

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Juciele Luisa Michalak Speroto*

Dariane Carlesso**

Resumo: A Educação Infantil tem papel fundamental no desenvolvimento da criança. Esta é uma afirmação que tem reflexos, também, na educação da criança com deficiência. No entanto, conhecemos pouco sobre o processo da inclusão na Educação Infantil. Logo, é em torno desta problemática que este trabalho é construído. Buscou-se conhecer e analisar como ocorre o processo de inclusão da criança com deficiência nesta etapa da Educação Básica. Para tanto, ocorreu um processo de observação de uma turma de Educação Infantil, maternal II, na qual estava presente uma criança de três anos, com Síndrome de Down. Durante quarenta horas, foram observados aspectos inerentes ao processo de inclusão desta criança. Por meio do Diário de Campo, puderam ser registradas características gerais da escola, e, especialmente, a rotina desta criança no ambiente escolar. Foram observadas as condições de possibilidade existentes para que a criança pudesse interagir e se desenvolver no ambiente escolar, bem como os desafios que advém desta situação. Outro recurso utilizado para conhecer os processos pedagógicos voltados à criança com deficiência foi à realização de uma entrevista semiestruturada com a professora da turma observada. Os materiais construídos durante a interação com a escola escolhida apontam para a importância da criança com deficiência estar na escola de Educação Infantil, e apresentam esta situação como um desafio que demanda, entre outros aspectos, a formação do professor.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança com deficiência. Inclusão.

Abstract: The Children's Education has a fundamental role in child development. This is a statement that is reflected also in the education of children with disabilities. However, we know little about the process of inclusion in early childhood education. Therefore, it is around this problem, this work is built. We sought to understand and analyze the process occurs as inclusion of children with disabilities at this stage of education. To this end, there was a process of observation of a group of kindergarten, maternal II, in which this was a three year old with Down Syndrome. For forty hours were observed aspects inherent to the inclusion of this child. Through the Field Journal, could be recorded general characteristics of the school, and especially the routine of this child in the school environment. Showed the existing conditions of possibility for the child to interact and develop in the school environment as well as the challenges that comes from this situation. Another resource used to meet the educational processes targeted at children with disabilities was the realization of a semi-structured interview with the classroom teacher observed. Materials built during the interaction with the chosen school point to the importance of children with disabilities to be in early childhood education center, and present this as a challenge that requires, among other things, the training of teacher.

KEYWORDS: Early Childhood Education; children with disabilities; Inclusion.

Introdução

O presente artigo é resultado do Projeto de Observação Pedagógica realizado no final do curso de Especialização em Educação Infantil (CEEI/UFSC). O processo de observação pedagógica teve como princípio realizar a interação entre teoria e prática, diante de um determinado tema do cotidiano escolar. As observações aconteceram em uma instituição municipal de Educação Infantil da região oeste do estado de Santa Catarina e tiveram como objetivo acompanhar o processo de inclusão de uma criança com deficiência¹ na Educação Infantil. A escolha da escola teve como premissa ser uma instituição que atende criança(s) com deficiência, tendo em vista caracterizar o contexto da instituição, a proposta pedagógica e a criança com deficiência que nela está, buscando compreender os processos pedagógicos, os desafios e possibilidades do processo de inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil.

A inclusão da criança com deficiência na escola de Educação Infantil foi o tema escolhido para o Projeto de Observação Pedagógica, bem como para a construção deste artigo, porque, nos últimos anos, venho interessando-me pelas questões da Educação Especial. Sou formada em pedagogia e tenho pós-graduação na área da Psicopedagogia Clínica e Institucional, e atualmente estou realizando o curso de graduação em Educação Especial. Realizando leituras nesta área da inclusão, observei poucos escritos sobre este processo na Educação Infantil. Os enfoques estão mais voltados para o Ensino Fundamental, muito embora tenhamos leis e decretos que buscam garantir o acesso à educação para todas as crianças. No entanto, como sabemos, a obrigatoriedade se aplica especialmente ao ensino fundamental.

O processo de construção e implementação do Projeto de Observação Pedagógica que dá fundamento para este artigo se deu a partir da análise de como ocorre o processo de inclusão da criança com deficiência, em uma instituição de Educação Infantil: observando a realidade da instituição de Educação Infantil que atende crianças com deficiência; focalizando o contexto da escola e a proposta pedagógica; caracterizando a criança com deficiência que frequenta a escola no sentido de conhecer qual é sua deficiência, como é sua rotina escolar e como se dá a interação com os colegas; conhecendo a organização dos espaços e tempos da escola, compreendendo os processos pedagógicos de inclusão presentes na instituição observada; buscando compreender os desafios e possibilidades do processo de inclusão da criança com deficiência, na Educação Infantil. Além da observação, houve um momento de entrevista semiestruturada com a professora responsável pela turma, a qual teve como foco o processo de inclusão.

O processo de organização do projeto de observação pedagógica deu-se, inicialmente, com a construção do Projeto, quando houve a preocupação de pontuar elementos fundamentais para a prática pedagógica. Neste projeto foram contemplados os aspectos históricos e legais da Educação Infantil, as concepções que nortearam o processo de observação, a descrição minuciosa do estabelecimento de ensino e o relato de todas as observações.

No que se refere à metodologia da implementação do Projeto de Observação Pedagógica na instituição escolhida, foram realizadas observações totalizando 40 horas nos períodos matutino e vespertino, as quais foram realizadas durante um período de mais ou menos dois meses. O registro dos dados observados ocorreu por meio do Diário de Campo, local onde foram pontuadas ações do cotidiano da escola, da rotina da turma observada e, especial-

mente, das ações e reações referentes à criança com deficiência que era observada.

Para melhor conhecer os processos pedagógicos que envolveram a criança observada foi realizada uma entrevista semiestruturada, com a professora da sala, no intuito de conhecer como é o processo ensino-aprendizagem da criança, no momento em que está na instituição de Educação Infantil. As observações ocorreram em dias alternados, sendo: no período matutino, observação de quatro horas, e, no período vespertino, observação de seis horas; o foco esteve em registrar e analisar como a criança com deficiência desenvolvia as atividades, e como a professora intervinha. Assim, a prática pedagógica da professora e as ações desenvolvidas pela criança puderam ser objeto de teorização, no intuito de aproximar teoria e prática.

Para compreendemos melhor o atual funcionamento dos processos de inclusão na educação brasileira, inicialmente apresentarei alguns itens sobre os parâmetros legais e fundamentais teoricamente referentes a este assunto. Posteriormente, o movimento será de apresentação do contexto escolar e das principais características da criança deficiente. Em seguida, realizarei um exercício de teorização entre os registros das observações e da entrevista com a professora, com os fundamentos legais e teóricos que sustentam o argumento da inclusão na escola de Educação Infantil.

Parâmetros teóricos e legais da inclusão de crianças com deficiência nas instituições escolares

A inclusão das crianças com deficiência nas escolas de ensino regular vem se construindo ao longo dos anos. O atendimento des-

tas crianças era organizado em instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. “Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêutico, fortemente ancorados nos testes psicométricos que defendem, por meio de diagnóstico, as práticas escolares para os alunos com deficiência.” (KASSAR, 2006, p. 6). Como sabemos, esta prática vem sendo superada, seja do ponto de vista teórico, seja do legal.

A temática da inclusão da criança com deficiência vem tomando maior proporção, no âmbito das instituições de ensino, nos últimos anos. Este movimento se deve ao fato de que, aos poucos, a demanda por melhor conhecer como trabalhar com a criança com deficiência vem aumentando. Sabemos que são muitas as questões/dificuldades levantadas pelas escolas, e isso revela a necessidade de pensar programas educacionais adequados para todos os alunos, além de apontar a necessidade de oferta adequada e formação dos profissionais da educação.

Nos últimos anos, houve a publicação de diferentes políticas nacionais que visam dar parâmetros e formação para a atuação junto ao aluno com deficiência. Como exemplo, temos a Resolução CNE/CP n. 1 de 2002², a qual estabelece que seja considerado na construção do currículo de formação dos professores “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, e as das comunidades indígenas.” (Art. 6º, Inciso II). Percebemos neste ponto uma preocupação do poder público para que a formação dos professores, independentemente da faixa etária de atuação, tenha o currículo voltado para a educação especial.

Naquilo que se refere à garantia do atendimento às crianças com deficiência, temos a LDBEN/96, que diz:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Outros documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006) defendem o direito da criança com deficiência de frequentar a escola do ensino regular. Cabe salientar que no Brasil isso se aplica na forma de obrigatoriedade especificamente para o ensino fundamental. Percebemos que com isso, a Educação Infantil perde o foco na discussão dos parâmetros legais ou, pelo menos, na implementação dos aspectos legais. Muito embora saibamos o quanto é importante para todas as crianças ter a oportunidade de frequentar a Educação Infantil.

A legislação, desde a Constituição, prevê a educação da criança como um direito de todos, e um dever do Estado e da família. Entretanto, o fato de termos legislação que ampara o atendimento de todas as crianças, temos consciência de que precisamos avançar muito. Muitas escolas não possuem professores devidamente formados, nem infraestrutura adequada. Desta maneira, embora haja, no discurso do Estado, um compromisso com as diferentes etapas da educação, dentre elas a Educação Infantil de qualidade, não podemos deixar de ressaltar que o trabalho pedagógico com

as crianças com deficiência é mais um grande desafio, que carece de políticas públicas efetivas.

Segundo Oliveira (2010), as políticas de acessibilidade são fundamentais para que tenhamos garantia de espaços com acesso adequado para crianças, aos diferentes ambientes da escola. Elas são importantes, também, para a ampliação da aprendizagem, atingindo a formação do professor, ampliando as possibilidades das crianças por meio de ações nas brincadeiras e interações com outras crianças, e participando das atividades curriculares com os demais colegas. Isso ajuda a garantir acesso aos espaços, materiais, objetos e brinquedos, proporcionando momentos de interação e comunicação nas suas especificidades. Para este autor, a Educação Infantil deve atender à diversidade que lhe chega por meio das crianças, construindo estratégias que garantem o atendimento às diferentes especificidades de cada criança, e proporcionando um currículo que busque um atendimento com qualidade, com oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos de acordo com a realidade e necessidade das crianças atendidas.

Kassar (2006) destaca que o Ministério da Educação atualmente vem implementando o Programa de Educação Inclusiva, o qual tem como objetivo: disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para atuar como multiplicadores no processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL/MEC, 2003). Neste âmbito, as escolas regulares precisam buscar a construção de alternativas pedagógicas que visem o desenvolvimento de uma educação para todos.

Como já mencionada, a Convenção de Guatemala (1999) é um dos documentos que dá às crianças o direito de frequentar a classe comum de ensino. Ela foi promulgada no Brasil pelo De-

creto n. 3.956/2001, o qual afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse decreto tem importante repercussão na educação, promovendo a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (KASSAR, 2006).

No ano de 2003, o Ministério da Educação cria o programa Educação inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros garantindo o direito ao acesso de todos à escolarização. No ano de 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento: O acesso de alunos com Deficiência às escolas e classes Comuns da Rede Regular, tendo como objetivo disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Este material reafirma o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas de ensino comum (BRASIL, 2008).

No ano de 2006, é aprovada pela ONU a Convenção das pessoas com deficiência, da qual o Brasil é signatário, estabelecendo que os estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambiente que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena (KASSAR, 2006).

A inclusão das crianças com deficiência passou a ser um tema recorrente nas instituições de ensino. As propostas pedagógicas das escolas começam a incluir como público alvo de seus estabelecimentos os alunos com deficiência. Neste ponto, a educação especial atua como articuladora junto ao ensino regular, orientando

para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência.

A política Nacional de educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, na comunicação e informações; e articulação inter-setorial na implementação das políticas públicas. (BRASÍLIA, 2008, p. 15).

O processo da inclusão não depende somente de leis e decretos para acontecer, mas de instituições de ensino com propostas curriculares voltadas especificamente aos alunos com deficiência, atendendo suas demandas comunicativas, tecnológicas e técnicas, articulada com a proposta do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e o desenvolvimento global da criança. Nessa etapa, é fundamental um trabalho voltado ao lúdico, com formas diferenciadas de trabalhar, por meio de mecanismos acessíveis à criança, nos aspectos físico, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais. A convivência com as diferenças favorece o desenvolvimento das relações interpessoais, do respeito, da valorização: “Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de

serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.” (BRASÍLIA, 2008, p. 17).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca-se que para atuar na Educação Especial, o professor precisa ter como base a formação inicial e continuada na área, esta formação lhe possibilita oferecer atendimento educacional especializado, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar nas salas comuns do ensino regular, salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, de acordo com a necessidade da educação especial. Portanto, cabe ao profissional que atua com a criança deficiente reconhecer aquilo que muitos estudos já têm sinalizado: “[...] que crianças com necessidades educacionais especiais em situações de ensino regular têm melhor desempenho social e acadêmico, quando comparadas às que só recebem Educação Especial, destacando a importância da fusão Educação Especial com a Educação Regular.” (CAPELLINI & MENDES, 2002, p. 1).

O processo de inclusão desde a educação infantil

A seguir serão apresentados elementos que dizem respeito ao contexto escolar em que ocorreu o processo de observação, bem como algumas das principais características da deficiência da criança observada. Na sequência abordaremos elementos que dizem respeito ao processo de inclusão, para tanto, serão analisadas

algumas das principais situações registradas no processo de observação pedagógica.

a) Contexto escolar e caracterização da deficiência

Embora defendida legalmente, a inclusão nos espaços da Educação Infantil ainda precisa ser melhor conhecida e estudada. Uma das formas de fazer isso é conhecendo os exemplos de inclusão que já temos. Neste sentido, serão aqui caracterizados alguns aspectos referentes à escola e à criança com deficiência observada. A deficiência da criança, de três anos, é Síndrome de Down (SD).

A escola em que foi observada a criança com deficiência é pública municipal. Ela atende apenas a Educação Infantil e está localizada no centro de uma cidade do oeste do estado de Santa Catarina. O processo de inclusão no município vem aos poucos se construindo, ele segue as leis estaduais e municipais. A Lei Orgânica do Município tem como objetivo: Assegurar, no âmbito da autonomia municipal, os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento a igualdade e a justiça. A Lei destaca, no Art. 122, no parágrafo II - atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de necessidades especiais, bem como aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, na rede municipal (Redação dada pela Emenda à Lei Orgânica n. 03/97).

Conforme sinaliza a legislação municipal, que segue o amparo legal das leis federais, o atendimento deve ser oferecido às crianças que apresentam deficiência ou atraso no seu desenvolvimento ou na construção do conhecimento. Desta maneira, é política do município que as instituições de ensino que recebem criança com deficiência, em casos mais graves, tenham um segundo professor

na sala de aula para acompanhar o aluno. Em outros casos, menos graves, o professor conta com o auxílio de estagiárias. É comum no município que as instituições de Educação Infantil tenham estagiárias auxiliando os professores em sala de aula.

Na instituição onde foram realizadas as observações são atendidas, atualmente, 192 crianças na faixa etária quatro meses a cinco anos. São: 3 turmas de berçário, 3 turmas de maternal, 3 turmas de pré-escola. A turma observada tem 21 crianças, uma professora regente e duas estagiárias, sendo uma delas para auxiliar e acompanhar a criança com deficiência. A instituição atende duas crianças com deficiência. Uma na turma de maternal II, a qual observei, e uma na turma de pré-escola.

Com relação à organização e distribuição do espaço da escola, cabe destacar que a instituição de Educação Infantil observada apresenta uma estrutura restrita, embora ampliada com o passar dos anos.

Alguns ambientes da instituição são amplos e arejados outros são pequenos, carecem de estrutura. A área externa do parque é pequena, além disso, o parque na área coberta fica em frente às salas, o que limita sua exploração. O parque da área externa não possui acessibilidade para deficientes físicos como rampas, por exemplo, ele tem escadas. No espaço interno das salas de aula não há rampa, as portas são de tamanho padrão. Segundo relatos da direção, a instituição, até o momento, não atendeu criança com deficiência física. A sala de aula da turma do maternal é ampla e arejada, sua organização está dividida entre: ambiente com mesas (para atividades dirigidas) e ambiente para atividades livres (com tatames).

Segundo Voivodic, a criança com SD: “Apresenta características físicas semelhantes, que podem ser notadas em sua aparência desde o nascimento, porém o mesmo não ocorre em relação ao seu

comportamento e ao seu padrão de desenvolvimento.” (VOIVODIC, 2011, p. 42). Ele afirma ainda que a criança SD apresenta um atraso significativo no seu desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar), este ocorre mais tarde do que para a criança normal. É evidente que o atraso no desenvolvimento motor da criança vai interferir no desenvolvimento de outros aspectos, como a fala. Há um atraso na linguagem e na exploração do ambiente, situações importantes sob as quais a criança constrói seu desenvolvimento. Desta maneira, a criança com SD apresenta comportamento diferenciado,

[...] seu comportamento vem ser repetitivos e estereotipados, mantendo-os mesmo que se mostram inúteis; seu comportamento exploratório é impulsivo e desorganizado, dificultando um conhecimento consistente do ambiente, sendo que a exploração dura menos tempo. (VOIVODIC, 2011, p. 43).

De acordo com Schwartzman (*apud* VOIVODIC, 2011), a criança com SD apresenta mais atraso na linguagem, começa imitar as primeiras palavras por volta dos 18 meses, compreendendo mais do que emitindo o som das palavras. Mesmo apresentando essas dificuldades na linguagem, elas compreendem as regras utilizadas nas conversas. As habilidades de comunicação, com o tempo tornam-se variadas.

b) Aproximação com a realidade escolar: o cotidiano da inclusão na instituição observada

Com o objetivo de conhecer como acontece o processo de inclusão na instituição de Educação Infantil, apresentarei a seguir

alguns trechos do Diário de Campo, com o objetivo de analisar a realidade observada.

Observei que a professora desenvolve seu trabalho a partir da organização de projetos. Os temas destes surgem de acordo com a necessidade e curiosidade da turma. Um dos princípios pedagógicos dela está em desenvolver atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, com a preocupação de que todas as crianças possam participar das atividades e aprender. No que se refere à criança com deficiência, o fato de ela (professora) ter uma estagiária trabalhando junto, acaba por fazer com que dê mais atenção às outras crianças. Embora a criança não seja excluída das situações de aprendizagem propostas, o fato de ela ter alguém (estagiária) ao seu lado, às vezes, acaba distanciando-a da turma em algumas atividades. Por várias vezes, observei que a opção da criança foi ficar sozinha em frente ao espelho: “Eduarda³ tem preferência por brincar sozinha, sentou e pegou uma boneca. Ficou brincando com ela por algum tempo, depois foi para frente do espelho e ficou brincando.” (Diário de Campo, 21/10/2011).

Interagindo com a professora por meio da entrevista, foram levantados aspectos que nos ajudam a entender a importância de investir na formação do professor para trabalhar com estas crianças:

A professora relata que não havia trabalhado com criança com deficiência, mas que sempre buscou formação nessa área da Educação Especial, tendo conhecimento das leis, com cursos oferecidos pela própria Secretaria da Educação, e atualmente não encontra dificuldades em trabalhar com a criança, dizendo: ‘criança extremamente tranquila, tem um carisma muito grande com todas as pessoas, gosta de abraçar, beijar’. (Entrevista, dia 04/10/2011, resposta a questão 4).

Para Oliveira (2008): “Educar com êxito a todas as crianças, inclusive as que apresentam deficiência graves, implica o professor e sua formação profissional, pois é quem atua diretamente com os alunos na sala de aula.” (p. 168). Neste sentido, cabe às políticas de inclusão viabilizar este acesso em nome da qualidade da educação destas crianças.

A professora também destaca que se sente satisfeita em trabalhar com a criança e aponta os progressos observados: ‘no início do ano, pouco compreendermos o que falava, hoje compreende-se o que ela fala, não mais aponta tanto para os objetos, incentivo a pedir o que quer e não somente apontar com o dedo, maravilhoso quando consegue do seu modo realizar as atividades (ex.: apresentação artística)’. (Entrevista, dia 04/10/2011, resposta à questão 5).

Para Vygotsky (2005), a pessoa com deficiência tem condições de superação de algumas das limitações na interação social, o que não caracteriza a compensação orgânica, da deficiência:

Afirmava que o problema de deficiência se definiria através da sua solução (ou capitulação) social, por meio de processos de inserção e superação social (inclusão na escola, no trabalho, na família, etc). Esta inclusão teria consequências diretas na auto-estima da pessoa com necessidades especiais. Podemos concluir que neste conceito encontra-se uma definição de compensação psicossocial e não estritamente orgânica ou psíquica da deficiência (VYGOTSKY *apud* BEYER, 2006, p. 3).

A criança com deficiência tem na escola condições de se desenvolver ao interagir com os demais colegas e com os processos pedagógicos propostos. As estruturas organizadas pela instituição devem variar, pois não há um padrão ou conjunto de ações que se-

jam exclusivas na educação inclusiva. Cada criança terá condições de progredir nos aspectos da aprendizagem física, motora, cognitiva e social, de acordo com suas características.

Os principais aspectos observados no desenvolvimento da aluna com SD mostraram que a deficiência não a impossibilitava na interação com os colegas. No entanto, muitas vezes, seu tempo revelava-se diferente dos tempos das outras crianças, sua capacidade de concentração também variava. Isso fazia com que as atividades propostas pela professora nem sempre tivessem a correspondência da criança com deficiência. Neste ponto, embora a professora convidasse Eduarda para realizar as tarefas até o final, observei balanços com a cabeça sinalizando “não!”. O que já era suficiente para entendermos que outra situação, no momento, chamava a atenção da criança: “Eduarda ainda não havia terminado sua atividade, mas como vê os colegas saindo da sala, ela para de fazer a atividade e vai junto. A professora chama-a para terminar a atividade, mas a menina faz gesto com a cabeça que não quer mais fazer, então a professora deixa Eduarda ir ao parque brincar.” (Diário de Campo, 24/10/2011).

Sobre esta situação, Mendes (2008, p. 110) afirma que “[...] as práticas curriculares de sala de aula precisam ser compreendidas como elemento importante para análise do trabalho da escola diante da deficiência.” Isso nos leva a questionar a padronização, que muitas vezes é feita pelo professor, nas suas escolhas curriculares, pormenorizando as limitações e potencialidades das crianças.

A criança com síndrome de DOWN apresenta um conjunto de características e personalidade próprias, podendo alcançar um nível de desenvolvimento que lhe permite realizar tarefas independentes, comunicação e socialização que possibilitem interação adequada nos grupos educacionais. (TREMEEA; BELTRAME, 2005, p. 136).

Observei que a professora trazia atividades voltadas para jogos, brincadeiras e brinquedos. Nas aulas de Educação física, a professora também oportunizava atividades esquema corporal, lateralidade, coordenação, equilíbrio, noções de espaço e tempo. Conforme Tremea e Beltrame (*apud* BOMFIM, 1996), atividades voltadas a práticas pedagógicas que priorizem jogos, símbolos, linguagem, esquema corporal, coordenação viso-motora, organização espaço-temporal, exercícios de atenção visual, auditiva e tátil contribuem para aprendizagem cognitiva e física das crianças com Síndrome de Down.

Um aspecto importante observado foi de que a professora, na medida do possível, chamava a criança com deficiência para realizar as atividades junto com a turma, buscando mediar o processo-ensino aprendizagem dela:

Eduarda ficou andando pelo espaço e pouco interagiu com os seus colegas, ela brincava mais sozinha. Após várias vezes a professora lhe chamar ela veio junto com os colegas que estavam montando as peças, ali brincou por pouco tempo, saiu novamente e foi olhar umas fotos que estavam na parede. (Diário de Campo, 17/10/2011).

O Diário de Campo aponta que o interesse de Eduarda pelas atividades propostas variava com frequência, logo, o tempo destinado que a menina destinava à tarefa coletiva era geralmente curto, embora a criança mantivesse um contínuo relacionamento afetivo com colegas, professores e funcionários da instituição.

Fica visível nos relatos do Diário de Campo que a criança com Síndrome de Down participa das atividades, demonstra interesse pelas atividades propostas e, em um primeiro momento, procura superar suas dificuldades com mediação da professora ou da esta-

giária. Eduarda apresenta também preferência por atividades sozinhas, em frente ao espelho, com bonecas ou no balanço. Podemos dizer que ficar alguns momentos sozinha é uma característica das crianças com Síndrome de Down.

Foram para sala, brincando com bonecas e Eduarda pegou o boneco do Visconde, ficou brincando com ele um tempo, deu-lhe banho, sentou ele na cadeirinha, ficou brincando com ele um tempo. Tudo isso em frente ao espelho. Observei que os outros colegas pouco interagem com a Eduarda. Deixam ela brincando sozinha. (Diário de Campo, 17/10/2011).

Como profissionais da educação, temos a compreensão da importância de oportunizar as crianças situações de aprendizagem condizentes com seu nível de desenvolvimento. Sabemos nosso papel mediador neste processo. No entanto, observei que a professora desenvolve seu trabalho uniformemente, a criança com deficiência recebe as mesmas orientações e informações que os colegas para realizar as atividades. Isso faz com que Eduarda realize as atividades por menos tempo, mais superficialmente, sem a devida dedicação. Como ela tem menor tempo de concentração precisa da mediação constante da professora para iniciar e retornar a atividade. Observo, também, que quando as atividades são do interesse dela, ela permanece mais tempo, por exemplo: brincar de boneca e assistir televisão.

Na interação de Eduarda com as demais crianças, percebi que seus colegas a veem como uma criança frágil, talvez por ser menor. Observo que há pouca interação entre eles, em alguns momentos brincam juntos, com peças de montar, casinha e outras. Ela consegue acompanhar a turma na maioria das atividades que se

interessa, embora apresente dificuldades e necessita da mediação das professoras:

Ao terminar o filme as crianças vão para o parque brincar. Eduarda brinca no balanço com a professora por algum tempo, depois vai até a casinha de boneca brincar junto com os colegas, percebe-se que os colegas querem superproteger Eduarda. Em alguns momentos eles acabam não a deixando brincar, pois querem pegar ela no colo (por ser a menor da turma) a professora intervém e conversa com os colegas sobre a importância de deixar a Eduarda brincar e que eles precisam ensinar ela. Eduarda brinca pouco com os colegas, depois acaba indo brincar sozinha no escoregador (Diário de Campo, dia 28/10/2011).

Mesmo antes de a criança aprender a falar, ela demonstra capacidade de interagir no ambiente em que está inserida. Na media em que a criança cresce, ela começa a interagir com adultos através do uso da linguagem, a qual passa a ser instrumento do pensamento e meio de comunicação. A linguagem tem o potencial de promover mudanças no decorrer do desenvolvimento infantil, possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos, de diferentes maneiras se relacionando com o meio em que está inserido, organizando seu modo de pensar e agir (REGO, 1995).

Segundo Voivodic (2011), a criança com Síndrome de Down tende a explorar e manipular menos, talvez devido a sua pouca habilidade motora, mas com atividade lúdica adequada ao seu nível cognitivo, consegue realizá-las. Vygotsky (1993) destaca que não há dois modos de desenvolvimento, um para pessoas que tem atraso mental e outro para as pessoas que não tem atraso. O desenvolvimento da criança normal e com atraso mental são distintos, apresentam o mesmo padrão de desenvolvimento com respostas semelhantes, isso não quer dizer que tenha a mesma maneira de

se desenvolver e aprender da criança normal. O desenvolvimento da criança com Síndrome de Down não resulta só de fatores biológicos, mas sim de interações com o social.

Atividade de pintar com auxílio da professora precisou de mediação. Em alguns momentos Eduarda não queria ficar na sala, pois tinha que esperar a sua vez para fazer a atividade. Ela saiu da sala com a professora para ir ao banheiro, voltou, sentou e continuou a atividade. No final ela quis água, então saiu do seu lugar e foi tomar sozinha. Voltaram para sala, todos sentaram no chão, a professora conversou com eles organizando fila para tomar café, após tomar café fizeram escovação de dente, Eduarda fez a escovação com auxílio da professora (Diário de Campo, 18/10/2011).

Rego (1995), escrevendo sobre a teoria de Vygotsky, destaca que, em um dado momento para que a criança execute uma atividade, pode necessitar do auxílio de um adulto (zona de desenvolvimento proximal), no qual a criança realiza tarefas e soluciona problemas por meio do diálogo, da imitação, da experiência na interação com os outros e no futuro poderá realizar a tarefa sozinha (zona de desenvolvimento real), referente àquelas conquistas que criança já aprendeu e domina, realiza sozinha, sem assistência de alguém mais experiente (pai, mãe, professor, irmão e outros). Esse nível indica os processos mentais da criança e apresenta ciclos de desenvolvimento que já se completaram.

O aprendizado é capaz de gerar zonas de desenvolvimento proximal, pois a criança ao interagir com outras pessoas em seu ambiente potencializa seu pleno desenvolvimento, tendo em vista que o ser humano depende do aprendizado que ocorre a partir da interação com outros indivíduos.

Após o lanche as crianças foram para sala, onde ali brincaram com os seus brinquedos que trouxeram de casa (sexta-feira é o dia do brinquedo) Eduarda tem preferência pelo brinquedo da colega, onde houve mediação da professora na brincadeira, troca de brinquedos entre colegas (Diário de Campo, 19/10/2011).

Elkonin e Leontiev, conforme Facci (2004), destacam que o estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado pela atividade principal que desempenha junto à realidade. Para estes autores, o desenvolvimento desencadeia-se conforme as condições concretas vivenciadas em sua vida, estas se adaptam à natureza, modificam-se, criam objetos e meios para produção desses objetos, suprindo suas necessidades. Por meio dessas atividades, a criança relaciona-se com o meio, com o mundo onde está inserida, onde em cada estágio são supridas as necessidades específicas do seu desenvolvimento, ocorrendo mudanças importantes nos processos psíquicos e psicológicos da sua personalidade. Sendo observado:

Eduarda tem preferência em brincar sozinha, sentou e pegou uma boneca ficou brincando com ela por algum tempo, depois foi pra frente do espelho, ficou brincando. A professora não fez intervenção nas brincadeiras de Eduarda, depois foi ao grupo de crianças que estavam brincando de casinha, pegou uma boneca, mas a colega não a deixou brincar, pegando a boneca de sua mão. Não houve intervenção da professora. A menina pegou outro brinquedo e logo voltou brincar em frente ao espelho. Os colegas pouco interagem nas brincadeiras com a Eduarda, comparam-na com um bebê e querem pegar ela no colo, a professora intervêm, fala que não é para pegá-la no colo, porque já várias vezes ela mordeu os colegas. (Diário de Campo, 21/10/2011).

Para Vygotsky (2009), atividade principal da criança passa a ser o jogo ou a brincadeira. Partindo dessas atividades a criança vivencia o mundo concreto dos objetos humanos, por meio das ações realizadas pelos adultos como os objetos. As brincadeiras das crianças traduzem, de certa forma, a percepção que ela tem do mundo dos objetos humanos, pois opera os objetos que são utilizados pelos adultos, tomando consciência deles e ações humanas realizadas com eles. A partir da brincadeira, na atividade lúdica, a criança realiza a atividade do adulto e recria, imagina sobre ela. Por exemplo, dirigir um carro, resolve a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação do outro. Para melhor entender esta situação, Vygotsky (2009, p. 17) expõe:

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações, e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade [...]. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação.

O processo de desenvolvimento do indivíduo na escola ocorre pela distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças, os quais Vygotsky chama de conceitos cotidianos e os elaborados na escola, que ele denominou de ensino sistemático, sendo os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança com seu meio social. Os conceitos científicos são adquiridos nas interações escolares (REGO, 1995).

Para que ocorra o desenvolvimento da criança sobre a realidade em que está inserida, é importante observar que, no início do seu desenvolvimento, a criança dispõe somente de comunicação não verbais. Mais tarde ocorre o processo de mediação e a comunicação verbal vai se destacando entre sons e significados. Assim, a criança passa das relações essencialmente manipulatórias com os objetos, dando significados aos objetos existentes, “[...] satisfazendo as suas necessidades a criança vai adquirindo novos modos de atuar com os elementos, físicos e sociais, presentes no contexto que a cerca.” (VIGGERS, 2010). No caso de Eduarda, o foco está naquilo que satisfaz as suas necessidades:

Percebe-se que Eduarda gosta muito de assistir televisão, pois quando professora fala para sentar, que irá colocar o filme ela corre e senta junto com os colegas. Ela assiste o filme com bastante atenção. Às vezes deitava no chão, em outros momentos sentava, brincava com seu calçado, mas em nenhum momento levantou do lugar. Após o filme, as crianças foram para a aula de educação física. Eduarda acompanha seus colegas. Neste momento a professora conversa e explica para as crianças as atividades que vão realizar. Eduarda tem preferência em brincar sozinha ou no balanço. A professora busca Eduarda que está brincando no balanço para realizar a atividade: passar caminhando em cima da corda. Eduarda realiza a atividade, mas assim que a professora auxilia outra criança ela deixa a atividade e vai brincar novamente sozinha (Diário de Campo, 25/10/2011).

A situação acima exposta se repetiu com frequência nas observações, talvez esteja aqui um dos grandes desafios da inclusão da criança com SD: inseri-la no ambiente de interação com os colegas. Sabemos que é nas brincadeiras a criança desenvolve a imaginação, explora as habilidades, elabora conflitos e ansiedades, por

intermédio de brincadeiras oportunizadas pelo adulto a criança estimula a memória, exalta sensações emocionais, desenvolve a linguagem, explorando diferentes níveis de criatividade.

A aprendizagem e a construção de significados pelo cérebro se manifesta quando este transforma sensações em percepções e estas em conhecimento, mas esse trânsito somente se completa de forma eficaz quando aciona os elementos essenciais do bom brincar que são: memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e, sobretudo, a ação. (ANTUNES, 2004, p. 31).

Ao brincar, interagir com os colegas, a criança cria situações de aprendizagem, desenvolve autonomia. Isso lhe possibilita descobertas de novas experiências, condições de transformar a leitura que tem da realidade, mesmo que o princípio de atuação esteja no mundo imaginário. No brincar são estabelecidas regras que aprimoram processos e conceitos os quais serão fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Eduarda brinca junto com os colegas e em alguns momentos quer a peça do colega, em outros momentos empresta a peça que tem em mãos, precisa de mediação para montar suas peças. Eduarda brinca, mas pouco tempo, ela tem preferência em brincar com outros objetos. A professora conversa e pede que ela volte na mesa junto com seus colegas, faz gestos com a cabeça que não quer mais brincar com as peças, quer brincar com uma boneca. Em seguida ela vai para frente do espelho com a boneca e conversa, coloca ela sentada, pega uma banheira e faz de conta que está dando banho na boneca, os demais colegas ainda brincam com as peças de montar (Diário de Campo, 09/11/2011).

A vivência com criança com deficiência, no espaço da instituição infantil, é fundamental. No entanto, cabe destacar que atitude

de incluir uma criança com deficiência no espaço infantil extrapola o “bem cuidar” da criança (que é muito importante). A construção de mecanismos que desafiem a criança com deficiência a desenvolver-se nas suas possibilidades também é fundamental, logo, isso exige uma postura diferenciada do professor, a qual será viabilizada pela formação adequada deste profissional e pelo incentivo não só legal, mas político e institucional ao professor.

Considerações finais

A inclusão nas instituições regulares de educação vem sendo amplamente discutida nos últimos anos. Temos um conjunto de políticas para educação especial para os diferentes níveis de ensino e modalidades. Independentemente da faixa etária da criança, sabemos que a inclusão nestes moldes potencializará um amplo desenvolvimento para a criança deficiente, trata-se de um direito e uma importante possibilidade que ela tem. No entanto, sabemos que um dos grandes desafios para que a inclusão tenha êxito está na formação do profissional que atua com a criança deficiente.

Embora na escola observada tenhamos relatos da professora que confirmam a evolução do desenvolvimento de Eduarda: desenvolvimento da linguagem, respeito às regras da instituição, esperar sua vez para realizar determinada atividade e a interação com os demais colegas, mesmo assim pudemos observar que muitas situações poderiam ser mais exploradas junto à criança. Neste sentido, são válidas as palavras de Freitas e Mendes em um estudo sobre a inclusão da criança SD na creche comum:

Faz-se claramente importante, então, promover a conscientização e o incentivo dos profissionais acerca do seu papel de incentivar e mediar o convívio social entre seus alunos, com ênfase no uso da comunicação oral entre eles, para, assim, aumentar a aceitação e a proximidade, diminuir quaisquer problemas ocasionados pelos momentos de isolamento da criança com deficiência e para potencializar seu desenvolvimento e sua escolarização na creche comum. (FREITAS; MENDES, 2009, p. 348).

Entendo que o processo de inclusão das crianças com deficiência na escola comum é um processo lento, que demandará investimento e formação. Neste sentido, ao caminharmos para a construção de uma escola comum que efetivamente construa mecanismos de inclusão, estamos defendendo a quebra de muitos modelos de organização escolar, os quais, geralmente, vão de encontro à proposta de ensino na e para a diversidade. Contudo, precisamos considerar os avanços já alcançados e também promover a constante reflexão sobre o significado e implicações da inclusão na escola regular, a fim de que não pratiquemos reducionismos e ações limitadas nesta questão que nos exige esclarecimento e ousadia.

Referências

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: Prioridade Imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEYER, Hugo Oto. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r7.htm>>. Acesso em: 4 jan. 2012, às 23h.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Introdução das Diretrizes

Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2010. In: FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **Caderno do curso de Especialização em Educação Infantil, disciplina: Políticas de Educação Infantil: determinação sócio-históricas**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2011.

_____. _____. Plano Nacional de Educação. Níveis de Ensino-Educação Básica – Educação Infantil. Brasília, 2001. In: FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **Caderno do curso de Especialização em Educação Infantil, disciplina: Políticas de Educação Infantil: determinação sócio-históricas**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2011.

_____. _____. Secretária de Educação Básica. Programa Currículo em Movimento. Consultora: Sônia Kramer. 2009. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação infantil. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936>. Acesso em: 1º fev. 2011. In: WIGGERS, Verena (Orgs.). **Caderno do curso de Especialização em Educação Infantil, disciplinas: Estratégias metodológicas na Educação Infantil. Sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola: planejamento, registro e avaliação na Educação infantil**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2011.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. In: MICHELS, Maria Helena. **Caderno do curso de Especialização em Educação Infantil, disciplina: Diversidade na Educação Infantil – Educação Especial**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.; MENDES, Enicéia Gonçalves. In: EDUCAÇÃO ON-LINE. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=35:alunos-com-necessidades-educacionais-especiais-em-classes-comuns-avaliacao-do-rendimento-academico&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: jan. 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.

Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. In: HERTER, Marcos Lourenço. **Caderno do curso de Especialização em Educação Infantil, disciplinas: Bases teóricas da Educação Infantil**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2011.

FILHO SOUZA, Marcílio Lira de. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? 2008. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008 In: HERTER, Marcos Lourenço. **Caderno do curso de Especialização em Educação Infantil, disciplinas: Bases teóricas da Educação Infantil**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2011.

FREITAS, Maria Clara de. MENDES, Enicéia Gonçalves. Interação entre uma criança com deficiência e seus pares em uma creche regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 339-350, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: jan. 2012.

KASSAR, Mônica. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise M. de et al. (Orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 21-31. In: MICHELS, Maria Helena. **Caderno do curso de Especialização em Educação Infantil, disciplina: Diversidade na Educação Infantil – Educação Especial**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2011.

MEC. Resolução - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.

MENDES, Geovana M. Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana M. Lunardi; SANTOS, Roseli A. dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Junqueira e Marin, 2008. p. 109-162.

OLIVEIRA, Mércia A. da Cunha. Práticas dos professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana M. Lunardi; SANTOS, Roseli A. dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Junqueira e Marin, 2008. p. 163-204.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõe as novas Diretrizes. In: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096>. Acesso em: 11 out. 2010. In: WIGGERS, Verena. **Caderno do curso de Especialização em Educação Infantil, disciplinas: Currículo na Educação Infantil**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2011.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TREMEA, Vivian Santin; BELTRAME, Thais Silva. A criança com Síndrome de Down e sua inclusão nas aulas de Educação Física; um estudo de caso. In: FREITAS, Soraia; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy (Orgs.). **Educação Inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. **A Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WIGGERS, Verena. Currículo: evolução, conceitos e definições. 2010. 15 p. (mimeo). In: _____. **Caderno do curso de Especialização em Educação Infantil, disciplina: Currículo na Educação Infantil**. Florianópolis: EED/CED/UFSC, 2011.

Notas

* Pedagoga, psicopedagoga, aluna do curso de Especialização em Educação Infantil (UFSC). Articuladora da Educação Especial, Secretaria do Mun. de Chapecó. E-mail: <juciele_lm@hotmail.com>.

** Mestre em Educação, orientadora do curso de Especialização em Educação Infantil (UFSC). E-mail: <darianecarlesso@gmail.com>.

¹ Para fins de entendimento sobre o termo criança com deficiência: “Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (BRASIL, 2008).

² Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

³ Nome fictício dado para a criança observada.

