nosso).

O reconhecimento de que a criança com deficiência é criança e, assim como todas as outras, tem desejos, fantasias, necessidades de cuidados, de proteção, de atenção, de afeto, de escuta, de aprender etc., é fundamental, quando se pensa no desenvolvimento de práticas de inclusão. De acordo com Skliar (1997 apud DORZIAT, 2011, p. 12), “o papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é de ser o centro inevitável de seu desenvolvimento, mas pelo contrário, a

força motriz de seu desenvolvimento”. Se reportando ao mesmo autor, Dorziat (2011) ainda comenta que, para ele, o “que precisa ser feito não é ir contra a limitação, mas investir nas possibilidades dos sujeitos e reconhecê-los como potencialmente capazes” (DORZIAT, 2011, p. 12).

Considerações finais

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao se referirem à Educação Infantil, apontam que a inclusão deve ser iniciada nessa etapa da educação, porque é quando a criança desenvolve as bases necessárias para a construção do conhecimento. No entanto, constatamos que mesmo que o processo de inclusão seja iniciado desde essa etapa educativa, conforme preconizado pelos documentos, e mesmo sendo reconhecido pelas professoras como importante, vários aspectos precisam ser revistos para que haja a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

De acordo com as observações feitas neste estudo, alguns indícios foram levantados, mostrando que as práticas de algumas professoras apontaram para um cotidiano marcado por situações de exclusão, negando às crianças com deficiência participarem de vivências fundamentais para o seu desenvolvimento. O ponto de vista da limitação prevalece nas ações docentes, mostrando a necessidade da existência de formação continuada, em vistas à efetivação de um trabalho que envolva toda a comunidade escolar.

Reputamos esta formação como uma estratégia fundamental para reflexões profícuas sobre o processo educativo. É oportuno lembrar, entretanto, o que afirma Dorziat (2009b), sobre a formação docente, apontando para a necessidade de ela acontecer de maneira contínua e duradoura, no espaço onde a ação educativa acontece, a partir de uma dinâmica de envolvimento dos professores, como protagonistas de um processo transformador de educação. Dessa forma, para além de regulamentações retóricas, poderemos vislumbrar movimentos pedagógicos de uma educação para todos.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. Educação inclusiva: incluir para quê? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 2, p. 01-10, 2001.
- ARRIBAS, Teresa Lleixá. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BENINCASA, Melina Chassot. **Educação Especial e Educação Infantil**: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998, v.1 e 3.
- DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas de identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009a. (Coleção Educação Inclusiva)
- _____. **Políticas e práticas inclusivas**: estudo comparativo Brasil- Portugal. Relatório de Estágio Pós-Doutoral (Pós-Doutorado). Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa/ Lisboa, Portugal, 2009b.
- _____. Atendimento especializado em educação especial: desafios atuais. **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011, Vitória/ES. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011, v. 1, p. 1-17.
- FERREIRA Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007b. Disponível em www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a11v33n3.pdf Acesso em 12/11/2011.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Letras, 2007. p. 15-35.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Alunos com necessidades especiais no recreio da escola inclusiva. In: JESUS, Denise Meyreles de et al. **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 110-119.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006
- SAMPIERI, Roberto Hernández et. al. **Metodologia da Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: MecGraw-Hill, 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto et al. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 141-159.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 09 Mai. 2009.
- VIEIRA, Alexandre Braga. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011, Vitória/ES. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011, v. 1, p. 1-11.