



## **Avaliação multirreferencial em Educação Especial: a transição de crianças com deficiência intelectual entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**

### **Multireferential Evaluation in Special Education: the Transition of Children with Intellectual Disabilities from Early Childhood Education to Elementary School**

Shellen de Lima Matiazzi<sup>1</sup>  
Alexandro Braga Vieira<sup>2</sup>

#### **Resumo**

A pesquisa tem por objetivo avaliar elementos que implicam a transição de crianças com deficiência intelectual entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, elegendo duas escolas da Rede Municipal de Vitória/ES. Fundamenta-se na sociologia do conhecimento de Santos (2018, 2020) e nos pressupostos da multirreferencialidade de Ardoino (1998). Metodologicamente, adota pressupostos qualitativos e a Cartografia Simbólica das Representações Sociais (Santos, 1988) para compreender os mapas simbólicos existentes e, a partir das problematizações constituídas, o acompanhamento das políticas, práticas de gestão e ações pedagógicas pensadas/produzidas pelas duas unidades de ensino para a transição das crianças. Como participantes envolveu as crianças com deficiência intelectual, profissionais e familiares das duas unidades de ensino. Os dados foram produzidos na Educação Infantil no segundo semestre de 2023 e no Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2024. Como resultados, o estudo apontou os seguintes elementos a serem considerados para a transição das crianças: a) a concepção de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; b) as práticas organizativas das escolas; c) os currículos e as práticas pedagógicas; d) as redes de apoio; e) a formação continuada dos professores. Esses elementos, quando discutidos, impulsionaram um conjunto de ações para promover a transição em uma abordagem inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; Avaliação Multirreferencial.

#### **Abstract**

This research aims to evaluate elements involved in the transition of children with intellectual disabilities between Early Childhood Education and Elementary Education, selecting two schools from the Municipal School System of Vitória/ES. It is based on Santos' sociology of knowledge (2018, 2020) and Ardoino's (1998) assumptions of multireferentiality. Methodologically, it adopts qualitative assumptions and the Symbolic Cartography of Social Representations (Santos, 1988) to understand the existing symbolic maps and, based on the problematizations established, monitor the policies, management practices, and pedagogical actions designed/produced by the two schools for the children's transition. Participants included children with intellectual disabilities, professionals, and family members from both schools. The data were produced in Early Childhood Education in the second half of 2023 and in Elementary Education in the first half of 2024. The study identified the following elements to be considered for children's transition: a) the conception of Early Childhood Education and

---

<sup>1</sup> Pós-Doutoranda e Doutora em Educação pelo PPGE/CE/UFES e Mestra em Educação pelo PPGPE/CE/UFES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2994993316237816>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0361-7340>. E-mail: [shematiazzi@hotmail.com](mailto:shematiazzi@hotmail.com). Professora e Pedagoga na Rede Municipal de Vitória/ES.

<sup>2</sup> Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação pelo PPGE/CE/UFES. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação Profissional em Educação da Ufes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>. E-mail: [alexandro.vieira@ufes.br](mailto:alexandro.vieira@ufes.br). Universidade Federal do Espírito Santo.

Elementary Education; b) school organizational practices; c) curricula and pedagogical practices; d) support networks; e) ongoing teacher training. When discussed, these elements drove a set of actions to promote the transition with an inclusive approach.

**Keywords:** Special Education; Transition between Early Childhood Education and Elementary Education; Multireferential Assessment.

## Introdução

O presente texto é desdobramento de um estudo de doutorado defendido na Universidade Federal do Espírito Santo e objetiva analisar elementos a serem avaliados para a transição de crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em uma perspectiva inclusiva, considerando a experiência vivida com duas unidades escolares (uma de cada etapa de ensino e envolvidas na pesquisa), o que possibilita refletir sobre políticas, práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico.

Assim, ao avaliar elementos que implicam esse ato de transitar emerge a necessidade de compreender a deficiência intelectual, tendo em vista a complexidade do conceito, tanto explicitado pela abordagem médico-psicológica quanto pela perspectiva social. Na perspectiva clínica, o fator orgânico e biológico sobressai, tendo como parâmetro o Quociente de Inteligência (QI), isentando, do processo, os fatores externos à criança. Segundo a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, a deficiência intelectual se constitui em um transtorno do desenvolvimento intelectual, caracterizado por limitações significativas no funcionamento cognitivo e adaptativo (conceitual, social e prático) antes dos 18 anos, podendo ser classificado em leve (QI 50-69), moderada (QI 35-49), grave (QI 20-34) e profunda (QI < 20).

No que se refere à abordagem social da deficiência intelectual, estudos como o de Aguiar (2015), Bridi e Baptista (2014) e Medeiros e Mafezoni (2023) não desconsideram os fatores biológicos, no entanto deslocam o foco do “déficit” clínico para as barreiras impostas pela sociedade, definindo a deficiência como o resultado da interação entre limitações funcionais e um ambiente excludente. Nessa perspectiva, a deficiência é uma produção social, focada na remoção de preconceitos, na promoção da acessibilidade e na garantia de direitos para a plena participação escolar e social.

É justamente na abordagem social da deficiência intelectual que buscamos inspirações e justificativas para realizar este estudo, tendo em vista a necessidade de enfrentar práticas de avaliação circunscritas somente nos estudantes e pensar em políticas, práticas de gestão e modos de organização do trabalho pedagógico com vistas a realizar a transição das crianças com

deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em uma abordagem inclusiva.

Além disso, pensar a transição dessas crianças nas etapas de ensino mencionadas se justifica pelo fato de o ato requerer atenção diferenciada por parte das políticas públicas educacionais, da gestão das unidades de ensino e da pesquisa em Educação, porque exige um conjunto de elementos para enfrentar rupturas nos processos formativos e apostar em continuidades na apropriação dos conhecimentos e no desenvolvimento desses pequenos. Diante disso, envolve acessibilidade curricular, recursos, mediações/práticas pedagógicas, atividades e procedimentos de avaliação que respeitem as especificidades de aprendizagem desses sujeitos, assim como a oferta do atendimento educacional especializado em interlocução com o ensino comum, dentre outros elementos.

Assim, para constituir esse processo avaliativo sobre os elementos necessários à transição, aproximamo-nos do conceito de multirreferencialidade de Jacques Ardoino (1998) que assume a realidade social como complexa, cuja compreensão não pode ser analisada por uma única lente e a partir de um único objeto, mas pela via de vários olhares e dos vários elementos que se agregam em sua composição. Para Ardoino (1998, p. 4), a ideia de multirreferencialidade nos leva a compreender que:

[...] no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos.

Desse modo, por intermédio do conceito multirreferencialidade pode-se avaliar elementos necessários à transição das crianças com deficiência intelectual como a interlocução entre as etapas de ensino, a existência de redes de apoio (como a instalação da sala de recursos multifuncionais e a contratação de professores especializados), a infraestrutura da escola que receberá as crianças, os modos como os currículos são e podem ser praticados, as práticas pedagógicas, a avaliação de identificação das necessidades específicas dos discentes e de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, as redes de colaboração entre o ensino comum e a Educação Especial, dentre outras ações.

Inspirados nas provocações enunciadas, realizamos um estudo pautado nos pressupostos da cartografia simbólica das representações sociais (Santos, 1988), pois, de acordo com o autor, a cartografia busca representar, por meio de mapas, um determinado território, enquanto a cartografia simbólica das representações sociais o que acontece dentro desse espaço delimitado. Com isso, buscamos enunciar um conjunto de ações produzidas com as duas unidades de ensino envolvidas na pesquisa – uma de Educação Infantil e de outra Ensino Fundamental – com vistas

a avaliar elementos que implicavam a transição das crianças com deficiência intelectual de uma escola para outra na busca por pensar alternativas para essa transição em uma perspectiva inclusiva.

Desse modo, por meio dos pressupostos da cartografia simbólica das representações sociais e dos princípios da multirreferencialidade, fomos compondo mapas simbólicos<sup>3</sup> com as duas escolas para compreender os elementos a serem avaliados, refletir sobre eles e articular políticas, práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico para mediar a transição com uma abordagem inclusiva. Para evidenciar a cartografia vivida com as unidades de ensino, organizamos esse texto em seções que se interrelacionam. Além dessa introdução, trazemos o aporte teórico adotado para a condução do estudo, o caminho metodológico, a análise/discussão dos dados, as considerações finais e as referências.

## **Aproximações entre as teorizações de Boaventura de Sousa Santos e a transição das crianças**

Boaventura de Sousa Santos (2018) nos inspira pensar que o conhecimento moderno é nutrido pelos pressupostos da razão indolente que valoriza saberes hegemônicos, promovendo barreiras para que conhecimentos diversos possam dialogar entre si e buscarem juntos encaminhamentos e alternativas para desafios que se presentificam na vida social. Essa racionalidade tem implicado a transição das crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, porque não impulsiona a interlocução entre as etapas de ensino, os currículos e o trabalho pedagógico, promovendo descontinuidades/rupturas nos processos formativos e não continuidades.

Além disso, essa racionalidade tem influenciado os modos como a avaliação é utilizada na Educação, muitas vezes, centrada nos estudantes e dissociada da possibilidade de avaliar elementos que implicam os processos aprendentes, inclusive, a transição das crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com essa racionalidade, organiza-se a escola desmerecendo as necessidades infantis, por exemplo, a importância de se apresentar a nova unidade de ensino às crianças no processo de transição, a aquisição de brinquedos e de mobiliários que considerem as especificidades do “ser criança”, a infraestrutura, os mobiliários, a relação do brincar na constituição dos pequenos, os currículos

---

<sup>3</sup> Os mapas simbólicos transcendem a geografia física e mapeiam espaço vivido, as ações constituídas nesse território, as identidades e as relações de poder. Esses mapas não buscam a precisão métrica, mas a exteriorização de como grupos sociais percebem e significam o seu território.

e as práticas pedagógicas e o próprio processos de avaliação. Influenciada pela razão indolente, as crianças saem da Educação Infantil e adentram o Ensino Fundamental na premissa de se apropriarem de conhecimentos a serem aferidos por avaliações de larga escola.

Analisando de modo mais detido as crianças com deficiência intelectual, além das questões explicitadas, a razão indolente cria obstáculos para se articular o atendimento educacional especializado ao currículo da classe comum, a relação do brincar-cuidar-educar-interagir com as necessidades específicas de aprendizagem dos sujeitos mencionados, o uso de recursos e equipamentos de tecnologia assistiva e os investimentos em ações de acessibilidade necessários à apropriação dos conhecimentos curriculares em interação com as trajetórias de escolarização dos discentes mencionados.

A busca pelo enfrentamento à razão indolente – ao conhecimento totalitário e único – requisita, na lógica de Santos (2018; 2020), o trabalho com a ecologia de saberes que significa o diálogo entre diversas racionalidades – o que favorece a interlocução entre a escola de Educação Infantil, a de Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação, as crianças e os responsáveis por esses sujeitos com vistas a constituir políticas, práticas de gestão e possibilidades de organização do trabalho pedagógico para que o processo de transição de uma etapa de ensino seja permeada pela lógica da continuidade do processo pedagógico e do desenvolvimento das crianças.

O trabalho com a ecologia dos saberes faz emergir o que Santos (2018, p. 24) denomina de Epistemologias do Sul, ou seja, “[...] um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação e a exclusão”. Muitas vezes, no processo de transição, as próprias unidades de ensino não são escutadas, muito menos as crianças e seus responsáveis, sendo o processo direcionado por normativas/diretrizes da Secretaria de Educação, invisibilizando um conjunto de conhecimentos e experiências que podem impulsionar a transição na perspectiva da continuidade dos processos aprendentes e de um modo que todos os envolvidos possam se sentir parte do processo. Nesse sentido, as Epistemologias do Sul se aproximam dessa linha de pensamento, porque se constituem conhecimentos “[...] a partir da perspectiva daqueles e daquelas que lutam contra os diferentes modos de dominação e suas infinitas articulações. Neste sentido, é um conhecimento nascido na luta contra estes mecanismos de opressão (Santos, 2018, p. 24).

Com as Epistemologias do Sul, encontramos alternativas para visibilizar vozes muitas vezes silenciadas no processo de transição. Com isso, pode-se conhecer melhor quem são as

crianças, seus interesses, suas potencialidades, os desafios que enfrentam nos processos de ensinar e aprender, como significam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o que almejam da nova escola.

Ao aproximar as teorizações de Santos (2018) sobre a razão indolente e as Epistemologias do Sul das reflexões de Ardoino (1998) acerca de um olhar multirreferencial sobre a realidade social e da necessidade de promover a transição das crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, somos levados a visibilizar as vozes das crianças, dos familiares e dos professores para pensarmos em elementos que afetam esse ato de transitar, propondo caminhos alternativos capazes de valorizar uma diversidade de conhecimentos/experiências imprescindíveis para que as duas unidades de ensino possam dialogar, aprender juntas e compor políticas, práticas de gestão e possibilidades de organização do trabalho pedagógico de modo que as crianças desenvolvam o sentimento de pertença à escola de Ensino Fundamental, desvencilhem de medos de adentrar esse novo ambiente e encontrem condições para continuarem com seus processos formativos dentro de uma perspectiva inclusiva.

## **O caminho teórico-metodológico**

Para o desenvolvimento do estudo, recorreremos a pressupostos qualitativos e à cartografia simbólica das representações sociais proposta por Boaventura de Sousa Santos (1988). Para o autor, a cartografia tradicional direciona atenções para dados técnicos no intuito de compor mapas para representar um determinado território, enquanto a cartografia social procura mapear e analisar como diferentes grupos sociais (sujeitos) atribuem sentido ao que acontece dentro desse espaço delimitado. Assim, o método direciona atenções para compreender a produção simbólica e cultural constituída nesse território, tornando os mapas ferramentas de investigação e de expressão da identidade e das vivências dos próprios participantes. Associada a esses pressupostos, buscamos apoio no conceito de multirreferencialidade de Jacques Ardoino (1998) para descortinar elementos que necessitam ser considerados quando buscamos compreender/interpretar uma dada realidade social. Para o autor:

[...] a análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se uns aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (Ardoino, 1995, p. 7).

A multirreferencialidade concebe que a realidade social e, por consequência, a escolar, é complexa, dinâmica, abrangente, multifacetada e que, portanto, não pode ser compreendida a partir de uma única ótica. Diante disso, é preciso considerar os diferentes sujeitos, elementos e atravessamentos que fazem parte do cotidiano da escola. Com essa linha de pensamento, podemos colocar em análise o modo como a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vem se constituindo, constituindo alternativas para se avaliar elementos necessários para que esse ato se realize em interlocução com as necessidades específicas das crianças, aqui em destaque, as com deficiência intelectual.

Para desenvolvimento da pesquisa, acompanhamos, de julho a dezembro de 2023, crianças com deficiência intelectual matriculadas no Grupo VI de um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória/ES. Elas tinham entre cinco e seis anos. No primeiro semestre do ano subsequente, fevereiro a julho de 2024, demos continuidade à pesquisa em uma Escola de Ensino Fundamental para a qual foi matriculada a maioria das crianças acompanhadas na primeira fase da investigação, tendo em vista o ingresso no 1º ano da etapa de ensino enunciada.

Os procedimentos adotados para a produção dos dados foram: a) pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação e às escolas; b) observação participante; c) rodas de conversas com os profissionais das escolas, crianças e familiares sobre a transição; d) registro sistemático dos dados produzidos na premissa de constituição de mapas simbólicos; e) realização de encontros formativos para problematização/reflexão sobre os mapas produzidos; e) acompanhamento das políticas, práticas de gestão e ações pedagógicas pensadas/produzidas pelas duas escolas para a transição das crianças, a partir das problematizações constituídas.

Com esse movimento, constituímos, com as unidades de ensino, três mapas simbólicos: o primeiro mapa – denominado de mapa da compreensão – buscou se apropriar de questões que implicavam a transição das crianças com deficiência intelectual entre as etapas de ensino. O segundo mapa – intitulado reflexivo-formativo – constituiu-se a partir da devolutiva aos dois contextos escolares dos mapas anteriormente estabelecidos e, a partir das conversas, dos momentos de formação e reflexão, colocamos em suspeição as práticas e as políticas e fomos, coletivamente, produzindo novas análises. Por fim, o terceiro mapa – das ações possíveis – é aquele que trouxe novas possibilidades para prover a transição das crianças com deficiência intelectual com uma perspectiva inclusiva.

Na Educação Infantil, participaram do estudo, duas professoras do ensino comum (Grupo VI), uma docente de Arte, uma de Educação Física, uma articuladora<sup>4</sup>, uma de Educação Especial, uma estagiária e uma auxiliar de Educação Infantil, além da diretora e de um pedagogo<sup>5</sup>. No Ensino Fundamental, um diretor, uma pedagoga em atuação no ciclo inicial de aprendizagem, duas professoras do ensino comum (1º ano), três professoras de Educação Especial e uma estagiária. Totalizam 18 participantes, considerando as duas unidades de ensino. No que se refere às crianças, na Educação Infantil, havia duas crianças com deficiência intelectual e, no Fundamental, quatro discentes com esse mesmo diagnóstico e uma criança em processo de investigação.

Para registro dos dados, recorremos ao diário de campo e ao celular para gravação dos momentos de observação, rodas de conversas e encontros formativos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento Livre e Esclarecido. O estudo pautado possibilitou que as duas unidades de ensino colocassem em análise cinco temáticas que se mostraram preponderantes na transição das crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a) as concepções de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a necessária articulação entre as etapas de ensino; b) as práticas organizativas das unidades de ensino; c) os currículos e as práticas pedagógicas; d) as redes de apoio; e) a formação continuada dos professores.

## **Análise e discussão dos dados**

Um primeiro mapa constituído pela cartografia vivida com as duas unidades de ensino dizia respeito à *concepção que as famílias, as crianças e os alguns professores traziam sobre a escola de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental*. A primeira era significada como um espaço-tempo em que cabiam o brincar e o cuidar além do educar, enquanto na escola de Ensino Fundamental, o brincar trazia a conotação de perda de tempo e o cuidar a ideia de uma criança sem autonomia, frente a um conjunto de conteúdos programáticos a serem avaliados, principalmente, pelas avaliações externas.

A equipe pedagógica da Educação Infantil destacava preocupações quanto à mudança abrupta de uma etapa para outra, considerando que o Ensino Fundamental trazia proposições

---

<sup>4</sup> Na rede de ensino investigada, a professora articuladora é uma profissional que desenvolve atividades voltadas à musicalização com as crianças pequenas.

<sup>5</sup> Esta função visa o acompanhamento e as mediações junto aos professores do desenvolvimento do trabalho pedagógico, também conhecida na literatura acadêmica como coordenador pedagógico.

curriculares mais rígidas e voltadas a cobranças em relação a conteúdos a serem aferidos por avaliações elaboradas pelas escolas e as de larga escala – contexto que se difere do cotidiano da Educação Infantil que possibilita uma abordagem mais afetiva e lúdica para os processos de ensino e aprendizagem e aos avaliativos.

Diante disso, emergiam preocupações sobre como as crianças com deficiência intelectual seriam significadas na/pela escola de Ensino Fundamental, tendo em vista trazerem especificidades que necessitavam ser consideradas para a apropriação dos conhecimentos, requerendo maior atenção quanto à acessibilidade curricular, à utilização de materiais/recursos pedagógicos facilitadores da aprendizagem, à dilatação dos tempos escolares, à interlocução entre o atendimento educacional especializado com a classe comum, dentre outras preocupações – demandas, muitas vezes, negadas pela racionalidade indolente (Santos, 2018).

As crianças traziam o “medo” da passagem para a nova escola, especialmente, pelas provas, temendo a reprovação. Elas diziam: “– tenho medo de não passar de ano”. As narrativas das famílias também enunciavam essas preocupações, além do “medo” do não cuidado, ou seja, de não ter alguém que olhassem as crianças – preocupações que demonstram o quanto a transição é marcada por sentimento de insegurança e angústia diante de um ambiente percebido como rígido.

Eu sei que ele se coloca em risco e ele precisa de alguém para acompanhá-lo [...]. Olha, na Emef [...], as salas dos anos iniciais estão no segundo andar (referindo-se ao pavimento). O primeiro ano não fica embaixo [térreo]. E se ele se pendurar lá em cima e ninguém estiver com ele. Tenho medo de que algo aconteça (Mãe de uma criança PEE, 2023).

Esse primeiro mapa nos permite entender a necessária aproximação/diálogo da Educação Infantil com o Ensino Fundamental para prover a transição das crianças com continuidades, sem desmerecer as especificidades das etapas de ensino. Ao devolvermos esse primeiro mapa para as duas unidades de ensino, por meio de momentos de formação/reflexão, seus profissionais foram colocando em análise como a razão indolente implicava nos processos de transição, compreendendo que a saída das crianças da Educação Infantil e o ingresso no Ensino Fundamental deve começar muito antes do fim do ano letivo e vai além de visitas pontuais das crianças à nova escola. Requer trabalhar a partir dos pressupostos das Epistemologias do Sul (Santos, 2018) com vistas ao planejamento conjunto, objetivando a reorganização do novo ambiente escolar para que os pequenos desenvolvam um sentimento de “pertença” e não de “medo”.

# INTERFACES DA EDUCAÇÃO

A gente sempre via essa preocupação das famílias. Por quê? Porque a Emef é vista dessa forma? O que a gente pode fazer para tirar essa visão das crianças e das famílias? Qual é a nossa preocupação? A gente tem que conversar com as crianças e dar um passo [para] fazer a conversa com as famílias vai ser ideal, para a gente começar a conseguir avançar/tirar essa visão que eles [as famílias] têm da Emef. Precisamos discutir como acolher as crianças PEE (Diretora Escolar Cmei, 2023).

A partir dessa devolutiva, iniciativas para a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foram constituídas. Destaca-se: a) o levantamento do fluxo de matrícula de crianças público da Educação Especial a ingressar na escola de Ensino Fundamental; b) reuniões com famílias; c) visita guiada à escola de Ensino Fundamental; d) escutas às crianças para entender como significavam o novo espaço e o que desejavam encontrar; e) planejamento para a acolhida dos pequenos na nova escola; f) estruturação do ambiente escolar a partir da relação entre o cuidar, o educar, o brincar e o interagir; g) encontros entre professores do ensino comum e de Educação Especial; h) levantamento de alternativas para a acessibilidade curricular; i) reflexões sobre a sistematização/registro do trabalho pedagógico, por meio do Plano Educacional Individual (PEI).

As unidades de ensino também puderam refletir sobre a relevância da socialização dos relatórios pedagógicos elaborados pela Educação Infantil, a compreensão de que a deficiência intelectual não pode ser um impeditivo à aprendizagem, a necessidade de tomar como ponto de partida as ações pedagógicas mediadas na Educação Infantil para o trabalho curricular no Ensino Fundamental, a articulação entre profissionais das escolas e a interlocução entre o ensino comum e a Educação Especial.

A reflexão crítica sobre esse primeiro mapa desvelou um conjunto de Epistemologias do Sul (Santos, 2020) que possibilitou às escolas avaliarem as políticas públicas que já dispunham, incentivando-as a refletir sobre como adotá-las como ferramentas a potencializar a transição. Destacava-se o fato de as unidades de ensino estarem localizadas no mesmo território e bem próximas (o que favorecia o diálogo e as parcerias), contarem com a sala de recursos multifuncionais (o que facilitava a oferta do atendimento educacional especializado), possuírem materiais pedagógicos específicos (que poderiam potencializar as atividades pedagógicas do turno e do contraturno) e terem em seus quadros de profissionais docentes de Educação Especial e outros apoios (o que facilitaria o trabalho colaborativo). Tratava-se de políticas que precisam ser articuladas ao trabalho curricular com vistas a fortalecer os vínculos entre as escolas, o atendimento às especificidades de cada etapa de ensino e a transição com uma abordagem sensível e inclusiva.

Outro mapa que foi se desenhando no transcorrer da pesquisa dizia respeito às *práticas organizativas das unidades de ensino* – o que desvela o quanto a organização dos ambientes escolares são fundamentais para a criação de melhores condições de ensino e aprendizagem e transição das crianças de uma etapa para outra. Na Educação Infantil, havia certa organização da escola em interlocução com a faixa etária das crianças. Era possível encontrar brinquedos, materiais pedagógicos para atividades lúdicas, livros de literatura infantil, pátio livre com escorregador, gangorra, balanços, dentre outros. O mobiliário era também pensado a partir das infâncias, com mesas e cadeiras, por exemplo, pequenas. Diante disso, havia expectativa de a escola de Ensino Fundamental também se organizar de modo a considerar a existência/necessidades das crianças pequenas. Os participantes do estudo sinalizavam a importância de os espaços escolares internos (como as salas de aula) e os externos (como pátios e quadras) contarem com alternativas capazes de potencializar os processos de ensino e aprendizagem e a transição. As crianças falavam da importância dos brinquedos, de um parquinho, de quadras de areia, dos ganchos para se pendurar as mochilas, dos momentos para brincar, dentre outros elementos que estavam acostumados a encontrar na Educação Infantil.

**Pesquisador 1:** E o que tem de legal na escola?

**Crianças:** A informática [dizem as crianças, quase em coro].

**Pesquisador 1:** E mais o quê?

**Criança 1:** Ah, tem a quadra! Mas a gente gosta da Informática

**Pesquisador 1:** E o que falta aqui?

**Criança 2:** Não tem ganchos na sala.

**Pesquisador 1:** Ganchos?

**Criança 2:** É. Para colocar a mochila.

Com isso, os participantes tensionavam os modos como a razão indolente (Santos, 2018, 2020) influenciava a organização da escola, a ponto de desconsiderar as necessidades infantis. Assim, apontavam a urgência de se repensar a organização da classe, sumariamente, disposta em fileiras, do horário de funcionamento da turma de 1º ano (no mesmo dos estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental), dos mobiliários (voltados para as crianças maiores e adolescentes) e de outros equipamentos como bebedouros e vasos sanitários (que seguiam a mesma tendência explicitada), além do pouco espaço para as crianças brincarem, com pátios cimentados e sem brinquedos disponíveis, tais como balanços e escorregadores, ou ainda, das quadras poliesportivas, sumariamente, ocupada pelos estudantes maiores. Havia preocupações sobre o funcionamento da sala de recursos multifuncionais, os recursos/materiais pedagógicos disponíveis para o atendimento às crianças com deficiência intelectual, a organização dos tempos, a interlocução entre o currículo e o brincar e se os pequenos contariam com os apoios à apropriação dos conhecimentos.

Frente às questões enunciadas, desenvolvemos com as escolas encontros reflexivos para discutir os modos como a Educação Infantil se organizava, o que as crianças encontrariam no Ensino Fundamental e possibilidades de organização da escola para atendimento aos pequenos. Esse processo reflexivo possibilitou ao grupo organizar ações para fortalecer a transição das crianças em uma abordagem inclusiva. Das ações implementadas, destaca-se: a) a disponibilização das salas de aula no formato de semicírculo; b) a utilização de recursos lúdicos para o trabalho curricular; b) a constituição de momentos formativos para os docentes estudarem a Educação Especial; c) a sistematização de reuniões/planejamentos para articular o atendimento educacional especializado ao currículo comum e a estratégias pedagógicas para a promoção da acessibilidade curricular.

**Pesquisador 1:** Que olhar é esse que a gente tem para as crianças? Que ideia a gente está produzindo sobre a educação da infância? Como podemos pensar os espaços físicos no Cmei e na Emef? Quais melhorias podem ser feitas?

**Diretora Escolar Cmei:** As instituições de ensino são muito duras, tem pouco verde, poucos espaços para convivência, de aprender em outros espaços. É o tempo todo na sala! As crianças ficam muito tempo nas salas de aula.

**Diretor Escolar Emef:** Estamos passando por uma reforma, teremos que depois organizar o cantinho da leitura nas salas dos 1º anos. Podemos pensar também em brinquedos e outros materiais [para aquisição], a partir dos que as crianças trouxeram. Ainda não temos um parquinho para atender as turmas do ciclo, o que podemos pensar para o próximo ano.

As duas unidades de ensino passavam por reformas durante a realização do estudo. No entanto, algumas mudanças ainda necessitavam ser constituídas. Diante disso, as equipes de gestão (com anuência dos segmentos escolares) inseriram nas Propostas Pedagógicas um conjunto de ações para melhoria da infraestrutura. No caso da Educação Infantil, a criação de espaços mais “verdes” e humanizados (com terras, canaletas, água, dentre outras) para possibilitar às crianças o contato com a natureza. Já no Ensino Fundamental, além de atividades realizadas mais ao ar livre, a inclusão das brincadeiras no currículo, a realização de experimentos em espaços mais amplos e maior articulação entre o ensino comum e a Educação Especial (planejamentos conjuntos, apoios à classe comum, socialização dos registros da vida escolar das crianças, dentre outros). Com isso, os participantes da pesquisa reafirmavam o quanto as crianças aprendem entre pares, têm modos peculiares de atribuir sentido à vida social e se desenvolvem a partir dos repertórios de experiências a elas proporcionadas – cenário que vai à contramão de certa indolência que padroniza as propostas pedagógicas e desencadeia modos tradicionais de organizar a escola/sala de aula. Esse olhar promissor para com o universo infantil se constituía em uma Epistemologia do Sul (Santos, 2020).

A cartografia das representações sociais vivida com os dois cotidianos investigados também favoreceu reflexões sobre os *currículos e as práticas pedagógicas* – culminando na constituição de um terceiro mapa que enunciava como esses elementos necessitam ser considerados para a transição das crianças com deficiência intelectual de uma etapa de ensino para outra. Ao falarmos de currículos e práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, os diálogos tecidos apontavam para discrepâncias existentes entre as duas etapas. Enquanto na primeira, as propostas pedagógicas articulavam as múltiplas linguagens com os eixos estruturantes da Educação Infantil – o brincar, o cuidar, o educar e o interagir – no Ensino Fundamental, as práticas pedagógicas eram demarcadas por aulas mais fragmentadas, com o currículo diluído em várias disciplinas, tempos de aprender mais delimitados e uma supremacia dos conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa e fluência na leitura em detrimento aos demais conhecimentos, tendo em vista a relação desses componentes com as avaliações de larga escala – cenário amplamente influenciado pela razão indolente (Santos, 2018).

Para os profissionais da Educação Infantil, a transição das crianças exigia políticas inclusivas, sensibilização docente, mediação pedagógica e elaboração de planejamentos que buscassem articular os vários conhecimentos mediados com as crianças às culturas infantis, o que requereria interações entre professores do ensino comum, de Educação Especial, coordenação pedagógica e demais profissionais/apoios envolvidos com a escolarização das crianças.

Tem uma coisa que eu acho que é a questão da sensibilização [...]. Muitas vezes, quando falamos das crianças que precisam de apoios da Educação Especial, ouve-se: fulano é isso, fulano é aquilo (preponderância dos laudos). O primeiro de tudo é sensibilizar o profissional para entender que essa criança é diferente. Entender que ela tem direito [de aprender] e que os outros também têm. Por isso, para mim, é necessária a mediação [...]. O professor entende que as crianças têm diferentes formas de aprender, têm dificuldades e que, muitas vezes, não precisa ter uma atividade para um ou para outro, mas que dentro de um mesmo planejamento, a criança pode ‘fluir’, por meio da mediação pedagógica. Que não precisa pegar aquele menino e tirar da sala ou dar uma atividade diferente (descontextualizada). Com isso, ele acaba não se sentindo incluído. Que diferença você faz com essa atividade? Essa parceria na sala entre professores regente e especialista é fundamental. A parceria entre o professor, assistente e o estagiário é muito rica. Contribuí para a mediação (Professora de Artes do Cmei, 2023).

Na contramão de processos curriculares rígidos que se fazem presentes no Ensino Fundamental, as equipes pedagógicas sinalizavam a necessidade de tornar os currículos e as práticas pedagógicas acessíveis, lúdicos e contextualizados, por isso a importância da articulação entre o cuidar, o educar, o brincar e o interagir tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Seguindo os procedimentos adotados para o desenvolvimento da cartografia social com as unidades de ensino, constituímos oportunidades para reflexão das questões enunciadas e para o anúncio de possibilidades de aproximação entre as experiências curriculares da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Passamos a debater a importância da acessibilidade curricular e das práticas pedagógicas diversificadas, tendo em vista apontarem alternativas para a interlocução entre os conhecimentos a serem mediados e as necessidades específicas de aprendizagem das crianças, sinalizando outras possibilidades de avaliar.

As problematizações trazidas pela pesquisa colocavam as crianças como centro do planejamento curricular, cujas especificidades, diferentes modos de significarem as relações sociais e as possibilidades de interlocução que estabelecem entre si e com os adultos precisam ser vistas como elementos a serem considerados nos processos educativos. Considerando os apontamentos enunciados, as equipes pedagógicas passaram a planejar/projetar um conjunto de ações que julgavam relevantes para prover a transição das crianças com deficiência intelectual: a) o reconhecimento do brincar como uma linguagem inerente ao universo infantil; b) o cuidado como um princípio ético que perpassa todas as etapas de ensino; c) os percursos aprendentes permeados pelas relações entre os sujeitos e trocas de experiências; d) a pesquisa e a criação como elementos importantes ao planejamento curricular; e) os processos avaliativos fundamentados em documentações pedagógicas que respeitem os diferentes modos de aprender das crianças, mais detidamente, das atendidas pela Educação Especial.

Essas ações exigem mediações docentes, reorganização dos ambientes escolares, políticas públicas que assegurem as condições necessárias aos processos de ensino e aprendizagem, zelo pelos direitos das crianças à aprendizagem e inclusão no processo de transição entre as etapas de ensino. Exige visibilizar Epistemologias do Sul (Santos, 2018) que explicitam como a escuta atenta às crianças, docentes e familiares dos pequenos aponta alternativas para promover a transição em uma abordagem inclusiva.

Outro aspecto evidenciado dizia respeito às *redes de apoio*, compreendidas como necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, sejam as realizadas no turno e no contraturno, sejam as mediadas externamente à escola. As duas unidades de ensino contavam com professores de Educação Especial. No Ensino Fundamental, havia também a presença de estagiários como apoio pedagógico. As crianças estudavam no turno comum e no inverso participam do atendimento educacional especializado ofertado na sala de recursos multifuncionais.

Além desses apoios pedagógicos, a Educação Infantil buscava compor ações para encaminhar as crianças que necessitavam de algum apoio clínico à unidade de saúde. Acreditava-se que políticas intersetoriais traziam benefícios aos processos de ensino e aprendizagem dos pequenos. No Ensino Fundamental, essa parceria se mostrava frágil. A escola compunha relatórios e os entregava às famílias para subsidiar as consultas clínicas. Era possível verificar queixas quanto à necessidade de as famílias acompanharem de modo mais sistemático a vida escolar das crianças.

Além disso, o Ensino Fundamental associava a permanência das crianças com deficiência na escola à contratação/localização de um adulto, seja um professor de Educação Especial, seja um estagiário, seja um cuidador – linha de pensamento que ia à contramão das políticas implementadas pela Secretaria de Educação. Diante disso, passamos a discutir com as unidades de ensino envolvidas na pesquisa: a) a necessidade dos apoios à escolarização das crianças; b) a não transformação dos “apoios” em uma responsabilização solitária pelas aprendizagens desses sujeitos; c) as contribuições que o trabalho colaborativo entre classe comum e os apoios em Educação Especial traria para o trabalho docente, a escola como espaço inclusivo e as aprendizagens das crianças. Para a diretora em atuação na Educação Infantil:

[...] muitas vezes, as pessoas na escola entendem que se deve ter um adulto para cada criança atendida pela Educação Especial e não é bem assim. Por outro lado, muitas vezes, temos demandas de pessoas para contribuir nesse apoio pedagógico, que não são compreendidas pela Secretaria de Educação (Diretora escolar Cmei, 2023).

A partir das questões apontadas, buscamos realizar momentos reflexivos com as duas unidades de ensino. Na Educação Infantil, trouxemos a unidade de saúde para um momento de formação para dialogar com profissionais e com as famílias o que favoreceu a compreensão sobre a importância de ações intersetoriais e o estreitamento de laços entre a escola e a unidade de saúde. Na unidade de Ensino Fundamental, os diálogos sinalizaram a importância de sistematizar as redes de apoio internas à escola, com um olhar mais atento para as turmas de 1º ano, tendo em vista a chegada das crianças requisitar aproximações entre o ensino comum, a Educação Especial e as famílias em busca de ações mais articuladas.

Eu vejo que a gente tem muito a avançar, apesar de ser bem assistida pelas professoras especialistas. Eu vejo que a Educação Especial fica segmentada [na escola]. Eu chego à sala e tem gente que fala assim: ‘chegou a Educação Especial’. Eu sinto falta de todos entenderem que a educação inclusiva é de todos [...] (Estagiária – Escola de Ensino Fundamental, 2024).

A partir dos encontros reflexivos e de um olhar multirreferencial (Ardoino, 1998), as duas escolas implementaram ações com vistas ao fortalecimento das redes de apoio para a transição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual. A de Educação Infantil

realizou: a) movimentos formativos entre os profissionais da escola e a coordenação da unidade de saúde; b) aproximações entre as políticas públicas de educação e as de saúde, de modo a entender os processos de avaliação diagnóstica e o acolhimento das crianças; c) diálogos com as famílias com vistas a possibilitar maior tranquilidade quanto à compreensão sobre o que é a transição, as especificidades de cada etapa de ensino e os processos de inclusão; d) inserção na Proposta Pedagógica de encontros entre a Educação Infantil e a escola de Ensino Fundamental; e) ações anuais entre a Educação Infantil, representantes da unidade de saúde referência, a Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e famílias para se estabelecer políticas para apoiar as crianças em seus percursos aprendentes e na transição.

Na escola de Ensino Fundamental, a interação entre professora regente e a de Educação Especial foi fundamental para desencadear ações colaborativas para articular o atendimento educacional especializado e o trabalho pedagógico da classe comum, fortalecendo o currículo em interlocução com as necessidades específicas de aprendizagem das crianças. Além disso, foram sistematizados momentos de planejamento entre a Educação Especial e ensino comum, favorecendo a colaboração. Dessa forma, a cartografia vivida sinaliza a importância de se avaliar que apoios as crianças necessitavam e como articulá-los ao trabalho pedagógico mediado pelos professores regentes de classe.

Além das ações explicitadas, as duas instituições traçaram metas para compor ciclos de conversas contínuas com as famílias, além das reuniões previstas no calendário escolar. Outro encaminhamento foi o estabelecimento de diálogos entre as profissionais da Educação Infantil com as do Ensino Fundamental, isso no findar do ano letivo para conhecer as crianças e elaborar estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental no início do ano seguinte, promovendo a continuidade dos processos escolares. Santos (2018) e Ardoino (1998) nos fazem pensar o quanto o levantamento de tantas possibilidades trazidas para a transição das crianças fomentava Epistemologias do Sul capazes de enfrentar práticas já cristalizadas para ingresso dos pequenos no Ensino Fundamental, por sua vez constituídas sem uma escuta atenta a esses sujeitos e aos modos como atribuem sentido à vida social e escolar.

O último mapa constituído se direcionou para as **políticas de formação continuada de professores**. Os docentes sinalizam trazer fragilidades na formação inicial sobre a inclusão de crianças apoiadas pela Educação Especial, destacando dúvidas sobre como trabalhar os currículos na interface com as trajetórias de aprendizagem desses sujeitos, como planejar e utilizar recursos voltados à acessibilidade curricular, como avaliar e articular a classe comum com o atendimento educacional especializado. Sinalizam a importância das políticas de

formação continuada, muitas vezes, direcionadas aos profissionais que atuam na Educação Especial e pouco extensivas aos regentes de classe. Diante disso, os gestores das duas unidades de ensino sinalizaram:

A gente vê que há muitas fragilidades na formação das profissionais [...]. Quando falamos da Educação Especial, a gente vê que falta conhecimento do que a criança tem e precisa pedagogicamente [...] o que requer investigação, estudo. A gente pode não saber o que a criança tem, mas procura pesquisar e ajudar [no desenvolvimento] daquela criança (Diretora escolar Cmei, 2023).

Temos nos deparado com situações muito difíceis. A formação inicial dos professores, em que tem profissionais que apresentam dificuldades na leitura, na escrita, e há situações em que é preciso ajudar, pois esse profissional necessita compreender os objetivos, como também a aprendizagem dos alunos. É muito importante o processo formativo (Diretor escolar Emef, 2024).

Junto aos gestores das duas unidades de ensino, problematizamos a avaliação crítica que os docentes realizavam de seus percursos formativos em Educação Especial e como a formação continuada poderia apontar um sentimento de maior segurança sobre os modos de mediar os percursos aprendentes das crianças. Na Educação Infantil, foram realizados encontros formativos com a equipe gestora e os professores para reflexão crítica desse quinto mapa. Discutimos temáticas como: a) os fundamentos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar; b) a importância da acessibilidade curricular; c) práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades das infâncias; d) a relevância dos relatórios descritivos como ferramentas que possibilitam às duas unidades de ensino compreenderem os percursos de aprendizagem das crianças e trabalhar na perspectiva da continuidade e não das rupturas; e) o planejamento/mediação de intervenções pedagógicas condizentes com os processos de ensino e aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

No Ensino Fundamental, os momentos formativos se constituíram em grupos menores, tendo em vista aproveitarmos os planejamentos para as discussões. Dialogamos sobre possibilidades de atividades diversificadas, o processo de alfabetização atravessado pelas múltiplas linguagens e a articulação entre o cuidar, o educar, o brincar e o interagir com o currículo, principalmente, no momento de chegada das crianças à nova etapa de ensino.

As equipes gestoras também puderam refletir sobre elementos que necessitam ser avaliados para a transição. Destacaram como contratos temporários precarizam o trabalho docente, promovem rotatividade de profissionais (muitas vezes, com o ano letivo em curso), impactam a aprendizagem dos pequenos e fragilizam as políticas de formação continuada. Além disso, reafirmaram a relevância dos tempos coletivos para planejamento, dos encontros formativos para se estudar os percursos de aprendizagem das crianças com deficiência

intelectual, da criação de ações colaborativas para mediação das práticas pedagógicas e dos pressupostos do trabalho colaborativo. Outro fator elencado foi a compreensão da continuidade dos processos pedagógicos iniciados na Educação Infantil, o que envolve, dentre vários elementos, a socialização da documentação pedagógica elaborada pela etapa para o Ensino Fundamental.

As políticas de formação continuada também foram significadas como possibilidades para se refletir sobre o lugar da docência na interlocução com crianças. Ter acesso a legislações e orientações curriculares e refletir sobre a importância de não dissociar o cuidar, o brincar, o educar e o interagir do trabalho curricular, uma vez que se coloca como elementos importantes para os professores conceberem que “[...] a escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (Meirieu, 2005, p. 44). A formação em contexto se mostrou essencial para os professores compreenderem que a docência (na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em interface com a Educação Especial) perpassa por princípios éticos, políticos e estéticos promotores da educação com qualidade socialmente referenciada.

A cartografia vivida também sinalizava a importância de políticas de formação voltadas às famílias, porque a relação entre escola e esse segmento ajuda a diminuir angústia, fortalecer vínculos, conhecer melhor as crianças e desenvolver o trabalho pedagógico na intrínseca relação com as necessidades infantis. Os mapas foram apontando o quanto o processo de transição das crianças com deficiência intelectual requer políticas públicas, práticas organizativas das escolas com abordagem inclusiva, diálogos entre as etapas de ensino, interlocução entre escola e família e uma ação responsiva para com os direitos de aprendizagem das crianças.

## **Considerações finais**

A pesquisa nos possibilitou compreender que a avaliação multirreferencial viabiliza olhar para os diferentes elementos que atravessam a transição de crianças com deficiência intelectual da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, favorecendo interlocuções e a possibilidade de continuidades, sem promover a negação de conhecimentos que fazem parte de cada etapa de ensino. Por meio dessa abordagem multirreferencial, pudemos reconhecer as especificidades da infância e a intrínseca relação entre o cuidar, o educar, o brincar e o interagir, elementos que permeiam o processo educativo das crianças. A cartografia vivida ajudou as duas

unidades de ensino colocarem em análise os modos como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são significados, apontando possibilidades de uma etapa aprender com a outra. Além disso, ajudou os coletivos a pensarem o quanto o brincar e o cuidar fazem parte dos processos aprendentes das crianças, sem dizer da necessidade de enfrentar o medo quando se fala em ingresso no Ensino Fundamental. Ademais, o estudo demonstrou o quanto as práticas organizativas das escolas, em destaque as do Ensino Fundamental, precisam considerar as especificidades das crianças para que desenvolvam um sentimento de pertença e encontrem condições para dar seguimento aos seus percursos formativos na nova etapa de ensino. Diante disso, a cartografia social vivida evidenciou a importância de se escutar as crianças para organizar as escolas, considerando as culturas infantis e as necessidades específicas de aprendizagem desses pequenos.

A cartografia também destacou o quanto os currículos e as práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental podem dialogar para que as crianças façam a passagem de uma etapa para outra, sem perder de vista a importância de elementos que fazem parte das infâncias, como o brincar e o cuidar. A relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se mostra fundamental para que concepções, práticas escolares e políticas educacionais possam favorecer o trabalho com os currículos e as práticas pedagógicas na intrínseca relação com a transição das crianças com uma abordagem inclusiva.

Neste contexto, emerge as contribuições dos relatórios descritos elaborados pela Educação Infantil e socializados com o Ensino Fundamental para se conhecer os trabalhos pedagógicos mediados e os *feedback* das crianças – movimentos necessários para se compreender o que elas aprenderam e que conhecimentos estão em processo de apropriação. Nesse contexto, a aproximação entre as escolas e as famílias se mostra preponderante, porque permite conhecer um pouco mais as crianças e qualificar as ações pedagógicas.

O fortalecimento das redes de apoio e a interlocução entre as unidades de ensino e as redes intersetoriais também foram indicados durante a pesquisa. O trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças com deficiência intelectual requisita um olhar cauteloso. Diante disso, é preciso que o atendimento educacional especializado se coloque como complementar ao trabalho pedagógico mediado na classe comum. Essa interlocução fala do quanto as etapas de ensino necessitam dialogar, conhecer as ações desenvolvidas para envolvimento das crianças nos currículos e socializar expertises para atendimento às especificidades de aprendizagem dos pequenos no Ensino Fundamental.

As políticas de formação se mostraram fundamentais para que os profissionais pudessem compreender a educação da infância e a importância de ações planejadas para favorecer a apropriação dos conhecimentos pelas crianças com deficiência intelectual. Os momentos de formação apontaram o quanto esses sujeitos podem requerer caminhos alternativos para aprender o que é levado para a classe comum. A cartografia social associada à avaliação multirreferencial trouxe um conjunto de apontamentos para pensar a transição das crianças com deficiência intelectual entre as etapas de ensino, reafirmar o direito social à educação e defender a continuidade dos processos educativos, possibilitando um olhar mais amplo sobre o que avaliar, envolvendo os sujeitos, as ações pedagógicas, as políticas, as subjetividades, os modos de organização das escolas e as redes de apoio, mostrando-se dialógica e com múltiplas perspectivas.

## Referências

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.

ARDOINO, Jacques. Multiréférentielle (analyse). In: ARDOINO, J. **Le directeur et l'intelligence de l'organisation: repères et notes de lecture**. Ivry: ANDESI, 1995, p. 7-9.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento**. Washington, DC: AAIDD, 2007.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MAFEZONI, Andressa Caetano. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MEIRIEU, Phillipe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, mar. 1988, n. 24, p. 279-316. Disponível em:



<https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura1e..html>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão** (aulas 2011-2016). São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.