

A CRIANÇA PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

THE CHILD TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: POSSIBILITIES OF SUBJECTIVE CONSTITUTION

Ivone Martins de Oliveira¹
Sonia Lopes Victor²
Dayane Bollis Rabelo³

Resumo: Este artigo discute as contribuições de documentos oficiais e estudos realizados nas áreas da educação infantil e educação especial para a compreensão da constituição subjetiva de crianças da educação especial e para a organização de elementos de uma proposta educativa que contemple essa esfera do desenvolvimento. Trata-se de um estudo exploratório de documentos e textos que abordam a constituição subjetiva da criança com deficiência. Enfoca trabalhos com proposições teóricas acerca da formação do sujeito em estudos de autores que se fundamentam em uma perspectiva histórica e cultural para a compreensão do desenvolvimento humano, bem como documentos oficiais e estudos realizados na área da educação especial e educação infantil que tematizam a constituição subjetiva da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Conclui que os documentos oficiais e textos produzidos para um curso de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não trazem contribuições relevantes para o aprofundamento da discussão sobre a constituição subjetiva dessa criança, nem uma prática educativa que contemple suas especificidades na educação infantil, ao passo que outros estudos de caráter teórico e conceitual e relatos de pesquisa são promissores para ampliar essa discussão.

Palavras-chave: Educação especial. Educação infantil. Criança.

Abstract: This paper discusses the contributions of official documents and studies carried out in the children's education and special education fields in order to comprehend the subjective constitution of the children belonging to special education and to the organization of elements of an educative proposal that contemplates this development sphere. It CONFIGURES an exploratory study of documents and texts that discusse the subjective constitution of a disabled child. The paper addresses works with theoretical propositions on the constitution of subjects in studies of authors that focus on a historical and cultural perspective for the comprehension of the human development, as well as official documents and studies carried out in special education and children's education area whose theme is the subjective constitution of the disabled child and the ones with

¹ Professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: ivone.mo@terra.com.br

² Professora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Email: sonia.victor@hotmail.com

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e professora da Prefeitura Municipal de Serra, ES. Email: dayane_vix@hotmail.com

development global disorders, highly developed abilities and giftedness. It is concluded that the official documents and texts produced for a Teacher's training course considering the Specialized Educational Assistance (AEE) do not bring relevant contributions for the strengthening of the discussion on subjective constitution of those children and an educative practice that takes into account their specificities in early childhood education, whereas other studies of theoretical and conceptual character and research reports are promising to broaden this discussion.

Keywords: Special education. Early childhood education. Child.

Introdução

Discutir questões referentes à constituição subjetiva da criança público-alvo da educação especial torna-se uma tarefa desafiante, considerando a escassez de estudos sobre a temática. Um breve olhar pela produção da área da educação especial produz alguns estranhamentos e questionamentos: como compreender a quase inexistente literatura sobre o assunto?

Embora em pequeno número, alguns estudos têm focado questões referentes à constituição subjetiva de adolescentes, jovens e adultos que são público-alvo da educação especial. Nesse sentido, Leite e Monteiro (2008) analisam a relação entre os dizeres de jovens com deficiência mental sobre si mesmos e o discurso que predomina sobre esses sujeitos na sociedade; ressaltam a imagem infantilizada que perpassa tanto os comentários dos jovens sobre si, como os enunciados que se destacam no meio social em que eles vivem. Analisando o processo dialógico que envolve adolescentes com autismo, Bagarollo e Panhoca (2010) chamam a atenção para o contexto restrito de relações desses adolescentes, a pouca convivência com os pares e a tendência da família de “prolongar sua infância”; nesse contexto, os modos de interlocução dos adultos com os adolescentes podem gerar neles uma imagem de si como incapazes de manter relações dialógicas significativas com os outros.

Por outro lado, Pérez e Freitas (2012) abordam a identidade de mulheres com altas habilidades/superdotação, ressaltando o processo de reconhecimento de si como pessoas com habilidades específicas, o que nem sempre ocorre sem tensões, resistências ou dúvidas. As autoras identificam como fatores que intervêm nesse reconhecimento: características de personalidade, maturidade, área em que as altas habilidades se manifestam, bem como a ausência de referências de mulheres com essa especificidade.

No que tange à criança pequena, a escassez de estudos é ainda maior, não somente em relação à constituição subjetiva das crianças com deficiência, mas em relação à própria educação especial. Analisando documentos oficiais, Vitta, Silva e Zaniolo (2016) ressaltam que, de modo geral, a educação da criança de zero a três anos com deficiência tem sido negligenciada nas políticas educacionais. Considerando a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de quatro anos na educação infantil, observa-se um maior número de pesquisas na área da educação especial para essa faixa etária, sem, entretanto, contemplar suficientemente a discussão da temática.

Considerando a educação infantil como uma área recente, que apresenta um conjunto de normatizações, arcabouço teórico e proposições de práticas educativas em processo relativamente inicial de construção, nosso foco, neste trabalho, é a constituição subjetiva de crianças de zero a cinco anos que são público-alvo da educação especial. Buscamos analisar as contribuições de documentos oficiais e estudos que enfocam a criança dessa faixa etária com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para a compreensão de sua constituição subjetiva e para a configuração de elementos de uma proposta educativa que contemple essa esfera do desenvolvimento.

Para esta discussão, deter-nos-emos em textos normativos e de orientação para a ação educativa com crianças que são o público-alvo da educação especial na faixa etária de zero a cinco anos, bem como em relatos de pesquisa e estudos teóricos.

Concepções, normatizações, orientações teórico-práticas e estudos sobre a constituição subjetiva da criança atendida pela educação especial: os textos abordados

Neste trabalho, foi realizado um estudo exploratório de documentos e textos que abordam a constituição subjetiva da criança com deficiência, de forma a problematizar alguns aspectos que perpassam a temática, bem como abrir possibilidades para a realização de novos estudos, propiciando o aprofundamento dessa reflexão.

Inicialmente o estudo se reporta a documentos oficiais e estudos realizados na área da educação especial e educação infantil que tematizam a constituição subjetiva da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Foram levantados documentos oficiais em nível nacional nas áreas de educação especial e educação infantil e textos com orientação para professores que atuam

na educação especial. Na impossibilidade de analisar todos os documentos e textos, optamos pelos principais com orientações da política instituída pelo Ministério da Educação (MEC) para a educação infantil e a educação especial nas últimas décadas e amplamente difundidos entre as escolas, cursos de formação de professores e comunidade científica.

Em relação às orientações pedagógicas para os professores que atuam na educação especial, consideramos relevante analisar os fascículos produzidos para o Curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), modalidade a distância, financiado pelo MEC e promovido pela Universidade Federal do Ceará, em 2010, por considerá-los significativos nas orientações oficiais para os profissionais da educação.

No que tange aos estudos sobre a constituição subjetiva de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no âmbito da academia, fizemos um levantamento de trabalhos produzidos sobre o assunto em periódicos e anais de congressos da área educacional e selecionamos cinco estudos que permitem tematizar questões relevantes para esta reflexão. A seguir, é apresentada a relação dos textos analisados (Quadro 1):

Quadro 1 – Documentos e textos analisados

Tipo de texto	Relação de textos	Ano de publicação
Documentos oficiais	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – v. II	1998
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008
	Parecer CNE/CP nº 20, de 2009	2009
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009
Orientações teóricas e práticas	ROPOLI, E. A. et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/Seesp, 2010. [Fortaleza, Universidade Federal do Ceará]	2010
	JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. M. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. Estudos de Psicologia , Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-202, abr./jun. 2006.	2006
	GARCIA JÚNIOR, C. A. S. A construção da escolarização de alunos com graves transtornos no desenvolvimento. Teias , Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 117-123, jul./dez. 2008.	2007
	FREITAS, A. B. M. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. Revista de Psicopedagogia , Goiânia, v. 76, n. 25, p. 49-61, 2008.	2008

Estudos sobre a temática	OLIVEIRA, I. M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 36, n. 1, p. 373-387, 2010.	2010
	GIAMMELARO, C. N. F.; GESUELI, Z. M.; SILVA, I. R. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. Educação e Sociedade , Campinas, v. 34, n. 123, p. 509-527, 2013.	2013

Quadro elaborado pelas autoras

Apoiando-se no conteúdo dos textos, a análise privilegiou marcadores que colocassem em foco aspectos referentes à constituição subjetiva da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na educação infantil, como desenvolvimento, constituição do eu, subjetividade e diferenças.

Em seguida, é feita uma breve abordagem de proposições teóricas acerca da constituição do sujeito em estudos de autores que se fundamentam em uma perspectiva histórica e cultural para a compreensão do desenvolvimento humano, enfocando conceitos e proposições desenvolvidos por Lev Semenovitch Vigotski e Henri Wallon.

A constituição subjetiva das crianças de zero a cinco anos que são público-alvo da educação especial em documentos e orientações teórico-práticas apoiados pelo Ministério da Educação

Nesta seção, vamos nos deter em documentos oficiais para a educação infantil e educação especial, que têm como objetivo fornecer orientações ao trabalho pedagógico nessa etapa da educação básica.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação infantil tem se delineado como uma etapa da educação básica que tem um papel crucial na constituição subjetiva da criança, ao lado da família. E isso não somente porque a educação infantil tem como objetivo seu desenvolvimento motor, cognitivo-linguístico, socioafetivo e emocional, mas, principalmente, porque as instituições de educação infantil consistem em espaços de interação entre adultos e crianças e entre crianças – organizados de forma intencional e planejada –, o que é fundamental para os rumos de sua constituição.

Entre as orientações curriculares produzidas no campo do MEC para a educação infantil que abordam questões referentes à constituição subjetiva da criança, o volume 2 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – âmbito de experiência “Formação Pessoal e Social” – é o documento que concentra uma discussão

mais aprofundada sobre a temática. Visando a orientar as instituições de educação infantil, a “[...] criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais” (BRASIL, 1998, p. 11), esse campo de experiência é abordado a partir do eixo de trabalho “Identidade e autonomia”.

Embora, no transcorrer do texto, não sejam mencionados autores, identificamos conceitos abordados por Piaget, Vigotski e Wallon dando suporte à discussão acerca da constituição dessa criança. Questões relativas à socialização e à construção do “eu” são focalizadas a partir da discussão sobre processos de fusão e de diferenciação da criança, imitação, desenvolvimento da linguagem, crises de oposição e expressão da sexualidade. Nesse processo, o papel da brincadeira e a participação do outro nessa constituição subjetiva são ressaltados no texto.

Porém, é importante mencionar que, apesar de o volume 1 do RCNEI dedicar um item à abordagem da educação de crianças com necessidades especiais⁴, em que destaca a promoção do contato e convívio com a diversidade e o aprender “[...] a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes [...] condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade” (BRASIL, 1998a, p. 35), não se observa no volume 2 menção à constituição subjetiva dessas crianças.

A identidade pessoal e coletiva é foco de atenção nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), de 2009, e no Parecer CNE/CP nº 20, de 2009. No art. 7º, V, das DCNEIs, ressalta-se a função sociopolítica e pedagógica das instituições de educação infantil de assegurar a construção de

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

As DCNEIs sustentam-se na concepção de que a criança é o centro do planejamento curricular, sujeito que se constitui na relação com os outros, em espaços e tempos perpassados pela ludicidade e por múltiplas linguagens, de maneira global e não fragmentada.

⁴ Expressão utilizada na época para se referir às especificidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesses documentos, mais uma vez, o respeito à diferença é ressaltado nas orientações curriculares oficiais e, além das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, eles também mencionam a necessidade de se considerar a diversidade cultural e étnico-racial. Especificamente nas DCNEIs, é importante ressaltar que o único momento em que referência é feita às especificidades da ação educativa orientada para as crianças público-alvo da educação especial é no inciso VII do § 1º, art. 8º, ao determinar que as propostas pedagógicas da educação infantil devem garantir “[...] a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Assim, um olhar mais atento às orientações curriculares de documentos da área da educação infantil indica uma abordagem restrita e fragmentada das especificidades das crianças público-alvo da educação especial e, conseqüentemente, da constituição subjetiva dessas crianças. Ao analisar propostas pedagógicas ou curriculares para a educação infantil em âmbito municipal, Oliveira, Padilha e Barbosa (2016) também constataram limitações nas considerações em relação a essas crianças e, mais ainda, à própria educação especial. Conforme apontam as autoras:

A análise das propostas pedagógicas indica que, em sua composição, predomina uma abordagem genérica, fragmentada e desarticulada da educação especial, a qual, na maioria dos casos, se restringe ao âmbito dos princípios básicos, pouco sendo retomada nas passagens em que as propostas pedagógicas tratam de conhecimentos, saberes e experiências a serem disponibilizados para as crianças ou ao abordar orientações didáticas e avaliação (OLIVEIRA, PADILHA, BARBOSA, 2016, p. 156).

Em relação aos textos produzidos na área de educação especial, é importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), publicada em 2008, traz uma contribuição interessante para a discussão desenvolvida neste artigo, ao definir quem é o público-alvo da educação especial: sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações

qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

Nesse documento oficial, os alunos são situados num dado universo semântico e normativo, que tem repercussões na maneira como são vistos no espaço escolar, nas práticas educativas implementadas, na organização da escola e no financiamento ao atendimento educacional especializado. Associado a essa nomenclatura, o documento busca assegurar uma concepção de sujeito público-alvo da educação especial para além dos estereótipos, das classificações rígidas e da perspectiva idealizada e a-histórica que têm caracterizado o olhar para esses sujeitos. Há uma preocupação em ressaltar as suas potencialidades, como pessoas que interagem com o contexto no qual estão inseridas, produzindo alterações nesses ambientes e também sendo permanentemente transformadas por eles.

A educação infantil é mencionada, nesse documento, quando se discute acerca do atendimento educacional especializado para crianças de zero a cinco anos. Em consonância com a LDBN/1996, a PNEE-PEI aponta o papel desse atendimento no desenvolvimento global da criança, ressalta o estabelecimento das bases necessárias à construção de conhecimento e indica os serviços de estimulação precoce, em parceria com os serviços de saúde e assistência social para crianças de zero a três anos⁵. Aspectos relativos à constituição subjetiva das crianças não são abordados nas diretrizes da Política.

Por outro lado, a análise dos fascículos produzidos para o Curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado, em 2010, apontou que as especificidades da educação infantil não são contempladas nas discussões realizadas nos diversos fascículos, cuja abordagem está centrada especialmente nos alunos matriculados no ensino fundamental. De modo geral, os fascículos abordam as particularidades das deficiências ou transtornos e os desafios de sua escolarização, procedimentos de acessibilidade, mobiliário adaptado, tecnologia assistiva e o trabalho educativo na sala de recursos multifuncionais; questões referentes à

⁵ Merece destaque e problematização a definição de serviços de estimulação precoce para os bebês e crianças bem pequenas, entretanto a abordagem desse tema foge aos objetivos deste artigo.

subjetividade raramente são consideradas e, quando isso ocorre, há uma abordagem genérica do tema, quase sempre fazendo referência às potencialidades dos alunos da educação especial, ao direito à diferença e à superação do preconceito.

Um fascículo específico discute aspectos que dizem respeito à constituição subjetiva de alunos da educação especial: “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva” (ROPOLI et al., 2010). Discorrendo sobre a identidade e as diferenças na escola, as autoras destacam a perspectiva inclusiva que busca romper com concepções e práticas de ensino que se assentam em modelos idealizados de aluno, na cristalização de classificações, na oposição entre *normais* e *especiais*, na naturalização da normalidade, na valorização dos considerados normais e discriminação daqueles tidos como especiais. Para a autora,

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais (ROPOLI et al., 2010, p. 7).

Nessa perspectiva, não há uma identidade única, um modo de ser e estar no mundo considerado padrão, universal e acabado. Não há homogeneidade, mas *diferença*, universo em que as identidades são múltiplas, transitórias, em constante movimento, portanto, inacabadas. Deslocando a normalidade do centro da prática educativa e abrindo espaço para o reconhecimento e o respeito aos múltiplos modos de ser dos alunos, é possível produzir movimentos instituintes na escola, em que todos podem ser considerados em suas particularidades, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Notamos que, nos diferentes textos analisados nesta seção, aspectos relativos à subjetividade são abordados com base nas contribuições de autores que se inscrevem em matrizes teóricas distintas, como Vigotski, Wallon, Piaget e Hall, bem como analisam aspectos referentes à subjetividade a partir de vocábulos e universos discursivos também diferenciados. De modo geral, há uma tendência em abordar questões sobre a subjetividade dando destaque a múltiplas formas de ser e estar no mundo, ao papel do contexto e ao caráter processual dessa constituição subjetiva.

Entretanto, quando apuramos o olhar na direção da criança de zero a cinco anos que é público-alvo da educação especial, constatamos que essa temática praticamente não é discutida nos textos selecionados para análise, apesar de o curso destinar-se a

professores do Atendimento Educacional Especializado; o foco de atenção diz respeito especialmente aos alunos matriculados no ensino fundamental.

Continuando nossa busca, vamos nos reportar a pesquisas produzidas acerca desse tema, que enfocam aspectos da prática educativa dirigida à educação da infância.

Constituição subjetiva de crianças que são o público-alvo da educação especial em estudos acadêmicos

A discussão acerca da constituição subjetiva de crianças que são público-alvo da educação especial adquire contornos específicos, considerando as peculiaridades do desenvolvimento desses sujeitos, as concepções, os estereótipos, os estigmas e o processo histórico de segregação que se delineiam a partir disso. Possivelmente, devido ao fato de a educação escolar dessas crianças ter sido restrita às escolas especiais durante muitas décadas, constatamos que ainda há poucos estudos que subsidiem a abordagem a respeito de seus processos de ensino e de aprendizagem, bem como certa invisibilidade de seus percursos de constituição subjetiva. Os questionamentos sobre as possibilidades educativas desses sujeitos e a perspectiva clínica que historicamente tem perpassado seu atendimento educacional também contribuem para essa invisibilidade.

Quando nos reportamos às pesquisas da área da educação especial, constatamos que, com referência às crianças pequenas, os estudos ainda são mais escassos e parte significativa ocorre em espaços fora da instituição escolar. Mesmo nesse contexto, encontramos, nas pesquisas de Freitas (2008), Jurdi e Amiralian (2006), Garcia Junior (2008), Oliveira e Gebara (2010), Silva, Oliveira e Ferreira (2012) e Giammelaro, Gesueli e Silva (2013) elementos para ampliar a discussão sobre a constituição subjetiva de crianças que são público-alvo da educação especial.

Freitas (2008) interessou-se pelo estudo da constituição subjetiva de uma criança de cinco anos com diagnóstico de deficiência mental, com comportamentos autistas, em uma instituição de ensino especial e reabilitação. Na abordagem da subjetividade, reporta-se aos comportamentos e emoções do sujeito como “[...] um processo plurideterminado de produção de significados e de sentidos em permanente constituição dialética: indivíduo-meio social” (FREITAS, 2008, p. 52). Em suas análises sobre a relação estabelecida com a criança, a autora busca indícios da presença de um “eu” interagindo com o outro e com os objetos, por meio do outro; destaca o potencial da atividade lúdica para o estabelecimento da interação com a criança, permitindo, por um lado, conhecê-la

melhor e, por outro, ampliar as possibilidades de expressão da própria criança e de exploração do meio físico e social. No transcorrer da pesquisa de campo, a autora constata avanços nos movimentos aproximativos com a criança, os quais, embora breves e por vezes perpassados por recuos e desconfianças, são avaliados por ela como significativos para ampliar as possibilidades de comunicação. Nesse processo, conclui que o percurso de constituição subjetiva da criança envolve descontinuidades, contradições e recorrências.

Os processos interativos entre crianças com e sem deficiência em uma brinquedoteca, bem como sua relação com a constituição do eu, são abordados por Oliveira e Gebara (2010). Lev S. Vigotski, Henri Wallon e Norbert Elias, entre outros, são autores aos quais o artigo se reporta para discutir questões referentes à constituição subjetiva na infância. Compreendendo a formação do eu como um processo progressivo de diferenciação do outro, embora este outro se apresente sempre como um parceiro deste eu, constituindo-o, ineludivelmente, Oliveira e Gebara indagam-se acerca da maneira como as crianças elaboram/significam a relação com o outro e como isso repercute em seus modos de significar a si próprias. As interações e brincadeiras envolvendo um menino de cinco anos com síndrome de Down é enfocada pelos autores, que destacam aspectos das relações estabelecidas sobretudo entre o menino e outras crianças na brinquedoteca. A relação com a maioria das crianças é marcada por conflitos, devido ao fato de, ao inserir-se em brincadeiras desenvolvidas por elas, ele frequentemente derrubar brinquedos, desmanchar cenários ou tomar objetos lúdicos das mãos delas. Porém, as relações se configuram de forma diferente com uma menina, que brinca com ele, diverte-se com ele, mas também manifesta seu incômodo quando ele a desagrada. Em suas análises, os autores concluem que os significados que perpassam as relações e a forma como o menino se constitui nesse contexto multifacetado são móveis, diversos e, por vezes, contraditórios.

Tendo como base um banco de dados de filmagens de um programa que atende crianças surdas, Giammelaro, Gesueli e Silva (2013) problematizam o papel do instrutor surdo na constituição de identidades surdas. Apontando para a inexorável relação entre a linguagem, o sujeito e a identidade, as autoras afirmam que a língua de sinais permite à criança surda significar o mundo e construir sua identidade, a qual é fortemente potencializada quando ela está em permanente interação com adultos e crianças surdas. Um destaque especial é dado ao instrutor surdo, o qual, a partir do processo de sua

institucionalização, vai assumindo um “lugar de autoridade” que produz valorização e legitimidade à língua de sinais, não apenas na relação com as crianças surdas, mas também com os ouvintes. Nesse contexto, os processos interativos entre instrutor surdo e crianças surdas favorece a elas a identificação com ele, como surdo, e também com seus pares; potencializa sua identidade como surdas e permite a elas assumir um lugar diferenciado na relação com os ouvintes, sem subestimar-se em relação a eles.

Os desafios enfrentados pela escola que atua numa perspectiva inclusiva são apontados por Jurdi e Amiralian (2006), que destacam, entre eles, a dificuldade de produzir práticas educativas alicerçadas no reconhecimento das potencialidades de crianças com deficiência mental, as quais lhes permitam a apropriação de material cultural de forma criativa e singular, ao mesmo tempo em que asseguram e preservam sua identidade pessoal e grupal. Na superação desses desafios, as autoras também identificam a atividade lúdica, que se constitui em um instrumento potente para transformar relações e ações. A atividade lúdica é permeada por certa liberdade, criatividade e autonomia do sujeito em relação ao real, permitindo outras possibilidades de ser e estar no mundo: “Como atividade humana, abre possibilidades para um campo onde as subjetividades se encontram com elementos da realidade externa, possibilitando uma experiência criativa do conhecimento” (JURDI; AMIRALIAN, 2006, p. 200).

A pesquisa, apoiada nos estudos de Donald Woods Winnicott, apontou que a implementação de uma proposta de atividades lúdicas, para o período do recreio, das quais as crianças com deficiência mental e as demais pudessem participar e brincar juntas contribui para transformações no modo de relação entre essas crianças, numa perspectiva mais solidária. Na prática dessas atividades, aquelas com deficiência mental poderiam ocupar outros lugares nas relações estabelecidas com os outros, para além do “deficiente” incapaz, e apropriar-se de forma mais significativa de elementos da cultura.

Tomando como referência os estudos de Maria Cristina M. Kupfer, o pesquisador Garcia Junior (2008) chama a atenção para as contribuições que a escola pode trazer para a constituição subjetiva de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento. A escola é uma instituição de vivência da infância, de estabelecimento de relações com outras crianças e adultos e de produções simbólicas, cujo modo de organização busca considerar as especificidades desses sujeitos. Depois da família, a escola é o espaço privilegiado de relações e estabelecimento de vínculos, onde a criança ocupa um lugar específico – o de aluno, para o qual converge a ação educativa. Apesar de todas as contradições que

perpassam pela escola, pertencer a essa instituição permite à criança ocupar um lugar social, estar em relação e constituir-se subjetivamente nesse contexto, além de dar maior visibilidade aos seus modos de aprender, de ser e estar no mundo.

As análises do material selecionado para este estudo apontam que os documentos oficiais e os fascículos produzidos para o Curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o AEE, modalidade a distância, financiado pelo MEC e promovido pela Universidade Federal do Ceará, não trazem contribuições relevantes para o aprofundamento da discussão sobre a constituição subjetiva da criança atendida pela educação especial na educação infantil.

Em contrapartida, os estudos de caráter teórico e conceitual e relatos de pesquisa enfocados neste artigo permitiram entrever contribuições para esta discussão e implicações pedagógicas de uma prática educativa que contemple as especificidades dessa criança na educação infantil.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e a constituição subjetiva da criança público-alvo da educação especial na educação infantil

As proposições de Vigotski (1997) a respeito da deficiência têm trazido contribuições importantes para a compreensão dos processos educativos envolvidos na educação escolar, sobretudo das crianças pequenas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Estudos, como os realizados por Victor (2000), Cortes (2012) e Chiote (2013), apontam a fertilidade das ideias do autor para abordar aspectos como a brincadeira, a apropriação da linguagem e a mediação pedagógica.

Essas proposições nos auxiliam na problematização de quem é o aluno público-alvo da educação especial e na maneira como historicamente temos olhado para ele, pensado o seu modo de constituição e organizado a prática educativa para atender às suas demandas. Nessa direção, podemos verificar a potência dos estudos de Vigotski neste campo por meio da citação a seguir:

Não é importante saber só qual doença tem a pessoa, mas também que pessoa tem a doença. O mesmo entendimento é possível com relação à deficiência. É importante conhecer não só o defeito que tem afetado uma criança, mas também reconhecer que criança tem tal defeito, quer dizer, que lugar ocupa a deficiência no sistema da personalidade, que tipo de

reorganização ocorre, como a criança domina sua deficiência (VYGOTSKI, 1997, p. 104, tradução nossa)⁶.

No início do século XX, Vigotski (1997) já havia constatado que, nos estudos acerca da educação de crianças com deficiência, predominava um olhar sobre o que lhes faltava, sobre suas impossibilidades. Em um contexto em que as fronteiras entre deficiência e doença eram tênues e, por vezes, inexistentes, a perspectiva médica era tomada como referência para olhar essas crianças. Pouco se considerava a participação do contexto no desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento dessas crianças, que deveriam ser afastadas do convívio social e ter sua educação escolar orientada para a “correção dos defeitos”, para o aperfeiçoamento de funções elementares.

Nesse contexto, como problematizar questões referentes à constituição subjetiva desses sujeitos? Onde predominava a desconfiança acerca da educabilidade das crianças consideradas “anormais”, não havia terreno fértil para abordar aspectos relativos à subjetividade. Entendemos que, ao chamar a atenção para o sujeito que apresenta a deficiência, Vigotski (1997) nos aponta um caminho instigante para compreendê-lo, produzindo um deslocamento das marcas biológicas que o constituem para o contexto histórico e cultural em que ele está inserido, bem como para o que esse contexto permite em termos de constituição subjetiva – por trás da configuração biológica, há um sujeito que pensa, que sente, que tem desejos e necessidades, que é afetado pelos acontecimentos do mundo, inclusive pela condição social a que está submetido.

Especificamente no que diz respeito à constituição subjetiva da criança com deficiência, dois postulados da teoria apresentam-se como fundamentais para essa discussão: a) “Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 24); b) “[...] as leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal como da criança anormal, em sua base, são as mesmas [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 173, tradução nossa)⁷.

⁶ “Es importante saber no solo qué enfermedad tiene la persona, sino también qué persona tiene una enfermedad. Lo mismo es posible con respecto a la deficiencia y a los defectos. Para nosotros es importante conocer no solo qué defecto há sido medido con exactitud en un niño dado, qué tiene afectado, sino también qué niño tiene un defecto dado, es decir, qué lugar ocupa la deficiencia en el sistema de la personalidad, qué tipo de reorganización tiene lugar, como el niño domina su deficiencia.”

⁷ “[...] las leyes que dirigen el desarrollo, tanto del niño normal como del niño anormal, en la base son las mismas [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 173).

A partir desses postulados, entendemos que a constituição subjetiva da criança que é público-alvo da educação especial segue as mesmas leis da constituição das demais crianças, e nesse processo, o outro tem um papel fundamental, porque é no encontro e na relação com ele, num dado contexto histórico e cultural, que a criança vai se constituindo subjetivamente. Disso decorre que a qualidade das relações humanas, dos vínculos estabelecidos com a criança, é essencial para os rumos que essa constituição seguirá, pois “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”, afirma Vigotski (2000, p. 25).

Dito de outra forma, nós nos constituímos na relação com os outros, a partir das palavras e dos silêncios do outro; de seus olhares, de seus gestos, de suas ações e também de suas omissões em relação a nós mesmos. Interagimos com a palavra, o gesto e as manifestações expressivas do outro; acatamos essas palavras, expressões e gestos ou nos opomos a eles; resistimos ou nos submetemos a eles (BAKHTIN, 1992). Da relação com a palavra do outro não deriva uma configuração subjetiva isomorfa. No jogo tenso de apropriação da palavra do outro, de acatar ou resistir, de polemizar ou de nos olharmos a partir dos olhos do outro, nossa constituição subjetiva vai se configurando como um processo intenso, tenso e permanente.

Nesse contexto, Vigotski (2000) afirma que o homem é um “agregado de relações sociais”, constituindo-se no jogo das infundáveis relações que estabelece com os outros, em contextos específicos e ocupando lugares sociais marcados – uma proposição potente para problematizar a constituição subjetiva da criança atendida pela educação especial. Historicamente vista como ineducável (JANUZZI, 2012), essa criança já é inserida nos processos interativos com as marcas da impossibilidade, do não saber, da incapacidade de constituição de si própria como um ser de desejos e de vontade, o que afetará seus modos de se ver e se colocar diante do meio físico e social.

Wallon (1975, p. 155) auxilia-nos a ampliar esta discussão, ao abordar a emergência da consciência do “eu” na criança pequena como um processo de diferenciação do outro:

O período inicial do psiquismo parece ter sido, contrariamente à concepção tradicional, um estado de indivisão entre o que se revela da situação exterior ou do próprio sujeito. Tudo o que chega simultaneamente à sua consciência fica confundido nela ou pelo menos as delimitações que se podem fazer nela não são primeiro as do eu e dos outros, as do acto pessoal e do seu objecto exterior. A união da situação ou do ambiente e do sujeito começa por ser global e indiscernível.

Assim, no período inicial de desenvolvimento do bebê, o que há é uma indiferenciação total entre ele e o meio físico e social, entre seu corpo e o corpo do outro. A constituição do eu ocorre a partir da paulatina conquista de diferenciações em relação ao ambiente e ao outro, embora este seja um “eterno parceiro do eu”, como aponta Wallon (1975). Nesse processo, as crises de oposição vivenciadas pela criança consistem em momentos importantes na afirmação de um ponto de vista pessoal, na formação e preservação do “eu” diante do outro.

Conforme ressalta Wallon, o processo de diferenciação se dá a partir dos “meios” e dos “grupos” nos quais a criança vai se inserindo desde o nascimento. Meios diversificados compõem o ambiente em que ela transita – como a família, a escola ou a igreja –, fornecendo os contornos para a constituição de suas crenças e valores sobre o meio físico e social e sobre si própria. Meios distintos são compostos por grupos com objetivos e modos de organização diferenciados. Vale destacar os papéis sociais que cada membro ocupa nesses grupos, que podem envolver “[...] postos de iniciativa, de comando, de sustento, de submissão, de oposição crítica, na repartição dos quais se podem jogar relações interindividuais de caráter, não menos que as circunstâncias” (WALLON, 1975, p. 173).

Constatamos assim que, para Wallon, os meios e os grupos são fundamentais para a constituição subjetiva da criança, propiciando a ela a apreensão de modos de ser e de se relacionar com os outros e consigo própria. De forma semelhante às proposições vigotskianas, encontramos nos estudos de Wallon proposições e conceitos significativos para discutir a constituição do eu da criança atendida pela educação especial, na medida em que nos propiciam elementos para abordar as formas de relação estabelecidas com ela, por exemplo, no meio familiar e na escola, as concepções de deficiência e de criança com deficiência que perpassam essas relações, os papéis destinados a essas crianças, as práticas sociais estabilizadas de atendimento às suas necessidades educativas.

As implicações para uma prática educativa que favoreça a constituição subjetiva da criança atendida pela educação especial na educação infantil

A partir dos estudos referenciados, notamos que discutir acerca da constituição subjetiva das crianças público-alvo na educação especial na educação infantil coloca em foco: o contexto de relações em que essas crianças estão inseridas – e no qual as

subjetividades se produzem; as concepções e práticas sociais que perpassam essas relações; o indubitável reconhecimento, por parte dos educadores, de suas possibilidades educativas; e a efetivação de práticas pedagógicas que potencializem o seu desenvolvimento.

Diante disso, os estudos apresentam uma implicação pedagógica fundamental no que diz respeito ao contexto interativo no qual as crianças se inserem na educação infantil. A qualidade das relações disponibilizadas é fundamental para a constituição do eu de crianças que são público-alvo da educação especial. Criar condições para que elas possam experimentar formas de relação com o outro, baseadas na confiança, no apoio às suas iniciativas de estabelecer relações, na valorização de suas conquistas de diferenciação e afirmação pessoal, e em suas especificidades e singularidades é crucial.

Porém, para que isso ocorra, é importante ainda disponibilizar à criança um ambiente em que ela se sinta segura para interagir e experimentar situações novas, ser ouvida e considerada em suas necessidades, interesses e desejos; um ambiente no qual ela possa interagir com outras crianças sempre diante do olhar atento dos adultos e de sua intervenção nos momentos apropriados; um ambiente que lhe propicie um sentimento de pertencimento e no qual ela tenha a possibilidade de experimentar diferentes lugares e papéis sociais, (re)conhecer seu corpo, expressar-se por meio de diferentes linguagens, desenvolver a imaginação e processos de criação.

Reportando-nos a Vigotski (1997), entendemos que a implementação de uma prática educativa que se volte para a criança com deficiência e não para a deficiência da criança requer olhá-la para além das avaliações diagnósticas que descrevem e classificam deficiências ou síndromes, mas que não dizem sobre *quem é* essa criança. Requer conhecê-la, desenvolver a prática da escuta atenta e constante, a superação das preconceções e a confiança em suas possibilidades educativas.

A promoção de um contexto interativo que não reproduza estereótipos ou preconceções em relação às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação, ao mesmo tempo em que fomente modos de constituição assentados na valorização de suas potencialidades e no respeito às suas singularidades, é tarefa de todos os profissionais da educação infantil e não apenas do professor regente ou de educação especial. Assim, o desenvolvimento de uma prática educativa nessa perspectiva requer diálogo, estudo e planejamento coletivo.

É preciso, então, dedicar tempo aos planejamentos, às reuniões de estudo e à avaliação do trabalho realizado para a construção de uma prática educativa que valorize e potencialize os percursos de constituição subjetiva das crianças. Uma prática que lhe possibilite ultrapassar as fronteiras do trabalho individual e solitário dos diversos profissionais e implementar um trabalho coletivo e colaborativo, assentado no compromisso ético e político de cada profissional com o desenvolvimento de todas as crianças.

Referências

BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 231-250, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n2/a06v16n2.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.cesarcallegari.com.br/files/legislacoes/CEB05-2009.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 6 set. 2015.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CHIOTE, F. B. A. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

CORTES, D. M. **Brincar-vem**: a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

FREITAS, A. B. M. O espectro autista no contexto institucional: aspectos constitutivos do desenvolvimento. **Revista de Psicopedagogia**, Goiânia, v. 76, n. 25, p. 49-61, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v25n76/v25n76a07.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2015.

GARCIA JÚNIOR, C. A. S. A construção da escolarização de alunos com graves transtornos no desenvolvimento. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 117-123, jul./dez. 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/user/Downloads/231-1180-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/231-1180-2-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 7 set. 2015.

GIAMMELARO, C. N. F.; GESUELI, Z. M.; SILVA, I. R. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 509-527, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/11.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JURDI, A. P. S.; AMIRALIAN, M. L. T. M. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 191-202, abr./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n2/v23n2a09.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2015.

LEITE, G. A.; MONTEIRO, M. I. B. A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 189-200, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n2/04.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

OLIVEIRA, I. M.; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 373-387, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n1/a12v36n1.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L.; BARBOSA, M. F. S. A educação especial em propostas curriculares para a educação infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 139-165, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/10161/7357>> Acesso em: 10 mar. 2018.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a10v18n4.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, G. E. G.; OLIVEIRA, O. V.; FERREIRA, E. J. R. Significados e sentidos na construção da identidade do deficiente intelectual para além de eufemismos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Anped, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2154_int.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

VICTOR, S. L. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com síndrome de Down**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade, Cedes, M. 71, p. 21-44, 2000.

_____. **Obras completas V. 5: fundamentos de defectologia**. Habana: Pueblo y Educación, 1997.

VITTA, F. C. F.; SILVA, C. C. B.; ZANIOLO, L. O. Educação da criança de zero a três anos e educação especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a educação básica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 9-26, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n1/1413-6538-rbee-22-01-0009.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2018.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.