



Jamile Cezar Marques Pereira

**“Eu acho que toda mãe de criança especial, ela tem uma
saga a viver.” – Os desafios da relação entre a família e a
escola num contexto inclusivo de educação infantil**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em
Educação Infantil: Perspectivas de
Trabalho em Creches e Pré-
Escolas**

Orientadora: Silvia Neli Falcão Barbosa

Rio de Janeiro,
Setembro de 2018



Jamile Cezar Marques Pereira

“Eu acho que toda mãe de criança especial, ela tem uma saga a viver.” – Os desafios da relação entre a família e a escola num contexto inclusivo de educação infantil

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RIO como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Silvia Néli Falcão Barbosa

**Coordenação Central de Extensão
Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas**

Rio de Janeiro,
Setembro de 2018

Dedico esta monografia a Deus, pois sem ele eu não teria conseguido alcançar esse objetivo, ao meu marido e à minha mãe que foram compreensivos com os meus momentos de estresse e me deram força para não desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me ajudar nessa caminhada. Se não fosse a fé que tenho nesse ser superior, certamente, esse desafio seria mais difícil de encarar.

À minha mãe por ter me ensinado, desde pequena, a ser uma pessoa responsável e comprometida com o que me proponho a fazer.

Ao meu marido por ter sido compreensivo com os meus momentos de distanciamento e de estresse e, especialmente, por todas as vezes em que me deu força para enfrentar os desafios e seguir rumo a minha meta.

À professora Silvia Barbosa por me orientar de forma brilhante, sempre disposta a ajudar e a esclarecer as minhas dúvidas.

A todos os professores do Curso de Especialização por me proporcionarem um novo olhar para a criança e para todo o potencial que há nela.

Às mães que participaram da minha pesquisa de campo, por suas contribuições valiosas.

E a todos que de alguma forma fizeram parte deste caminhar.

RESUMO

Esta monografia tem como tema a relação entre família e escola num cenário de inclusão. Tem como objetivo a reflexão sobre o cotidiano das crianças com necessidades específicas, com enfoque nos momentos vivenciados dentro da rotina da Educação Infantil, bem como, na participação da família nesse contexto. Para isso, a pesquisa destacou leis e documentos normativos, em nível nacional, priorizando aqueles que especificam os direitos e deveres da família, da escola e das pessoas com necessidades específicas. Faz-se referência a Buber (2009) sobre conceitos como: encontro, relação dialógica, reciprocidade, alteridade e desconhecimento do outro e a Rinaldi (2012) sobre a escuta das singularidades. Neste contexto, faço um convite à reflexão sobre como essas crianças e famílias podem ser acolhidas, sobre os desafios que encontram no dia a dia e o papel da escola frente a isto. A pesquisa de campo foi realizada através de entrevistas semiabertas com mães de crianças com necessidades específicas. Esses encontros aconteceram em três bairros distintos do Rio de Janeiro, no ano de 2018, sendo eles: Humaitá, Jardim Botânico e Gávea. Com o material produzido nessas conversas, foram feitas análises interpretativas divididas por tópicos. O propósito desta pesquisa é o de aguçar o nosso olhar para o diferente, para os desafios que o permeiam e para as possibilidades. Pensar em estratégias para que escola e família caminhem juntas em prol do melhor para a criança.

Palavras chaves: Inclusão. Criança. Família. Escola. Educação Infantil. Relação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	8
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO -----	11
1.1 Um pouco de história -----	11
1.2 A linha tênue entre a legislação e a efetiva garantia de direitos-----	12
1.3 E a família?-----	16
1.4 Família, escola e inclusão -----	17
2. UM OLHAR SENSÍVEL PARA AS RELAÇÕES -----	19
2.1 Diálogo e entrega como aliados da relação entre família e escola -	19
2.2 A família e a escola frente à diversidade e as expectativas que a atravessam -----	22
3. ENTREVISTAS: O OLHAR DA FAMÍLIA -----	24
3.1 Construção Metodológica -----	24
3.2 As entrevistadas -----	27
3.3 “O Murilo tem a rotina de acordar cedo todos os dias” -----	27
3.4 “Eu acho que a questão do meu tempo com ele é uma coisa que eu gostaria muito de melhorar.” -----	29
3.5 “Vamos tentar trabalhar junto e vamos ver no que dá.” -----	30
3.6 “Então, pode ser que ano que vem ele mude de professora e eu não tenha a sorte que estou tendo esse ano.” -----	32
3.7 “De preconceito. Preconceito puro e simplesmente.” -----	34
3.8 “E poxa, ele tem que estar bem, ele tem que estar feliz.” -----	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	38
BIBLIOGRAFIA -----	40

“Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido.”

(Rubem Alves)

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade democrática onde de acordo com o artigo 5º da Constituição Federal de 1988, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Portanto, todos possuem os mesmos direitos e deveres e precisam ser respeitados.

Na Educação Infantil, os princípios democráticos devem servir como orientação para os indivíduos de forma que eles sejam preparados para exercer seu papel de cidadão. Minasi (1997) destaca que as instituições de ensino são muito mais do que formadoras de profissionais, o papel delas vai muito além de ensinar métodos e técnicas específicas para que o aluno possa futuramente colocar em prática no mercado de trabalho. Elas devem formar indivíduos preparados para a vida, onde os mesmos estejam prontos para defender seus direitos e praticar seus deveres.

Torna-se indispensável, dentro desta perspectiva educativa, que todos, educadores ou não, reconheçam a educação como um projeto social importante. Por isto, a educação precisa ser cada vez mais considerada como um dos componentes que podem contribuir de forma significativa com a formação de sujeitos responsáveis com determinadas funções na sociedade. Assim sendo, fundamenta-se, então, a necessidade de participação de todos os envolvidos no processo educacional, nas decisões que arrolam a continuidade e o aprimoramento desse processo, a fim de que se efetive um maior envolvimento com o destino da educação e sua própria prática cotidiana (MINASI, 1997, p. 35).

As palavras de Minasi promovem uma reflexão acerca da importância que as pessoas envolvidas no processo educacional têm, quando falamos de formação humana. É de senso comum que a escola tem papel preponderante nesse contexto, mas e a família? Qual é a função da família nesse cenário? Elas se sentem acolhidas pela escola? Elas percebem uma abertura, por parte da escola, para que possam entrar de maneira mais efetiva neste processo educacional? Que desafios encontram nesse caminhar? E se pensarmos em inclusão? Como essa relação acontece? Os desafios são os mesmos?

Pensar em direitos e deveres de um cidadão é pensar em legislação. O que as leis nos dizem a respeito dos direitos e deveres das crianças com necessidades específicas? O que ela determina para a escola? E para a família?

Essas leis sempre existiram? Como essas crianças eram vistas e tratadas em séculos passados?

Mais do que apenas responder essas perguntas, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre o cotidiano dessas crianças e famílias, olhar para elas mais de perto e pensar no que nós, enquanto escola, podemos contribuir nesse dia a dia.

Pensar em inclusão na Educação Infantil, sempre me inquietou. Desde os primeiros anos como educadora, encarei desafios relacionados à inclusão. Desafios através dos quais pude perceber o quanto a relação entre família e escola influenciava esse cenário. Ao longo desses dez anos, observei que quando havia diálogo, trocas, o trabalho fluía. Em contrapartida, quando a relação era superficial, cheia de protocolos e sem disponibilidade de uma das partes, ou, às vezes, de ambas, quem se prejudicava era a criança. Partindo dessa conjuntura, surgiu o meu interesse pela pesquisa deste tema. Penso, que estudar a relação entre família e escola pode contribuir para um universo inclusivo mais efetivo.

A escassez de pesquisas relacionadas a este tema o tornam relevante e justificam o estudo. Acredito, que as minhas dúvidas podem ser dúvidas de outras pessoas e uma boa alternativa para esclarecê-las é pesquisando.

O presente trabalho está dividido em três capítulos a saber:

O primeiro aborda a historicidade da educação inclusiva. São apresentadas informações a respeito da maneira como acontecia o tratamento de pessoas com deficiência em diferentes momentos da nossa história. Nesse capítulo é possível observar a evolução presente neste contexto de educação. O capítulo fala, também, sobre a legislação brasileira e os documentos normativos ao que se refere à criança, família e escola, tendo como enfoque o contexto inclusivo.

O segundo fala sobre a relação entre família e escola perpassando por temas como: diálogo, escuta, encontro, expectativas das famílias, acolhimento e atitudes da escola.

O terceiro e último capítulo apresenta considerações das famílias sobre assuntos referentes ao desenvolvimento da criança, relação família e escola e desafios cotidianos. Nele, são abordadas as inferências construídas a partir da pesquisa de campo realizada.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo por entender que o tema da inclusão implica a subjetividade dos sujeitos nela envolvidos. Foram utilizados recursos, como: leituras de artigos, livros e dissertações. Assim como três entrevistas semiabertas com mães de crianças com necessidades específicas. Foram utilizadas sete perguntas norteadoras da conversa e durante a mesma

outras questões foram surgindo. As três mães foram entrevistadas em ambientes diferentes. A Laura foi na PUC RIO- Gávea, a Manuela em seu trabalho que fica localizado no Jardim Botânico e a Débora em sua residência no bairro Humaitá, todos situados na cidade do Rio de Janeiro. As conversas duraram em torno de 25 a 35 minutos e o uso das entrevistas, neste texto, foi autorizado pelas entrevistadas. A partir da análise das informações oriundas desses encontros, será possível fazer um paralelo entre os estudos teóricos e o olhar de pessoas que acompanham de perto a inclusão. Os nomes aqui citados são fictícios, por respeito à privacidade das pessoas envolvidas.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Falar sobre inclusão e os desafios que a permeiam nos dias atuais, sem revisitar a historicidade desse tema seria desconsiderar todas as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Como elas eram tratadas? Seus direitos eram respeitados? E as famílias? Como ficavam diante de um contexto tão cruel?

1.1. Um pouco de história

Desde muito tempo os indivíduos com deficiência sofrem discriminação. Até o século XV eles não eram apenas discriminados, eram literalmente excluídos da sociedade. Segundo Correia (apud CARDOSO, 2004, p.15), em Esparta, na antiga Grécia, essas crianças foram abandonadas nas montanhas; em Roma eram atiradas nos rios. Naquela época, quem não estava inserido dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade era visto como aberração e não tinha o direito de viver, como ratifica Misés:

Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las (MISÉS. 1977, p.14).

Nesse período da Idade Média a segregação de pessoas com deficiência era associada com convicções religiosas, conforme relata Cardoso:

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então, deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados (CARDOSO, 2004, p. 16).

A partir do século XVI, a visão em relação aos deficientes muda. Passa do olhar religioso para o olhar da medicina. Analisando o registro sobre a mudança de foco no atendimento às pessoas com deficiência, agora a partir da perspectiva médica, Bianchetti et al. (apud CARDOSO, 2004, p.16) afirma que,

de toda maneira, houve várias vantagens para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico. Os médicos passaram a se empenhar ao estudo desses indivíduos.

No Brasil, estão entre as primeiras providências no sentido de atender as pessoas com deficiência a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, localizado na cidade do Rio de Janeiro e, posteriormente, na mesma cidade, em 1856, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (JÚNIOR, 2011).

No final do século XVIII e início do século XIX, origina-se a Educação Especial com uma perspectiva assistencialista. Essa assistência era disponibilizada em centros para que, desta forma, as crianças com deficiência fossem atendidas, longe do convívio social (JIMENÉS, 1993 apud CARDOSO, 2004). A partir desse contexto, surgem as escolas especiais, a fim de proporcionar para as pessoas com deficiência um tipo de educação específica e exclusiva. A política desse tipo de educação era de segregar as crianças do grupo principal e majoritário da sociedade, com o intuito de demonstrar o esforço em solucionar problemas (CORREIA, 1997 apud CARDOSO, 2004, p.17).

Diante de um contexto tão desumano, como as famílias ficam? Penso a respeito da angústia de não ter, se quer, uma legislação para ajudá-las em prol da defesa dos direitos de seus filhos. Atualmente, no Brasil, existem leis que favorecem as pessoas com deficiência, mas até que ponto elas são efetivadas?

1.2. **A linha tênue entre a legislação e a efetiva garantia de direitos**

Conforme apresentado anteriormente, o ponto de vista em relação às pessoas com deficiência sofreu modificações ao longo do tempo. Na década de 80 criaram uma lei em defesa das pessoas com deficiência. Lei essa, prevista no art. 205 da Constituição Federal de 1988, determinando que:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, todos os indivíduos, sem quaisquer distinção, têm o direito de frequentar uma instituição educacional e dentro dela participar de propostas que

promovam o preparo para encarar os desafios do mercado de trabalho e da vida em sociedade. Cabe ao Estado, assim, oferecer educação de qualidade para todas as pessoas que fazem parte da nossa sociedade.

A lei supracitada contribui de forma significativa para o reconhecimento dos direitos dos educandos com deficiência. Em seu art. 208, inciso III, prevê: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Ou seja, os indivíduos com deficiência têm o direito de estudar em escolas da rede regular de ensino. Porém, é importante ressaltar que a garantia desse direito não se efetiva se as condições educacionais não forem adequadas e condizentes com as necessidades dos mesmos.

Ainda sobre a legislação brasileira no contexto da educação para pessoas com deficiência, temos a Lei nº 9.394/1996, também conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL, 1996) que contém artigos e incisos ratificando a ideia de uma educação igualitária. No capítulo V, art. 59 a lei prevê que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

É notório, que a legislação destacada acima, defende uma educação na qual nenhum indivíduo seja prejudicado por ser diferente.

A LDB destaca, também, em seu artigo 29, que a Educação Infantil deve desenvolver de forma integral a criança até cinco anos de idade e onze meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

De acordo com a Declaração de Salamanca¹(1994), toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Portanto, incluir vai muito além de apenas aceitar uma criança com deficiência na instituição escolar. Incluir é proporcionar um ambiente acolhedor do qual ela se sinta parte integrante e possa desfrutar de tudo o que esse espaço oferece. Além disso, a escola deve possibilitar à criança a oportunidade de desenvolvimento global, respeitando suas particularidades, inclusive sendo ele uma criança com alguma forma diferente de aprender e se desenvolver.

É importante ressaltar que, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994) o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Dificuldades essas que podem ter sido causadas também por abuso sexual, trabalho infantil, falta de moradia e alimentação, preconceito por raça, gênero ou classe social, dentre outros. Portanto, a Educação Inclusiva abrange todos esses casos e a escola deve atender as necessidades de todos, sem distinção.

A educação inclusiva² não deve ser confundida com educação especial embora a contemple. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001, p.18), define-se por educação especial a:

¹ A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, dia 10 de Junho de 1994.

² A educação inclusiva diz respeito a criança com necessidades específicas dentro da escola regular. Já a educação especial é uma modalidade escolar, onde apenas crianças com necessidades específicas são atendidas.

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, outras visões estão surgindo sobre a aprendizagem. Segundo Carvalho (2005, p.72), a educação inclusiva deve ultrapassar barreiras internas e externas, em prol da efetivação do acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola. Referindo-se à escola regular.

Apesar das leis aqui supracitadas e da nova concepção sobre educação inclusiva, fazendo uma correlação com a minha trajetória educacional, acredito que esse tipo de educação ainda não acontece como deveria. Percebo certo despreparo por parte da equipe pedagógica, começando pela formação acadêmica dos professores. Eu fiz Ensino Médio Técnico em Formação de Professores, Graduação em Pedagogia e estou finalizando a minha Especialização em Educação Infantil. Nas três instituições, pouco escutei sobre inclusão. Na graduação tive duas disciplinas específicas sobre o tema: Políticas Públicas de Inclusão e Língua Brasileira de Sinais. No Ensino Médio e na Especialização, nenhuma. Em conversas com meus colegas de profissão, ouvi relatos sobre insegurança e falta de conhecimento sobre estratégias para melhor atender as necessidades das crianças com deficiência. Além disso, apresentaram insatisfações a respeito da falta de apoio por parte das coordenadoras e orientadoras educacionais, das famílias ausentes e das famílias que transferiam a responsabilidade para a escola.

Com o intuito de contribuir para a superação dos desafios que impossibilitam a mudança desse contexto e, com o entendimento de que a parceria entre família e escola tem grande importância para que aconteça um processo inclusivo de qualidade, ressalvo que é imprescindível um olhar reflexivo quanto às necessidades e expectativas das famílias envolvidas nesse cenário.

1.3. E a família?

A legislação brasileira determina algumas atitudes e compromissos relacionados às famílias. A lei nº 8.069/90 que dispõe sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, BRASIL, 1990) e dá outras providências, define em seu artigo 4º que:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em seu artigo 55º, a mesma Lei diz que é obrigação das famílias matricularem seus filhos nas redes regulares de ensino. Tal orientação é ratificada na LDB (lei 9394/96) no artigo 6º, que especifica que a matrícula na Educação Básica deve ser efetuada a partir dos quatro anos de idade.

Ainda sobre a LDB (BRASIL, 1996), existem dois artigos nessa lei que reiteram a importância da família no caminhar educacional:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante dessas atribuições, como as famílias se sentem? É fácil administrar essas e outras muitas demandas de um(a) filho(a)? Qual é o impacto emocional disso? Elas recebem algum tipo de apoio extrafamiliar? E as famílias de crianças com necessidades específicas? Como esse contexto se dá para elas? Que desafios enfrentam?

Vimos que as leis, aqui destacadas, consideram família, escola e comunidade como partes fundamentais para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Mas como essa relação acontece no dia a dia? Quando falamos sobre inclusão qual é a importância do diálogo entre elas?

1.4. Família, escola e inclusão

Durante a minha pesquisa qualitativa, fiz um levantamento de alguns textos, artigos e monografias que falam sobre a inclusão e seus desafios. Nessa busca, pude perceber a pouca oferta de documentos que abordam especificamente a relação entre família e escola no contexto inclusivo. Entretanto, dentre os encontrados, notei semelhanças no que se refere à defesa da escola tendo como pilar, o respeito às individualidades.

No texto “Fundamentos de Uma Escola de Todos” (SANTOS e LANUTI, 2017), é abordada a realidade de segregação das crianças que não se enquadram nos objetivos estipulados pela escola. Os autores discorrem sobre a concepção de divisão por grupos de acordo com as necessidades das crianças. Segundo esses autores,

Acreditou-se que cada grupo de estudante necessitava de um ensino específico, de acordo com sua condição de deficiência: visual, auditiva, física ou intelectual. Imaginou-se, ainda, que em um ambiente comum houvesse a necessidade de especializar o ensino para que cada grupo pudesse ser mais bem atendido em seus desprovements (SANTOS e LANUTI, 2017).

A ideia de homogeneização nada condiz com o ideal de inclusão. Como agrupar pessoas e tratá-las de maneira padronizada, se cada indivíduo possui suas particularidades?

Agrupar pessoas a partir de uma característica é desconsiderar a singularidade de um sujeito que não pode ser reduzido a um fragmento de uma categoria, à parte de um todo unificador (SANTOS e LANUTI, 2017).

Santos e Lanuti (2017) destacam a importância do respeito às singularidades. Eles acreditam numa reestruturação da escola, onde as diferenças possam ser tratadas com o seu devido valor. Penso que todas as diferenças merecem atenção, pois uma escola que não se preocupa com as diferenças das crianças com alguma necessidade especial, não atentar para as outras necessidades e diferenças do seu cotidiano.

Na matéria “A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas.”, destaca-se o aumento das matrículas de crianças com deficiência na rede regular de ensino como sendo fruto da mobilização da sociedade brasileira (BIAGGIO, 2007, p.19). Diante desse aumento, cabe refletir como essas crianças estão sendo tratadas e se a inclusão

está acontecendo de fato. Existem leis para que os direitos delas sejam assegurados. Inclusive, o artigo 8º, da Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), caracteriza como crime a não matrícula de crianças com deficiência. No entanto, de nada adianta matrículas efetivadas se a escola não estiver preparada para lidar com suas necessidades. E a família? Qual é o papel da família nesse contexto? “(...) a escola ou a instituição de educação infantil torna-se inclusiva quando há um projeto pedagógico elaborado coletivamente, entre as instituições educativas, a família e os profissionais especializados” (BIAGGIO, 2007, p. 22). Levando em consideração o significado da palavra parceria “Relação de colaboração entre duas ou mais pessoas com vista à realização de um objetivo comum”, como consta no dicionário Aurélio de língua portuguesa, ressaltar a relevância dessa relação ao que se refere a uma educação de qualidade, ou seja, uma relação que vise esse objetivo comum entre a família e a escola. Pensando, sempre, no melhor para a criança.

2. UM OLHAR SENSÍVEL PARA AS RELAÇÕES

No capítulo anterior foi possível perceber que as dificuldades e julgamentos sociais enfrentados por crianças com necessidades específicas, infelizmente, já existem há muito tempo. Tais julgamentos podem causar impactos no emocional dessas crianças. Já que, assim como qualquer outra, têm sentimentos, sofrem, se alegram, se decepcionam. Como suas famílias se sentem diante dessas emoções? O que elas desejam para elas? E a escola? O que essas famílias esperam da escola e da relação com os profissionais da instituição? Uma relação de parceria é fácil?

2.1 Diálogo e entrega como aliados da relação entre família e escola

Ao pensar a parceria entre família e escola é importante considerar as necessidades de ambas as partes e refletir em prol do equilíbrio das mesmas, objetivando uma relação efetiva. Penna et all (2014), ao comentarem a relação educativa da perspectiva de Martin Buber sustentam que:

A relação educativa é uma relação dialógica determinada pelo elemento da inclusão. Diferente da empatia, a inclusão se caracteriza por ser uma relação entre duas pessoas, um acontecimento experimentado em comum, em que cada um sente a sua realidade e também experimenta como o outro sente essa mesma realidade (p. 9)

A partir da perspectiva de Buber, a relação é considerada como uma entrega mútua, como um encontro. Entretanto, muitas vezes esse encontro não acontece. Quando a equipe pedagógica marca reuniões com as famílias ou as atende informalmente nos horários de entrada e saída, nem sempre a relação dialógica acontece. Segundo Buber, existem três tipos de diálogo:

Conheço três espécies de diálogo: o autêntico – não importa se falado ou silencioso – onde cada um dos participantes tem de fato o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva; o diálogo técnico, que é movido unicamente pela necessidade de um entendimento objetivo; e o monólogo disfarçado de diálogo, onde dois ou mais homens, reunidos num local, falam, cada um consigo mesmo, por caminhos tortuosos estranhamente entrelaçados e creem ter escapado, contudo, ao fomento de ter que contar apenas com os próprios recursos. (BUBER, 2009, p.53-54)

As três espécies de diálogo são relevantes, mas a que me chama mais atenção é o monólogo disfarçado de diálogo. Lidar com o outro nem sempre é fácil, mas agir com tamanho distanciamento dificulta ainda mais o caminho para uma relação de encontro. O que me faz questionar: É possível um movimento de acolhimento sem que o diálogo seja autêntico? Conforme citei no capítulo anterior, precisamos pensar em como acolher essas famílias. Em como ajudá-las a sentirem-se seguras para enfrentarem os “leões” diários do cotidiano inclusivo. E mais do que isso, para que possamos caminhar juntos a favor do desenvolvimento global dessas crianças, o que a meu ver é o mais importante nesse cenário. E o que é necessário para que haja acolhimento? Como fazer para que criança, família e escola andem juntas? Mais uma vez Buber nos ajuda afirmando que a relação do inter-humano só acontece quando se instala uma função de abertura entre os seres humanos:

É a função de abertura entre os homens, é o auxílio ao vir a ser do homem enquanto ser-próprio, é a assistência mútua na realização do ser-próprio da natureza conforme a criação, é isto que leva o inter-humano à sua verdadeira altura. É somente quando há dois homens, dos quais cada um, ao ter o outro em mente, tem em mente ao mesmo tempo a coisa elevada que a este é destinada e que serve ao cumprimento do seu destino, sem querer impor ao outro a sua própria realização, é somente aí que se manifesta de uma forma encarnada toda a glória dinâmica de ser homem. (BUBER, 2009, p. 152).

Portanto, ter abertura, mutualidade, respeito, enfim, relacionar-se com o outro sem projetar nele as suas crenças e vontades é o que favorece o encontro. Esse é um dos passos que a escola deveria seguir se deseja uma relação dialógica com as famílias. Parar de fixar-se no que já sabe, no que já aprendeu sobre o assunto. Sair do lugar de detentor do saber e assumir uma postura de escuta. Podemos fazer uma série de cursos, seminários e afins, mas quando estamos em contato com pessoas, precisamos agir como pessoas. Ouvir sem determinar, ouvir para ajudar, se entregar nesse diálogo para ajudar essas crianças e famílias. É ter o outro em mente, mas sem querer impor a sua própria realização a ele, e como isso é difícil quando o outro é alguém que apresenta alguma deficiência, como é difícil ajudar esse outro a cumprir o seu destino... Na maioria das vezes não estamos lhes impondo um outro destino, como se para ser homem devesse deixar de ser quem ele é, com todas as suas características?

O que pode impedir que esse encontro e essa abertura aconteçam? O que pode nos fazer parar de sentir o outro, de ter para com ele receptividade? Mais uma vez Buber nos mostra como olhar para essas questões ao afirmar que:

Cada um de nós está preso numa couraça que, graças à força do hábito, deixa logo de sentir. São apenas instantes que atravessam a couraça e que incitam a alma à receptividade. E quando tal instante agiu sobre nós e nos tornamos então atentos, perguntamo-nos: “Que é que aconteceu aí de peculiar? Não era algo semelhante ao que me acontece todos os dias?”, então podemos nos responder: “Realmente, nada de peculiar aconteceu, é assim todos os dias, só que nós não estamos aí presentes todos os dias” (BUBER, 2009, p. 43).

Olhar com outros ângulos para o cotidiano, deixar a emoção invadir as relações, enxergar os detalhes que as permeiam e o quanto somos úteis para o outro quando estamos de fato disponíveis, são atitudes que fazem toda diferença quando pensamos em diálogo entre família e escola. Assim como Buber explicita, situações comuns do dia a dia passam a ter outro valor quando olhamos com sensibilidade para elas. As diferenças estão evidentes no nosso cotidiano. No entanto, infelizmente, costumamos repeli-las com nossas couraças. Imagine como isso é para uma criança com alguma deficiência, que por si só já está num lugar diferente? Os desafios para todas as partes envolvidas são muitos, e, nem sempre conseguimos encarar todos com tranquilidade, mas se estivermos abertos para o encontro, muitos obstáculos podem ser solucionados. E, para esse encontro acontecer precisamos de escuta.

A escuta torna-se essencial se desejamos um cotidiano permeado por afeto e respeito às singularidades. Escutar é mais do que apenas ouvir palavras ditas, assim como afirma Rinaldi (2016, p.236), “a escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.” Portanto, escutar, também, é perceber os gestos, expressões e atitudes do outro. É acolher, conversar, observar e ajudá-lo a enfrentar as adversidades do dia a dia. É *ter o outro em mente [...] sem querer impor ao outro a sua própria realização*. Pensando em adversidades, desafios e obstáculos, como a escola deve fazer para conseguir ajudar essas crianças e famílias? E como ela lida com as diferenças?

2.2 A família e a escola frente à diversidade e as expectativas que a atravessam

Quando decidimos ter filhos, é comum a idealização de características e atitudes que eles terão futuramente. Mas como lidar com as expectativas frustradas? Como lidar com um(a) filho(a) que não fala, não anda, não enxerga ou que apresente qualquer outra dificuldade motora e/ou mental? Nós nascemos preparados para isso?

Independentemente da organização interna de cada família, consciente ou inconscientemente, os pais projetam nos filhos seus sonhos, expectativas ideais e planos. No interior da vida familiar as experiências são coletivas e os sucessos e fracassos por todos compartilhados (GLAT e DUQUE, 2004, p.15)

Assim como afirmam Glat e Duque (2004), as expectativas são naturais dentro dos grupos familiares e aparecem consciente ou inconscientemente. No entanto, sabemos que na vida algumas expectativas são alcançadas e outras não. Imaginemos, então, a angústia das famílias quando o que planejaram ou projetaram em seus filhos não acontece. Por isso, destaco o cuidado que, nós enquanto escola, precisamos ter para que essas famílias sejam acolhidas e tenham suas angústias amparadas. Ao longo da minha trajetória como educadora ouvi de muitas famílias de crianças atípicas que a preocupação maior era a felicidade do(a) filho(a). Como a escola pode contribuir nesse sentido? Qual dever a postura frente à diversidade e os desafios que a permeiam?

Ao pensarmos em inclusão, muitas vezes, nos preocupamos tanto em estratégias de como ajudar a criança no que se refere às dificuldades de desenvolvimento, que não priorizamos o óbvio: o fato de ser simplesmente criança. No entanto, felizmente, existem escolas que já possuem um olhar voltado para essa perspectiva, como a escola Sá Pereira, citada no texto “Ser criança e ser diferente”, de Anelise Nascimento e Sonia Kramer:

Identificamos nessa escola, com a pesquisa e a reflexão sobre a prática pedagógica, a possibilidade de uma perspectiva educativa, entre muitas possíveis, onde TODOS podem viver suas condições de crianças além e acima da especificidade que as diferencia e na direção contrária ao preconceito (KRAMER e NASCIMENTO, 2008, p.48)

A forma como lidamos com as diferenças influencia de forma significativa as relações estabelecidas com as crianças com alguma deficiência ou necessidade específica, inclusive de sua condição familiar. Se potencializarmos dificuldades e tratarmos as crianças com necessidades específicas como

coitadinhos, passaremos essa concepção para o grupo, e naturalmente, influenciaremos na maneira como lidam com elas. Por outro lado, se as tratamos sem tabus, respondendo, com naturalidade às possíveis perguntas sobre as necessidades das mesmas, incluindo-as no grupo para o cumprimento das regras, assim como fazemos com os demais e promovendo a reflexão a respeito de todos terem suas necessidades e particularidades, contribuiremos para uma cultura de respeito às diferenças, na qual a atenção e a escuta são para todos e para cada um. Nessa perspectiva, Kramer e Nascimento afirmam que:

No cotidiano, questões sobre identidade, diversidade e autoridade se cruzam: como nos formamos as pessoas que somos? Como lidamos com o outro? Essas questões foram vividas de maneira específica na formação desse grupo de crianças, pelas indagações que traziam e pela diversidade existente. O desafio: como ver a criança existente por trás da deficiência? Como romper com uma concepção idealizada de criança e lidar com os sujeitos reais? (KRAMER e NASCIMENTO, 2008, p.48)

Assim como destacado pelas autoras, precisamos deixar as idealizações de lado e pensar na criança como sujeito real, com seus desejos, manias, defeitos e qualidades. Enxergá-las, independente de qualquer coisa, como pessoas. Se tal postura é um desafio para nós educadores, como as crianças ditas normais encaram isso? Como atitudes de preconceito ou de acolhimento por parte dos colegas e/ou de outras pessoas da sociedade atingem as crianças com necessidades específicas? Diante desse contexto, vale ressaltar a relevância dos familiares enquanto incentivadores e facilitadores do desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança.

A família é o primeiro contato social que temos. É nele que iniciamos o entendimento a respeito da nossa aceitação e/ou rejeição no mundo, que tipo de estratégias devemos tomar, bem como a qualidade das relações humanas futuras (GLAT, 1989). Logo, é a partir do núcleo familiar que os seres humanos se fortalecem ou se enfraquecem emocionalmente. Pensando em um contexto de família onde um dos integrantes têm necessidades específicas, esse fortalecimento é de suma importância, já que nos outros grupos sociais que ele conviverá, a possibilidade de julgamento, de criação de estereótipos e de situações de rejeição, é provável. Diante disto, cabe um olhar sensível para as angústias e desafios enfrentados por essas famílias. Enxergar para além do que nossos olhos podem ver. Para além dos julgamentos de suas atitudes ou ausência delas. Ter uma escuta sensível, abertura e uma relação dialógica, sem disfarces. O que as famílias esperam? Como ajudá-las?

3. ENTREVISTAS: O OLHAR DA FAMÍLIA

Hipóteses foram levantadas à respeito das expectativas, atitudes e emoções das crianças com necessidades específicas e suas famílias. Mas, o que essas famílias pensam e sentem de fato? A intenção deste capítulo é trazer percepções de mães reais sobre assuntos que dizem respeito à rotina dessas crianças na escola. Entretanto, sem desconsiderarmos as situações da vida como um todo, já que um ser humano não existe apenas na escola e todos os ambientes sociais com os quais têm contato influenciam na construção de sua identidade.

3.1 Construção metodológica

A ideia de fazer entrevistas semiabertas com famílias, de crianças com necessidades específicas, surgiu da vontade de ouvir o que elas sentem, desejam e esperam para seus filhos, em especial na relação com a escola. Em uma supervisão coletiva, recebi a sugestão da Roberta, uma colega da turma de especialização, de construir o roteiro de perguntas com uma das mães. Entretanto, por eu nunca ter realizado uma entrevista antes, optei por construir sozinha e chegar com as perguntas norteadoras da conversa já prontas, com o intuito de sentir-me mais segura. Em um primeiro momento construí as seguintes perguntas piloto:

- Como é a sua relação com a escola do seu filho(a)?
- Quais atitudes você espera dessa instituição?
- Fale um pouco sobre a rotina dele(a).
- O que você acha que poderia melhorar nessa rotina?
- Quais são as suas expectativas quanto ao desenvolvimento dele(a)?
- Fale um pouco sobre como se sente frente às situações de um cotidiano inclusivo.

No entanto, após um olhar reflexivo sobre essas perguntas, pude perceber que alguns ajustes sobre deixar as questões mais abertas, ao invés de fazer perguntas objetivas, sugeridos pela Silvia Barbosa, minha orientadora, eram bastante pertinentes. Já que a minha intenção nunca foi a de criar algo engessado ou que pudesse, de alguma forma, suggestionar respostas, mas, sim, de um diálogo com essas famílias para ouvir como elas se sentem. Pensando nisso, fiz alterações nas perguntas e a versão final do roteiro ficou assim:

- Por que você escolheu essa escola para o seu/sua filho/a?
- Fale um pouco de como é a sua relação com a escola do seu/sua filho/a.
- O que você espera dessa instituição?
- Fale um pouco sobre a rotina dele(a).
- O que você acha que poderia melhorar nessa rotina?
- Quanto ao desenvolvimento dele(a), você pode falar um pouco sobre quais são as suas expectativas?
- Fale um pouco sobre como se sente nesse processo de inclusão.

A preocupação, descrita anteriormente, me acompanhou durante todas as entrevistas, fazendo com que, em diversos momentos, eu sentisse dúvida sobre fazer intervenções ou não e, especialmente, sobre como perguntar sem induzir respostas. Tarefa difícil, já que no dia a dia, estou habituada a dialogar sem pensar muito antes de falar, com a impulsividade de falas inerente à minha personalidade. Sobre essas dúvidas e angústias, Silva, Barbosa e Kramer (2005), com base na obra do filósofo Japiassu, esclarecem que: “é condição para o pesquisador das ciências humanas reconhecer seus próprios limites, explicitar o ponto de vista de onde realiza a investigação, se inquietar, indagar.” (p.43)

As entrevistas me proporcionaram reflexões, me fizeram pensar nos impactos que podemos gerar no outro durante um diálogo e no cuidado que

devemos ter para não fazermos, como já dizia Buber (2009), um “monólogo disfarçado de diálogo”.

Laura, no trecho da conversa, em que o assunto era “expectativas sobre a escola”, comentou: “Então, eu nunca parei para pensar no que eu queria dessa instituição para o meu filho. Você está me fazendo refletir agora, de verdade.” Perceber que uma simples pergunta pode instigar o outro a pensar em coisas que nunca havia pensado antes, que pode provocar reflexão e quem sabe mudanças de perspectivas e/ou ações no cotidiano das mesmas, foi uma sensação inigualável. No entanto, vale ressaltar que todo cuidado é pouco ao fazermos esses questionamentos. Questionar é bom, mas só quando as respostas não são induzidas, quando os sujeitos de pesquisa são respeitados.

Outra preocupação minha foi a respeito das entrevistadas se sentirem confortáveis durante a conversa e com os frutos desse encontro, o que exige uma relação de confiança e ética por parte do pesquisador. No entanto, uma delas, após ler a transcrição da entrevista, sentiu-se desconfortável sobre algumas de suas falas. Conversei com ela sobre a possibilidade de colocar nomes fictícios e sobre não utilizar os trechos que a fizeram se sentir assim. Após essa conversa, ela autorizou o uso do nosso diálogo nesta monografia, com a condição dos nomes verdadeiros das crianças, adultos e instituições, serem preservados.

O estranhamento é parte do movimento de exotopia, quando eu olho a situação com os olhos do outro, um deslocamento. A entrevista provocou na entrevistada esse movimento de exotopia. Ela se olhou de um outro lugar e depois retornou ao seu lugar próprio com esse estranhamento. Sobre isso, Silva, Barbosa e Kramer(2005) acreditam que:

O estranhamento é a perplexidade diante do que observamos, ou seja, trata-se de uma atitude de confronto intelectual ou emocional diante das diferentes versões e interpretações que conseguimos captar do universo pesquisado (SILVA, BARBOSA E KRAMER , p.51, 2005)

Segundo as autoras citadas acima, o estranhamento faz parte da pesquisa. Ele pode acontecer quando a pessoa se depara com as vertentes dessa metodologia científica que expõe os sujeitos a um exercício de alteridade e reflexão sobre suas próprias falas. Pensando na ética que precisamos ter ao lidarmos o outro, ficou decidido o uso de nomes fictícios para pessoas físicas e

jurídicas citadas no diálogo. Essa decisão se estendeu para as outras entrevistadas, com o intuito de preservar a privacidade de todos os envolvidos.

3.2 As entrevistadas

Para esta pesquisa de campo, contei com a colaboração de três mães. Como afirmado anteriormente, levando em consideração o desconforto de uma delas ao ler a transcrição, optei por colocar nomes fictícios, tanto para as mães quanto para as crianças, em todas as entrevistas. A fim de fazer uma contextualização das entrevistas descreverei a seguir, alguns dados fornecidos nas conversas.

A primeira a ser entrevista foi a Laura. Laura é professora e mãe do Matheus que tem seis anos e frequenta uma escola particular da Zona Norte do Rio de Janeiro. Ele tem TEA (Transtorno do Espectro Autista). A segunda foi a Manuela. Ela é veterinária, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e pós-graduada em especialização para profissionais que atuam com a síndrome de Down, pela USP. Seu filho se chama Murilo, tem seis anos e frequenta uma escola particular da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Ele tem síndrome de Down. A última a ser entrevistada foi a Débora. Débora é maquiadora e tem uma filha chamada Nicole. Nicole tem dez anos e frequenta uma escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro. Ela tem TDAH (transtorno de déficit de atenção com hiperatividade).

Durante as conversas alguns temas relacionados ao cotidiano infantil, foram levantados. Dentre eles, a rotina, o tempo, a relação com a escola, a importância da professora como mediadora entre família e escola, a inclusão para fora dos muros da escola, os preconceitos enfrentados e as expectativas sobre o desenvolvimento do(a) filho(a). A posteriori, farei uma breve reflexão sobre os mesmos.

3.3 “O Murilo tem a rotina estabelecida de acordar cedo todos os dias.”

O tema rotina destacou-se nas três entrevistas. As mães descreveram as tarefas cotidianas das crianças, expressaram os benefícios que a criança pode

ter quando a rotina é respeitada e as conseqüências que surgem a partir dos obstáculos do dia a dia.

Debora relata a sua preocupação da Nicole fazer as coisas em uma cronologia pré-determinada, na qual Debora acredita ser positiva para o bem-estar da sua filha. Ela explica como gostaria que fosse e os desafios que costuma enfrentar para ter esse objetivo alcançado:

“Eu acho que a rotina da noite é a que pega mais, porque é quando eu quero que ela chegue, tome banho, jante e vá fazer o dever. (...) É nessa hora que ela não quer fazer na hora que eu acho que tem que ser feito, que é nessa rotina. (...) Às vezes, fica meio que uma bola de neve, às vezes já é tarde da noite e ela não terminou ainda, tem que fazer de manhã que é quando eu não estou. Aí começa a minha preocupação.”

Debora fala, também, sobre a insônia como um obstáculo do cotidiano da sua filha:

“Ela dorme por volta de onze e meia, meia noite, assim, muito difícil. Às vezes, ela deita antes e não consegue dormir. Ela tem problema de sono, também, ela dorme e acorda, dorme e acorda a noite inteira, até ficar de manhã. (...) Quem não dorme, não produz.”

Manuela e Laura também consideram as horas de sono como prioridade na rotina dos seus filhos. Segundo Laura “O dormir é uma coisa que a gente presa muito. Tem o horário, nove e meia, tem que dormir.” Manuela sobre o despertar e adormecer do filho “O Murilo tem a rotina estabelecida de acordar cedo todos os dias, inclusive sábado, domingo e feriado. Por conta disso, ele vai dormir todos os dias às oito horas da noite. Oito horas da noite toca o meu celular com o título “Hora de dormir” e ele fala: ‘Mamãe, vamos dormir que já terminou o dia.’ (...) “Ele acorda descansado, pois teve uma noite que daí, teve o número de horas que deu para ele descansar.”

Rotina e tempo são dois temas extremamente relacionados, já que acompanhar a rotina do(a) filho(a) demanda tempo. Isso é fácil na conjuntura atual?

A partir dos relatos das mães, foi possível notar que mesmo com a vida corrida da atualidade, elas não deixam de olhar com sensibilidade para as necessidades dos seus filhos. Para atender essas necessidades, por vezes, enfrentam alguns obstáculos, assim como relatado, anteriormente, por Debora, sobre os desafios diários que encara com a sua filha ao tentar estipular horários para a realização das tarefas do cotidiano e as angústias decorrentes dessas tentativas. Sobre isso, Madalena Freire (2014) nos diz que “Observar, olhar o outro e a si próprio significa estar atento, buscando o significado dos desejos de ambos. Estar vivo é estar em permanente conflito, produzindo dúvidas, certezas

sempre questionáveis.” Ou seja, nos convida a pensar que a missão de educar não é tão simples. Exige entrega, abertura, desejo, autoconhecimento, troca e compreensão de que as dúvidas e conflitos são naturais neste processo.

Mas, se por um lado, tem o tempo da criança, por outro, tem o tempo da mãe com a criança.

3.4 “Eu acho que a questão do meu tempo com ele é uma coisa que eu gostaria muito de melhorar.”

Vivemos na era da informação, na qual um turbilhão de notícias e assuntos chegam para nós em apenas um clique. Com a facilidade da tecnologia fica difícil se desconectar do trabalho, dos cursos e demais compromissos do mundo adulto. Além disso, temos a rotina de trabalho que, por si só, muitas das vezes, nos consome. Pensando em uma rotina de professora de educação infantil, à qual conheço de perto, na qual as tarefas não acabam junto ao turno de trabalho, onde o computador, Word, Power Point, sites de busca e afins se tornam nossos companheiros do cotidiano, é fácil administrar o nosso tempo? Como conciliar essa enxurrada de tarefas com os momentos junto à família? Como nos sentimos quando não participamos do cotidiano familiar da forma que gostaríamos? Laura trouxe essa questão, em nossa conversa, ao falar um pouco sobre o que ela achava que poderia melhorar na rotina do filho. Além de afirmar “Eu acho que a questão do meu tempo com ele é uma coisa que gostaria muito de melhorar”, falou, também, sobre como acredita que isso influencia na rotina dele, sobre como gostaria que o Matheus utilizasse menos produtos eletrônicos:

Então, eu acho que é isso. É ter mais tempo para ele, nesse sentido de durante a semana não ficar tão engessado e, talvez, delegar mais coisas para ele. Eu acho que também tem que ser aos poucos, porque o entendimento é diferente (...) a questão, por exemplo, dele ainda não saber se vestir é algo que eu estou insistindo, mas poderia ter mais tempo para me dedicar.

Através dessas afirmações, é possível notar que Laura gostaria de ter mais tempo para, assim, participar mais da rotina do Matheus. No entanto, cabe a reflexão sobre o que significa esse “ter mais tempo”. Será que o fato da qualidade do tempo que ela já tem com ele não importa mais do que uma quantidade maior de horas juntos? De acordo com Ferreira (2013, p.175) “a vida deve ser plena em todo o tempo, e o tempo pleno é o tempo presente.” A partir dessa declaração, podemos dizer que não existe um tempo perfeito e que o tempo ideal é aquele que é construído embasado na entrega, ou seja, na

qualidade das ações que nos dispomos a fazer dentro do tempo que temos no presente, no agora. É muito comum idealizarmos cenários e pensarmos em progredir no futuro, assim como Laura, mas é importante que sejamos gentis conosco, entendendo que melhorar é nosso foco, mas que o que fazemos agora também importa. E o tempo da criança? É como o nosso?

“A própria escola pede para que ele saia mais cedo e entre mais tarde.” ;

“Ele não fica o tempo todo porque isso foi percebido, porque ele fica muito agitado.”

Essas foram falas da Laura, trazendo a sensibilidade que a escola teve em propor a redução do horário, com o intuito de ajudar Matheus a se sentir bem, respeitando o seu tempo. Laura ratificou a aprovação dessa atitude da escola, verbalizando:

“Eu sentia que quando ele saia da escola, ele saia muito irrequieto, irritado, agitado e a professora dizia: ‘Ele está mordendo.’; “Então, eu acho que respeitar esse tempo, de que o tempo dele é menor. Tanto a escola perceber isso quanto eu acolher a escuta deles, eu acho que foi muito importante para ele reinventar a escola.” ; “Ele vai mais feliz.”

A escuta mais uma vez contribuindo para a relação entre família e escola. A fala de Laura me fez refletir sobre esse outro lado da moeda. Já que, em grande parte, da construção dessa pesquisa o olhar foi voltado para a escola que escuta a família. Mas, e a família? Não podemos esquecer que “uma andorinha só não faz verão”, ou seja, a escola precisa sim ouvir, acolher, confortar as famílias e as crianças. No entanto, se a família não estiver aberta para essa relação, os movimentos por parte da escola serão em vão. Buber (2009), como citado anteriormente, nos ajuda a pensar sobre isso quando diz “onde cada um dos participantes tem de fato o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva.” Reciprocidade, palavra chave para as relações dialógicas reais.

3.5 “Vamos tentar trabalhar junto e vamos ver no que dá.”

A frase desse tópico representa o que Laura acredita sobre a relação entre família e escola, onde a responsabilidade não é só de um lado. Além disso, falou sobre a disponibilidade da escola atual do Matheus “É uma escola que está

sempre aberta para mim.” E, falou um pouco sobre o sentimento a respeito de uma experiência passada: “Ao contrário da outra, né?”; “Com a saída que ele teve da outra escola, ele ficou em reabilitação com uma psicopedagoga por seis meses.”

Manuela contribuiu com a questão acima, relatando sobre a falta de acolhimento por parte do núcleo psicopedagógico da escola do Murilo. Afirmou que em conversas com coordenadora e orientadora educacional disse a elas: “Eu já tenho coisas demais para resolver, vocês precisavam ser minhas amigas. Amigas, no sentido de caminharmos juntos em direção ao desenvolvimento do Murilo.”; “Eu estou pedindo o conteúdo programático. Ao invés de facilitar a minha vida, me dar o programa para eu preparar o material de apoio (...); E desabafou comigo: “Ninguém ampara, ninguém ampara.”

Debora afirma que a relação dela com a escola da Nicole é uma relação direta. “A gente se comunica todo dia pela agenda. Então, a agenda vem todo dia para mim e eu devolvo sempre (...) A escola sempre que quer me falar alguma coisa, é na agenda que eles escrevem.” “Qualquer coisa que seja muito importante, que ultrapasse, que precise ser falado sem ser por agenda, a gente marca uma reunião.” Eu perguntei a ela se essas reuniões aconteciam com frequência e ela disse: “Não. Graças a Deus, não. Já aconteceu uma vez esse ano.”

Analisando as percepções das três entrevistadas, podemos notar diferentes visões e expectativas para com a escola. Laura espera uma relação dialógica e mostra-se satisfeita com a abertura da escola atual do seu filho. Já Manuela, também acredita na importância dessa relação, porém não está contente com o que tem recebido atualmente. Sente falta de disponibilidade e de uma entrega maior por parte dos profissionais que compõem o núcleo psicopedagógico da instituição. E, Débora, por sua vez, está satisfeita com uma relação mais prática, onde a troca acontece via agenda e, se houver necessidade, através de reuniões previamente agendadas.

Sabendo que os três relatos dizem respeito a uma educação inclusiva, o que essas percepções nos dizem? A quem cabe a responsabilidade desse diálogo? À escola ou à família? Ou a ambos? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ nos diz que: “Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “é documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica.” (BRASIL, 2017)

compartilhamento de responsabilidades entre instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (BRASIL, 2017, p.34). Portanto, a abertura para o diálogo precisa vir dos dois lados. Se houver algum impedimento de uma das partes envolvidas, essa troca não acontece de maneira autêntica. E, “que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade” (BUBER, 2001, p.54). Assim, como afirma o autor, relação e reciprocidade são indissociáveis. Portanto, o desejo e a disponibilidade para a troca precisam vir da escola e da família. Para que, assim, consigam contribuir, juntas, para o desenvolvimento e bem-estar de quem é protagonista deste cenário: a criança.

3.6 “Então, pode ser que ano que vem ele mude de professora e eu não tenha a sorte que estou tendo esse ano.”

As expectativas mencionadas no tópico anterior foram sobre a instituição de forma mais generalizada. No entanto, no desenrolar das conversas pude perceber a força que os professores podem ter ou não no que se refere ao acolhimento das famílias e das crianças que vivenciam a inclusão.

Manuela sobre a relação de parceria: “Então, a minha parceria com a escola, sempre foi muito, muito, muito boa, ao longo dessa trajetória, com as professoras (...) E sempre uma situação muito delicada com as coordenadoras.” Manuela acredita que falta um olhar individualizado sobre o aluno, por parte das coordenadoras da escola. Em contrapartida, salienta a importância de criar um elo com a professora, já que elas estão mais próximas à criança “Estão ali, olhando para ele.” Manuela afirma, também, que “o diálogo com a escola, para resumir, você precisa conseguir estreitar a relação com a professora. Você tem que fazer com que a professora olhe para você e se sinta parte do desenvolvimento do seu filho.”

Laura sobre a troca com a professora do seu filho: “A professora gosta sempre de falar se ele estava mais agitado, se estava mais tranquilo. Ela gosta, também, de dizer as atividades que ele mais gosta (...) E ela troca. Ela fala: ‘Como é que a gente pode fazer?’ E aí, a gente troca. Eu falo para ela escrever que aí, ele vai fazer a colagem, fazer a montagem das palavras.” Laura fala, também, sobre a sua dúvida a respeito da linha tênue entre a disponibilidade espontânea, autêntica e a disponibilidade por necessidade. “Eu acho que, às vezes, ela corre muito atrás de mim e eu não sei até que ponto é interesse dela ou é interesse da escola. Porque a diretora também vem falar comigo, mas é muito mais comum a professora.” Mesmo com esse questionamento, ela

reconhece o esforço da professora como algo positivo “A professora se interessa mais em saber o que ele gosta, o que não gosta, como que ela pode fazer isso.” E, complementa expressando o seu receio “Então, pode ser que ano que vem ele mude de professora e eu não tenha a sorte que eu estou tendo esse ano.”

Debora sobre atitudes da professora com a sua filha: “Às vezes, ela coloca a Nicole para sentar na frente (...) Quando ela faz isso, eu sei que a Nicole melhora.”; “Eu não vejo muito, coisas que ela faça diferente para a Nicole (...) O tratamento é igual.”; “No máximo, um recado na agenda para eu estar ciente e desse lado, também, junto com ela, tentar chegar num resultado.”

A partir das percepções descritas acima, podemos notar a relevância que o professor tem na trajetória educacional das crianças e o quanto a postura dele pode fazer a diferença. De acordo com essas mães, a relação mais estreita que elas têm com a equipe escolar, é com a professora. A professora que procura, que conversa, que acolhe, que notifica as coisas na agenda, enfim, a professora que tem o contato direto com as crianças e famílias. Um relacionamento que se fortalece pela proximidade. Pensando a partir dessa perspectiva, questiono-me: Os professores estão preparados para lidar com as crianças ditas atípicas? Eles recebem suporte da coordenação e direção? E a formação acadêmica? O que aprenderam em graduação e especializações é suficiente? A minha intenção com essas perguntas é de pensarmos sobre o que pode estar por trás dos comportamentos e posturas dos professores. Não tenho pretensão de respondê-las, mas sim, de instigar a reflexão para considerarmos os possíveis “Por quês” das atitudes ao invés de simplesmente as julgarmos. As relações entre professor-criança e professor-família são singulares e não há lógica em construirmos um modelo de atitudes a ser seguido. Entretanto, existem estratégias que podem facilitar esses encontros entre sujeitos. Dentre elas está a escuta. Quando estamos disponíveis para perceber o outro, para ouvir, ver e sentir o outro, as relações se fortalecem. Sobre essa concepção, Rinaldi diz que:

Uma pedagogia da escuta- escuta do pensamento – exemplifica para nós uma ética de um encontro e edificado sobre a receptividade e a hospitalidade do outro, uma abertura para a diferença do outro, para a vinda do outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao outro, tentando escutar o outro em sua própria posição de experiência, sem tratar o outro como igual. As implicações para a educação são revolucionárias (RINALDI, 2012, p.42).

Assim como afirmado pela autora, escutar é valorizar e respeitar as diferenças. E mais do que isso, é estar aberto para o outro, entendendo que o

que eu penso não é, necessariamente, o que o outro pensa. Além disso, quando estamos imersos no movimento de escuta, os desafios podem se transformar. Quando estamos envolvidos de corpo e alma, portas para as possibilidades se abrem.

3.7 “De preconceito. Preconceito puro e simplesmente.”

Ao falarmos sobre pessoas com necessidades específicas não podemos deixar de lado o que, infelizmente, ainda é comum em nossa sociedade: o preconceito. Preconceito muitas vezes velado, em outras nem tanto. Manuela trouxe situações de preconceito em diferentes cenários sociais. Começando pela entrada na escola. Ela contou que fez uma pré-seleção de escolas inclusivas e construtivistas na Zona Oeste. Das vinte e duas que selecionou e visitou, portando um questionário em mãos, apenas três foram consideradas, por ela, como aptas para o Murilo. Manuela se deparou com falas como: ‘Me deixa ver a foto dele para ver se ele não é muito cara de Down.’ ; ‘Ah! Síndrome de Down, a gente não dá muito certo com esse tipo’. Sobre estar diante dessa situação, comentou: “Foram coisas muito cruéis, foram coisas que me marcaram bastante.” Ainda sobre como se sente diante de situações como essa, Manuela disse: “Eu me magôo muito com algumas coisas que acontecem com o Murilo. Nossa! Me ferem a alma, eu sangro a alma.” Perguntei: Que coisas? e ela respondeu: “De preconceito. Preconceito puro e simplesmente”. Manuela contou sobre uma situação de bullying na escola que a marcou muito. “Os colegas se juntaram em torno dele e começaram a falar para ele tirar a roupa. Não teve o olhar de nenhuma professora. Os garotos estavam agindo com toda maldade do mundo. E, bateram palma para ele tirar a roupa, ele estava tirando e achando que era uma brincadeira, achando que estava fazendo bonito, sem nenhum julgamento de que aquilo era errado. As meninas falando: ‘Não, Murilo. Eles não são seus amigos.’ Manuela disse que a escola não a informou e segundo ela “Teve bullying dos amigos, bullying da coordenação, porque se aproveitaram da pouca fala do Murilo, em casa. “Se as coleguinhas de seis anos não tivessem vindo chorando me contar, eu não ficaria sabendo.” Manuela falou, também, sobre uma situação em uma praça que costuma frequentar com o filho: “Existe preconceito de coleguinhas, existe preconceito de mães. Da gente chegar em parquinho público, no Pomar, e eu ver o Murilo se aproximando do grupo de meninos e um deles liderando o grupo para sair de perto.” Manuela deixou Murilo

resolver a situação, por acreditar que ele tem que lidar com frustrações, mas ao ver a cena se repetir, resolveu intervir perguntando ao menino, que estava chamando os outros para saírem de perto: “Ai cara, deixa o Murilo brincar com vocês. O que foi? e o menino respondeu: ‘Minha mãe disse que ele é doente.’”

Laura também já vivenciou situações embaraçosas com o Matheus e falou sobre como se sente frente a isso: “Olha é muito difícil. Porque, assim, a gente vê. São os julgamentos, os olhares. Aquela questão, o meu filho, na fisionomia dele, não aparenta nada. Então, às vezes, quando ele começa a fazer aquelas estereotípias de bater palmas, de dar gritinhos, de rodar, né? De fazer alguma coisa que ele não está entendendo, as pessoas julgam como uma falta de educação, como um descontrole. Uma coisa que vem mais do educador do que propriamente dita, do tempo dele.” E completou: “Eu acho que toda mãe de criança especial, ela tem uma saga a viver. E a escola se torna o menor dos problemas, no meu ponto de vista.”

Nestes exemplos relatados pelas duas mães, podemos perceber o que Buber chama de desconhecimento do outro. Maia et. all (2016) ao explicarem esse conceito de Buber, defendem que:

O desconhecimento do outro é o oposto da alteridade. Enquanto na alteridade o ato característico é o “ato de voltar-se-para-o-outro”, completando-o; o que leva ao desconhecimento do outro é o ato de “dobrar-se-em-si-mesmo” (p.138).

De acordo com essa concepção, conclui-se que o preconceito é, na realidade, um desconhecimento do outro. Ele acontece quando uma pessoa deixa de “voltar-se-para-o-outro” e cria conclusões baseadas em suas próprias experiências. E, dessa forma, impede a relação de alteridade.

A partir dos relatos da Manuela e da Laura é possível perceber que os desafios atravessam os muros da escola. Uma criança com necessidades específicas passa por situações de julgamento e de discriminação em diversos contextos sociais. Neste tópico apresentei recortes de situações pontuais vivenciadas por essas crianças e famílias, mas e todo o resto que enfrentam? Doeu ouvir e revisitar essas histórias nas transcrições. Como seres humanos são capazes de fazerem isso com seus semelhantes? Sim, semelhantes, pois quem não é diferente nesse mundo? Mais uma vez, destaco a relevância da escola como potencial de acolhimento dessas famílias. Se não há como controlar as atitudes dos outros, que ao menos façamos nossa parte. Nós, enquanto escola, precisamos dar o nosso melhor em prol do acolhimento das dores e desafios dessas crianças e famílias.

3.8 “E poxa, ele tem que estar bem, ele tem que estar feliz.”

Expectativas. O que essas famílias esperam para o seus filhos? Como desejam que eles se desenvolvam? Autonomia e felicidade foram preponderantes nas respostas das três entrevistadas.

Laura disse que “a única coisa que eu quero para a vida do meu filho é que ele seja autônomo. Nada mais, além disso. Eu quero que ele seja independente de mim, nas questões do dia a dia dele”.

Manuela acredita que “o Murilo vai fazer absolutamente tudo o que ele quiser na vida”. A mãe também falou sobre o desejo de torná-lo um cidadão disciplinado. Além disso, considera como pontos importantes a serem desenvolvidos por ele, a autonomia e a socialização.

Debora sobre o que espera para a Nicole: “Eu espero que ela consiga, em algum momento, não depender de mim, que ela faça por ela”.

Laura e Manuela falaram sobre não projetarem suas expectativas ao que se refere à vida profissional dos seus filhos. Laura contou “eu acho que eu aprendi, ao longo do tempo, a não criar expectativas de que ele vai ser um cientista ou um jogador de futebol, não sei. (...) Eu acho que a única coisa que eu quero é que meu filho seja independente, consiga se defender. O resto para mim é lucro”. Manuela disse “se o Murilo quiser virar ator, ele vai virar ator, se ele quiser virar surfista, ele vai virar (...) Se ele não quiser fazer nenhuma grande faculdade e quiser estar de bem com a vida, administrando alguma coisa, ele vai fazer.” Afirmou, também: “Eu não vou projetar nele os meus anseios, só que vou dar para ele todas as oportunidades e recursos para que ele execute o que ele quer”.

As três mães demonstraram, em nossa conversa, o quanto acreditam no valor do bem estar e da felicidade dos seus filhos. Laura sobre como o filho se sente bem na escola atual: “E a gente vê que ele está feliz”. Manuela sobre o que espera de desenvolvimento do Murilo: “E poxa, ele tem que estar bem, ele tem que estar feliz”. E Débora sobre sua angústia com a reação da Nicole ao tomar remédios controlados indicados por um neurologista: “Eu comecei a dar para ela por livre e espontânea vontade, a mesma quantidade que o médico tinha falado. E ela, me voltou com notas ótimas. Só que ela não comia, estava sempre parada e quieta. Sempre. Sempre assim, sem falar, sem se mexer, sentada, como se estivesse infeliz.”

Às vezes, nós educadores nos preocupamos tanto com conteúdos, objetivos pedagógicos, em como fazer para ajudar as crianças com necessidades específicas a alcançarem tais objetivos, que não paramos para refletir sobre outros aspectos, que a meu ver, são mais relevantes. Assim, como destacado por essas mães, estar feliz, estar bem, se sentir acolhido vale muito mais do que saber as cores ou saber desenhar a figura humana ou saber interpretar um texto ou adquirir informações de preparação para o mercado de trabalho. Não tenho intenção de desconsiderar esses conteúdos. Eles são importantes sim, mas acho que vale pensarmos sobre qual grau de importância estamos dando a eles. O que pesa mais no nosso dia a dia? O que mais nos preocupa nos encontros com a equipe pedagógica e com essas famílias?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em Educação Infantil é pensar em afeto, acolhimento, amor, alegria, autenticidade e leveza. Esse seria o cenário ideal para qualquer criança vivenciar seus primeiros anos na escola, independente das suas limitações, necessidades e singularidades. Contudo, através das análises e estudos realizados nesta monografia, pude perceber a lacuna que existe entre o ideal e o real. Muito se deseja para o cenário inclusivo, mas pouco acontece de fato.

As leis nos dizem o que as crianças com necessidades específicas têm como direito e os deveres que cabem à família e à escola. Entretanto, através dos relatos das três mães entrevistadas, pude perceber o quanto ainda falta para que esses direitos sejam efetivados. Foram compartilhadas situações de preconceito, de discriminação, de pouco diálogo entre família e escola e de peregrinação de escolas até encontrar uma para acolher a criança e a família da forma como merecem.

As dificuldades enfrentadas por essas famílias me fazem refletir sobre uma reinvenção da escola. A escola não pode mais ficar com uma postura de dona do saber. Ela precisa enxergar a criança como um ser ativo, pensante e construtor do seu próprio conhecimento. E, esse olhar deve romper o escudo da dificuldade, que muitas vezes aprisiona todo o potencial existente por trás dos rótulos que lhes foram impostos. A escola precisa compreender que “é o próprio indivíduo que decide quando aprender.” (CEPPI e ZINI, 2013, p. 26) Portanto, observar os interesses, desejos e necessidades, tanto das crianças quanto de suas famílias, é fundamental se quisermos contribuir nesse processo de construção de conhecimento.

Com esta pesquisa acadêmica, tive maior certeza do quanto a escuta é essencial no cotidiano da educação infantil e torna-se ainda mais essencial quando pensamos em inclusão. Compreender que “a verdadeira escuta exige a suspensão de julgamentos e preconceitos” (RINALDI, 2016, p.237) é acreditar no olhar sensível para o indivíduo, entendendo que professores e equipe pedagógica têm como responsabilidade ver a criança em sua inteireza.

Olhar para essas crianças e entender que a diferença faz parte da natureza humana e que não é um bicho de sete cabeças, faz-se necessário para construirmos um dia a dia mais justo. Precisamos considerar que “não somos separados pelas nossas diferenças, mas conectados por elas” (RINALDI, 2016 p.238).

Penso que quando escola e família estiverem realmente dispostas a se entregarem em suas relações, quando tiverem abertura para dialogar com o outro, respeitando que só conseguimos nos conectar com o outro quando deixamos as armaduras de lado, o cotidiano das crianças que vivenciam a inclusão, possivelmente se tornará mais leve. Os desafios não deixarão de existir, mas quando ambas as partes se envolvem e buscam as soluções juntas, aumentam as possibilidades de solucioná-las.

Chego ao final desta monografia, tendo ainda mais vontade de pensar e estudar sobre o tema. Algumas dúvidas foram respondidas, mas finalizo essa pesquisa com mais perguntas do que respostas. E é essa sensação que me impulsiona a não cessar minhas buscas por aqui.

“Aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação.”

(Paulo Freire)

BIBLIOGRAFIA

BIAGGIO, Rita de. (2007). **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré – escolas.** Revista Criança, Brasília, 44, 19-26.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 2 set. 2018

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001.** Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em: 11 abr. 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988.** Disponível em: <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_208_.asp> Acesso em: 27 mar. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 27 mar. 2018

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** - Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 27 de jun de 2018

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1982. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/AllineGarcia1/livmartinbuberdodialogoedodialogico>> Acesso em: 20 set. 2017.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2009.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed., revista. São Paulo: Centauro, 2001.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada.** In: STOÄUS, Claus Dierter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (orgs.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CEPPI, Giulio e ZINI Michele. **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2013.

CORREIA, L. De M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto Alegre: Editora Porto, 1997.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca, jun. 1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2018

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 5ª ed. Paraná: Editora Positivo, 2014.

FERREIRA, Zenilda. **Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas.** In: ROCHA, Eloisa A. C. e KRAMER Sonia. **Educação infantil: enfoques em diálogo.** 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2013.

FREIRE, Madalena. **Sobre os instrumentos metodológicos na concepção democrática de educação.** Rio de Janeiro: Comunidade Pró-Saber, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/NNLkh2> Acesso em: 07 set. 2018.

GLAT.R. **“Somos iguais a vocês”:** depoimentos de mulheres com **deficiência mental.** Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

JÚNIOR, Mário Cleber Martins Lanna. **As primeiras ações e organizações voltadas para pessoas com deficiência.** 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>> Acesso em: 27 mar. 2018.

KRAMER, Sonia. e NASCIMENTO, Anelise. **Ser criança e ser diferente.** In: *Presença Pedagógica.* Belo Horizonte: Editora Dimensão: v.14, n.28, mai/jun 2008.

MAIA, Marta N. V. G. e PACHECO, Alessandra E. B. e PASSOS, Paula L. P. **Entre a alteridade e a indiferença: uma análise das relações na escola.** In: *Educação.* Porto Alegre: Faced, v.39, n.1, p. 133-141, jan/abr, 2016.

MISÉS, R.A. **A Criança Deficiente Mental - uma abordagem dinâmica.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1977.

MINASI, Luis Fernando. **Participação cidadã e escola pública: a importância da APM.** Campinas: 1997. Dissertação (Mestrado em Educação).

PENA, A. CASTRO, L. e CASTRO e SOUZA, M. **“Quem falar vai sentar no chão frio!” – coação, comunhão, liberdade e formação na educação infantil: uma análise a partir da filosofia de Martin Burber.** ENDIPE, 2014.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra.

SILVA, Juliana P. da e BARBOSA, Silvia N. F. e KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.** Florianópolis: Perspectiva: v.23, n. 01, p. 41-64, jan/jul 2005.