

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: VÍDEO-HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DO
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

NAIARA MARIA DE FARIAS

**BAURU
2024**

NAIARA MARIA DE FARIAS

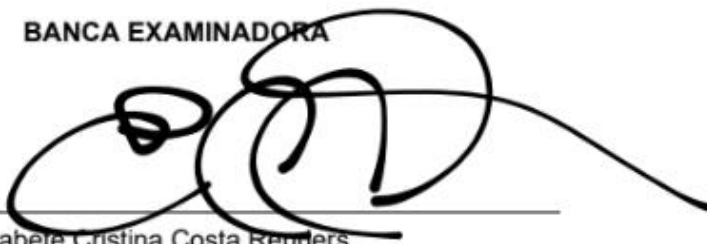
**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: VÍDEO-HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DO
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof^a Titular Dr^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini.

BAURU
2024

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA



Dr.ª Elizabete Cristina Costa Renders

Professora da Universidade de São Caetano do Sul (USCS). Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.



Dr.ª Célia Regina Vitaliano

Professora colaboradora no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Vera Lucia Messias

Fialho

Capellini:07797199809

Assinado de forma digital por Vera Lucia Messias Fialho
Capellini:07797199809
Dados: 2024.12.16 11:02:51 -03'00'

ORIENTADORA

Dr.ª Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP, Câmpus de Bauru.

F224p Farias, Naiara Maria de
Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação infantil : Vídeo
histórias na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem /
Naiara Maria de Farias. -- Bauru, 2024
213 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Vera Lucia Messias Fialho Capellini

1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Desenho Universal
para Aprendizagem. 4. Educação Especial. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE NAIARA MARIA DE FARIAS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 26 dias do mês de agosto do ano de 2024, às 15:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de NAIARA MARIA DE FARIAS, intitulada "Práticas Pedagógicas Inclusivas Na Educação Infantil: Vídeo- Histórias Na Perspectiva Do Desenho Universal Para Aprendizagem" e produtos educacionais "Documentário: Vamos aprender sobre DUA?" e "Coleção: Itan- histórias que ensinam: Zezinho quem teve essa ideia de escrever? e Você quer aprender a desenhar as letras?". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências Unesp Bauru, Profa. Dra. ELIZABETE CRISTINA COSTA RENDERS (Participação Virtual) do(a) Pró-reitoria de pesquisa, mestrado em Educação / Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Prof(a). Dr(a). CÉLIA REGINA VITALIANO (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual de Londrina. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Vera Lucia Messias Fialho
Capellini:07797199809

Assinado de forma digital por Vera Lucia
Messias Fialho Capellini:07797199809
Dados: 2024.11.26 10:23:54 -03'00'

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

*A todos que superam a zona de conforto.
A todos que deixam de ser egoístas.
A todos que se colocam à mostra.
A todos que se importam que irão sofrer,
retaliações, por defender assuntos polêmicos.
Mas, ainda assim, o fazem.
A todos que compreendem que a própria vida só é,
verdadeiramente boa, quando todos,
também, podem viver bem.*

AGRADECIMENTOS

É difícil agradecer sem esquecer de alguém. Infelizmente, somos criados em um mundo que valida mais os defeitos e destacam pessoas que nos fizeram mal; a nossa traiçoeira lembrança fixa essas e acaba limpando seu HD das coisas boas, para dar espaço a essa malvada tendência do mundo.

Agradeço a todos que convivem comigo e passaram por mim, tal como o pensamento de Martin Luther King, ao afirmar que todos, de alguma forma, permitiram e contribuíram, a curto ou a longo prazo, na passagem pelas nossas vidas para que não fôssemos mais quem éramos: nós não somos o que gostaríamos de ser. Nós não somos o que, ainda, iremos ser. Mas, graças a Deus, não somos mais quem nós éramos.

E assim, com minha memória desculpada, continuo a agradecer à minha fé, que permitiu que minhas forças fossem renovadas, com a intercessão de Nossa Senhora e o consentimento de Deus, para que eu terminasse esta pesquisa em meio às intempéries causadas pelas consequências da Covid-19 e gestação.

Ao Luiz Octávio, meu “Papi” todo poderoso, que sempre me acompanha e não mede esforços para ser pilar das pontes, nem sempre novas, pelas quais eu decido caminhar.

À tia Sandra, gastrônoma renomada, que me manteve saudável.

À minha irmã e terapeuta nas horas vagas, Taimara.

À tia Ivete, que sempre mostrou que temos força para conquistar o que desejamos.

À minha irmã Uiara por cuidar de mim, mesmo de longe, me alegrando e ajudando a recuperar as energias.

Ao meu esposo Gustavo, que me ama e “re-ama”.

À minha amiga Daniela, que me presenteia diariamente com sua fidelidade e amor de irmã, me ajudando a ser uma pessoa melhor no mundo.

À Raquel, que nunca deixa eu me distanciar dos meus sonhos e me ajuda a trilhar os caminhos cristãos;

Ao meu bebê, João Vicente, que me faz entender por que é preciso viver, lutando, pelas coisas que acreditamos.

Agradeço aos parceiros que aceitaram participar desta pesquisa: às professoras das turmas do Infantil V: Ana e Lilian, e suas respectivas diretoras.

Às professoras pesquisadoras: Elizabete Rendenrs, Enicéia Mendes, Ana Paula Zerbato, Kátia Fonseca, Geisa Bok e Ana Miranda.

Ao Fabiano, editor, que organizou a bagunça dos arquivos do documentário sem perder a calma e, ainda, mantendo o sorriso amigo.

À grande amiga e pedagoga Denise Myabe, especialmente responsável por minha entrada no Mestrado, cuja palavra amiga fez abrir a minha caixinha acadêmica (já trancada com muitos cadeados), que sempre acolheu minhas ideias, me incentivando a buscar uma teoria bem fundamentada e coerente aos meus anseios.

Aos amigos gênios, que compartilharam seus ouvidos e pensamentos possibilitando minhas catarses: Alessandra, Isabela, Paty, Gabi, Naty; integrantes do grupo de estudo Latedip e Gepellin.

Aos professores de inteligência ímpar, que, humildemente, compartilharam seus conhecimentos comigo: Elena Andrei (*in memorian*); Marcia Argenti; Rosa Manzoni, Dariel, Eliana Zanata, Jaqueline Prais e, a amável orientadora, Vera Lucia Capellini.

Farias, Naiara Maria de. **Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: Vídeo-Histórias na Perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem.** Orientadora Vera Lucia Messias Fialho Capellini. 2024, 215 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2024.

RESUMO

Diante da questão: se todas as crianças são capazes de aprender, porque algumas demonstram não se apropriar dos conteúdos sistematizados propostos, estruturou-se esta pesquisa, visando responder duas perguntas: professores de Educação Infantil conhecem o Desenho Universal para Aprendizagem e utilizam essa fundamentação nas atividades-guia propostas? A utilização de Vídeo-Histórias na Educação Infantil com conteúdo curricular do uso social da escrita e o traçado das letras, desenvolvido nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, segundo a concepção dos professores? Nesse sentido, o objetivo foi avaliar a possibilidade de aliar a *práxis* de contação de história digital no gênero *storytelling* seguindo os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem, como ferramenta/ação pedagógica inclusiva na Educação Infantil. Caracterizada como uma pesquisa participante do tipo interventiva, com abordagem qualitativa, a coleta dos dados foi realizada por meio de Grupo Focal e oficina temática com os professores, bem como intervenção em sala com crianças de cinco anos da educação infantil, que subsidiaram a criação e testagem de dois protótipos de produtos educacionais que contribuíram como referencial teórico e ferramenta didática inclusiva para crianças e professores. Os resultados apontaram que ao incorporar os princípios do DUA no sistema de ensino, apresentá-los ao professor durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como, as vídeo-histórias que abordam o conteúdo curricular do uso social da escrita e o traçado das letras, pode-se afirmar que estes, contribuem para eliminar as barreiras que impedem as crianças de aprender. O movimento realizado no decorrer da pesquisa de “ir e vir”, encontrando resultados positivos em todos os testes de partilhas e requalificá-los, adicionando itens necessários, possibilita afirmar que os protótipos dos produtos e pesquisas apresentados, alcançaram os objetivos propostos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Inclusiva, Desenho Universal para Aprendizagem.

Farias, Naiara Maria de. Inclusive Pedagogical Practices in Early Childhood Education: Video-Stories from the Perspective of Universal Design for Learning. Advisor Vera Lucia Messias Fialho Capellini. 2024, 215 f. Dissertation (Master's). Postgraduate Program in Teaching for Basic Education. São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2024.

ABSTRACT

In view of the question: if all children are capable of learning, why do some demonstrate that they do not appropriate the proposed systematized proposals, this research was structured, aiming to answer two questions: do Early Childhood Education teachers know Universal Design for Learning and use this foundation in the proposed guide activities? Does the use of Video Stories in Early Childhood Education with curricular content on the social use of writing and letter tracing, developed according to the principles of Universal Design for Learning, contribute to the development of inclusive pedagogical practices, according to the teachers' conception? In this sense, the objective was to evaluate the possibility of combining the practice of digital storytelling in the storytelling genre, following the principles of Universal Design for Learning, as an inclusive pedagogical tool/action in Early Childhood Education. Characterized as interventional participatory research, with a qualitative approach, data collection was carried out through a Focus Group and a thematic workshop with teachers, as well as classroom intervention with five-year-old children in early childhood education, which supported the creation and testing of two prototypes of educational products that contributed as a theoretical reference and inclusive teaching tool for children and teachers. The results showed that by incorporating the principles of UDL into the teaching system, presenting them to the teacher during the teaching and learning process, as well as the video stories that address the curricular content of the social use of writing and the tracing of letters, it can be stated that these contribute to eliminating the barriers that prevent children from learning. The movement carried out during the research of "back and forth", finding positive results in all the sharing tests and requalifying them, adding necessary items, makes it possible to state that the prototypes of the products and research presented achieved the proposed objectives.

Keywords: Early childhood Education, Inclusive Education, Universal Design for Learning.

LISTA DE IMAGEM

Imagem 1 - Escolaridade dos docentes na Educação Infantil Brasil-2018-2022.....	
Imagem 2 - Representação da arte rupestre com pintura.....	122
Imagem 3 - Representação do gênero Textual Receita.....	123
Imagem 4 - Representação da letra "E" espelhando o movimento dos guerreirinhos.....	124
Imagem 5 - Representação imitando a letra A.....	124
Imagem 6 - Representação da letra "B" espelhando o movimento dos guerreirinhos.....	125
Imagem 7 - Palavras conhecidas que começam com a letra D.....	126
Imagem 8 - O que eu sei sobre o alfabeto?	130
Imagem 9 - Criança desenhando a partir do que aprendeu na vídeo-história, utilizando-se das mãos como referência.....	131
Imagem 10 - Quadro para sondagem inicial da forma gráfica das letras do alfabeto.....	136
Imagem 11 - Vamos fazer uma receita?.....	139
Imagem 12 - Ilustração das discussões presentes no documentário.....	147
Imagem 13 - Indicação de legislação atual na perspectiva inclusiva que propõe a abordagem do DUA.....	148
Imagem 14 - Professores <i>experts</i> no tema, partilhando seus conhecimentos sobre o DUA e assuntos correlatos.....	149
Imagem 15 - Esclarecendo o assunto do vídeo "Tempo da Exclusão".....	151
Imagem 16 - Modernização das letras.....	152
Imagem 17 - Trechos do vídeo sobre a evolução do registro.....	152
Imagem 18 - "Aventura tão legal" faz referência às atividades que o público infantil mais gosta de vivenciar e compartilhar.....	153
Imagem 19 - Ensinando que existem gêneros textuais diferentes.....	154
Imagem 20 - Vamos aprender a segurar a caneta com o movimento do bico do patinho?.....	155
Imagem 21 - Várias formas de apresentar a letra C.....	155
Imagem 22 - A história da letra "C".....	156
Imagem 23 - Várias possibilidades de ensinar a letra "F".....	157
Imagem 24 - Crianças assistindo ao vídeo sobre a origem da história da escrita. como possibilidade de apresentar conteúdos de formas diferentes.....	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem representativa do diálogo: o que é inclusão?.....	77
Figura 2 - Gráfico sobre a escolaridade dos docentes na Educação Infantil Brasil de 2018 a 2022.....	88
Figura 3 - Gráfico sobre os recursos relacionados a tecnologia e infraestrutura. Base nos dados do censo Escolar da Educação Básica.	90
Figura 4 - Conceituação do Desenho Universal para a Aprendizagem.....	98
Figura 5 - Atividades realizadas para identificar área de reconhecimento, área de estratégia e área afetiva.....	119
Figura 6 - Amostra dos produtos educacionais criados	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem	94
Quadro 2 - Meios e modos para exequibilidade do desenho universal para aprendizagem na educação infantil.....	99
Quadro 3 - Etapas da pesquisa e participantes.....	103
Quadro 4 - Fluxograma das etapas crianças.....	104
Quadro 5 - Avaliação sobre o produto - Zezinho em: Quem teve essa ideia de escrever?	142
Quadro 6 - Avaliação sobre o produto: Você quer aprender a desenhar as letras?.....	143
Quadro 7 - Sugestões de ampliação do uso da coleção Itan.....	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 DO PIÃO AO BEYBLADE: TRAJETÓRIA E CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA.....	22
2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO DIREITO A PROTEÇÃO AO CONCEITO SOBRE O QUÊ APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
2.1 O que se deve aprender na creche? O acesso à creche como possibilidade de garantia do direito de ser criança e a trajetória da legislação brasileira.....	48
2.2 Consciência do uso social da escrita, currículo da Educação Infantil e a preservação do direito de ser criança e viver a infância.....	66
2.3 Educação inclusiva na educação infantil: brincadeira ou realidade?.....	85
2.4 O desenho Universal para Aprendizagem e o ensino para todos.....	92
3 MÉTODO DA PESQUISA.....	101
3.1 Procedimentos éticos.....	106
3.2 Local da pesquisa.....	106
3.3 Participantes.....	106
3.4 Instrumentos:.....	107
3.5 Materiais.....	108
3.6 Procedimentos da coleta de dados.....	108
3.7 Análise de dados.....	111
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	113
4.1 1ª fase: Observações oriundas do Grupo focal com as professoras da turmas de crianças de 5 anos.....	113
4.2 2ª fase: Observações sobre a experiência na escola com as crianças apresentando as Vídeo histórias Zezinho em quem teve essa ideia de escrever? Você quer aprender a desenhar as letras?.....	121

4.3 3º fase - Oficina teórico prática com professoras da educação infantil: Os Produtos Educacionais sobre olhar avaliativo de professores da educação Infantil.....	130
5 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	144
5.1 Título dos produtos.....	145
5.2 Resumo do produto.....	146
5.3 Diagnóstico local.....	158
5.4 Contexto de ensino.....	158
5.5 Público-alvo.....	158
5.6 Proposta de alteração do contexto.....	158
5.7 Objetivos do produto.....	160
5.8 Metodologia do produto.....	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
Perspectivas futuras da pesquisa.....	168
REFERÊNCIAS	169
ANEXOS E APENDICES.....	179

APRESENTAÇÃO

Criada no interior do Estado de São Paulo, desde criança sonhei em colaborar ativamente com a sociedade em prol dos direitos das pessoas. Acreditando que todos deveriam ter acesso a uma vida justa ainda na infância, observava a postura dos meus pais, que eram militantes na igreja católica e em partidos políticos, admirando-os em seus engajamentos, a lutar por justiça, senso de humanidade. Esses princípios são alicerces de quem me tornei hoje.

As observações eram manifestadas nas brincadeiras: ora eu era juíza, ora a professora. Na adolescência, a escolha pelas duas opções profissionais, ainda, era difícil. No grêmio escolar, aos 10 anos de idade, já buscava pela qualidade de ensino, participando do processo de conquistas na escola municipal onde frequentava, engajando-me nas festas promocionais para melhorias, nas discussões dos conselhos escolares, nas atividades culturais, como a banda marcial, além de promover eventos estudantis pensando em espaços agradáveis e acessíveis para todas as crianças.

Aos 15 anos, a primeira escolha profissional tendeu para o lado da educação e impulsionou-me a cursar o magistério. Todavia, durante os estágios realizados nas periferias me deparava com tanta injustiça, marginalidade social e discursos de que a educação não tinha forças para resolver. Nesse contexto, novamente a profissão de juíza voltou a pairar em meus pensamentos, por acreditar que assim conseguiria combater as injustiças de forma mais eficaz.

Aos 17 anos deparei-me com uma situação de assalto à mão armada, realizado por um adolescente, em minha própria casa. Esse fato me fez perceber que eu não queria ser quem iria julgar uma pessoa de tão pouca idade, que não teve quem lhe ensinasse a ter humanidade, mas o contrário. Entendi que o professor era o profissional que teria esse poder, compartilhando o conhecimento capaz de oportunizar um futuro diferente, superando a condição marginalizante na sociedade.

E assim, acreditando que o poder da educação é maior que o poder da punição, matriculei-me na Universidade Estadual de Londrina, no curso de Pedagogia, sendo este, o início da busca constante pelo conhecimento. Busca que não findou na graduação. Impulsionada em conhecer mais para poder ensinar, cursei:

Especialização em Educação de Jovens Adultos, Especialização em Educação Infantil, Especialização em Coordenação Pedagógica e Especialização em Educação Especial. Também fiz a segunda graduação em Artes, porém, foi na Especialização em Educação Especial, somada à longa experiência em sala de aula, que me motivou a cursar o Mestrado.

Após 21 anos trabalhando em diferentes espaços educativos, assumir-se como professor, protagonista de sua própria história, e ter coragem de canalizar esforços para contribuir na minimização das problemáticas encontradas nesse percurso. Todavia, compartilhar conhecimentos de forma simplória e, parcialmente, fundamentada é pouco quando se tem a pretensão de ajudar a dirimir a problemática do “dever dos professores de serem plenamente inclusivos no processo de ensino aprendizagem”, para que se tenham crianças que aprendam de fato.

Se “ser” diferente é normal, o título “aluno típico” abre questionamentos à veracidade e principalmente, nos leva a refletir se esse é genuinamente digno desta nomenclatura. Ser professor é partir do reconhecimento de que a classificação do “diferente e típico”, não pode passar do espaço indicativo, o qual o instrui a pesquisar, conhecer, amparar as ramificações das condições da subjetividade humana no desenvolvimento do processo da aprendizagem do aluno e, desta maneira, estar preparado para esmiuçar estratégias de ensino, dominando-as, para contemplar a multiplicidade do público o qual se pretende ensinar.

INTRODUÇÃO

Uma rotina de seres humanos, aqui, em específico, crianças com cinco anos de idade, pode nos remeter a algo simples. Ora, à primeira vista pensar em levantar-se da cama, vestir-se, alimentar-se, transportar-se, manusear objetos, como por exemplo: livros, brinquedos, enfim, relacionar-se com outros da mesma espécie, fazendo uso dos meios de comunicação culturais por eles utilizados diariamente, pode tendenciar o pensamento ingênuo de quem observa, remetendo à ações quase que automatizadas, denotadas em termos de facilidade.

A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. A criança, durante o desenvolvimento dessa consciência do mundo objetivo, por meio da brincadeira, tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto. Ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolver a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro." (Leontiev, 1998, p. 121).

Ledo engano. Independentemente da idade para realizar tais ações, requer-se que o ser humano despoje de capacidades complexas, que precisam ser previamente ensinadas, e que se especificam ainda mais quando pensado em apropriar-se da gênese de cada ação e de tudo que está atrelado a ela (Vygotsky, 1991), principalmente no que tange a apropriar-se da linguagem oral e escrita.

Transpassada a rotina descrita acima em viés do conceito de educação para que tais ações cotidianas ocorressem, problematiza-se: quantos objetos e pessoas precisou interagir? Qual a forma de se comportar nos diferentes espaços sociais? Quais conhecimentos são exigidos para que se sintam realmente parte do grupo social do qual faz parte? Quais habilidades e ferramentas são necessárias empenhar e manusear com destreza para sobreviver nesse grupo? Quais as formas de comunicar-se e registrar sua história neste grupo? Quanto tempo leva para apropriar-se de tudo?

São inúmeros os espaços que subsidiam à criança condições e experiências para que consiga desempenhar todas as funções embutidas nesses questionamentos. Mas é na escola que a criança terá maior oportunidade de vivenciar sistematicamente

processos de ensino repletos de conhecimentos historicamente estruturados e inculcados em cada uma das ações da rotina, denominados nesse espaço como conteúdos curriculares (Gasparim, 2003).

Nesse sentido, como se dá a relação das crianças de cinco anos com os conteúdos curriculares? Quais são os espaços, condições, meios e modos de interação que atendem sua individualidade durante o ambiente de ensino desses conteúdos?

Em busca de compreender e contribuir para que esse processo de ensino seja inclusivo se propôs esta pesquisa, utilizando-se como fundamentação teórica a abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e os autores Cast (2024), Sebastián-Heredero (2020), Renders, Gonçalves e Santos (2021), Prais e Rosa (2017) e Zerbato (2018). A ideia central apresentada por essa teoria está relacionada à eliminação das barreiras, as quais impedem o processo de apropriação da criança dos conteúdos curriculares. Essa prática resulta na expansão de ações inclusivas no processo de ensino aprendizagem ofertado, bem como, contribui para suprir a demanda pela aproximação dos princípios do currículo acessíveis.

Crendo na importância de aproximar teoria e prática, nesta pesquisa propõe-se a construir material pedagógico somados aos recursos didáticos viabilizadores de qualidade no atendimento escolar sob o viés inclusivo. Neste, aborda-se o conteúdo curricular de Língua Portuguesa, relacionado à função social da escrita, que encontra-se delimitado em dois pontos: história da escrita e desenho da grafia das letras. Tais conteúdos são indicados a partir do levantamento de demanda da *práxis* pedagógica apontada por docentes. Dessa maneira, o recurso pedagógico escolhido para atender a necessidade foi a contação de história digital, com base nos princípios do DUA.

Esses artefatos digitais são problematizados como resposta à pesquisa teórica desenvolvida em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que buscou entender duas inquietações: professores de Educação Infantil conhecem o Desenho Universal para Aprendizagem? Utilizam essa fundamentação nas atividades-guias propostas? A utilização de Vídeo Histórias na Educação Infantil com conteúdo curricular do uso social da escrita e o traçado das letras desenvolvido a partir dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas segundo a concepção dos professores?

Considerando as questões de pesquisa apresentadas, este estudo se alinhou seguindo o objetivo geral de: avaliar possibilidades de aliar a *práxis* de contação de história digital no gênero *storytelling* seguindo os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem, como ferramenta/ação pedagógica inclusiva na Educação Infantil.

Os objetivos específicos delimitam ações em:

- Construir dois materiais didáticos digitais inclusivos a partir de demandas docentes compilados em: um documentário para que os professores se apropriem da teoria proposta, sensibilizando-se para a importância da inclusão, para além da mera obrigação; e uma dupla de histórias para as crianças que ensinam a importância do uso social da escrita e o desenho das grafias das letras.
- Oportunizar momentos de aprendizagem aos docentes participantes da pesquisa acerca do Desenho Universal para a Aprendizagem por meio de grupo focal.
- Analisar a usabilidade do material didático digital produzido, das histórias para as crianças, verificando se são recursos pedagógicos viáveis.

Os objetivos traçados nesta pesquisa foram colocados em prática a partir da abordagem qualitativa, com o propósito de desenvolver uma investigação participante do tipo interventiva desenvolvimental, cujo encaminhamento metodológico dividiu-se em quatro partes: pesquisa de fundamentação teórica e coleta de dados; desenvolvimento dos protótipos dos produtos, testagem do protótipo dos produtos e análise dos resultados.

A fundamentação teórica é apresentada em três capítulos. O primeiro capítulo parte do levantamento teórico sobre a história temporal da educação, no qual propõe-se uma reflexão e definição do conceito de infância almejando demarcar um permeável perfil da criança que subsidia a construção dos protótipos dos produtos. Assim, debruçou-se em marcos reincidentes nas múltiplas infâncias¹, com olhar histórico, econômico, político, social e cultural. No segundo capítulo, propôs-se a pesquisar a história da origem da escola de Educação Infantil, mapeando marcos que

¹ Considerando a diversidade de pessoas existentes produtoras de história e cultura, é impossível retratar o todo. Cada vida vivida conta uma história. A infância vivida pelos filhos de Dom Pedro por exemplo, não é mesma vivida pelos filhos das amas de leite, mesmo estando todos na mesma cidade e ano. Assim, é importante reconhecer que ocorrem e ocorreram múltiplas infâncias, e os relatos nessa pesquisa se centralizam nos acontecimentos mais comuns encontrados em repetidas falas dos historiadores, não representam o todo de forma estanque e rígida.

deram origem ao atual currículo escolar da língua portuguesa, elencando-se os conteúdos sobre a importância do uso social da escrita, apresentados nos protótipos de produtos para as crianças de cinco anos, nos temas da origem da história da escrita e grafia das letras. O terceiro capítulo conceitua o que é educação inclusiva e apresenta a abordagem do DUA sinalizando práticas pedagógicas. Em continuidade, a partir da delimitação da fundamentação teórica, é apresentado o protótipo do produto, seu percurso metodológico de desenvolvimento, os resultados e discussão.

1 DO PIÃO AO BEYBLADE: TRAJETÓRIA E CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Polidez²

*É tão bonito ser polida!
Polidinha eu quero ser
E sendo assim, serei querida
De quem me conhecer!*

Pião é um brinquedo comumente feito de madeira torneada, com uma ponta afiada que acompanha seu formato cônico. É um brinquedo típico de criança que perpassou gerações, e se modifica tal como o conceito de infância de acordo com a cultura e tempo histórico. Beyblade também é um pião e apesar do nome e roupagem novos mantém o movimento de giro potente ao ser arremessado, igual ao pião tradicional de madeira, possibilitando tal como seu ancestral um momento de contemplação do giro simétrico ou um convite a uma boa briga por território e demonstração de força.

Assim como o brinquedo pião, o conceito de infância se modifica sendo influenciado pelas tendências culturais e socioeconômicas de cada tempo histórico, delimitando o significado de criança.

Pensar a história do pião até se tornar Beyblade a partir do resgate histórico feito por Ariès (1981), nos faz problematizar sobre qual tipo de criança tiveram acesso a esses brinquedos nos marcos históricos e a qual concepção de educação essas se sujeitaram até acessarem o brinquedo ofertado nos dias de hoje em formato de material plástico agora denominado Beyblade. Toda essa transformação do brinquedo sujeitou-se igualmente com os conceitos de criança e infância, as mudanças do processo produtivo da sociedade, evoluções, retrocessos, supressões, regenerações, invenções adequações entre outros. E se problematizamos o espaço da educação formal comparando a todo processo que envolve o acesso das crianças aos brinquedos industrializados ao longo do histórias iremos nos deparar com questões chave: o que é ser criança em cada tempo da história? Anjos assexuados, improdutivos ou pessoas ativas de ideias próprias? Adultos em miniaturas, ou objetos

²Poema não assinado, disponível no livro: Infância e educação infantil: uma abordagem histórica (Kuhlmann, 1998, p.161).

animados? Quem teve o direito de ser minimamente criança, usando como padrão o conceito que se conhece hoje? E atualmente, quais crianças conseguem ser criança?

Com efeito, crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social — a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria — existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmiento, 1997, p.7).

Nesse sentido, a infância caracteriza-se fundamentalmente pelo período em contexto do complexo social da vida da pessoa, o qual denominamos criança. O período, “reflete-se também na controvérsia e no debate sobre diferentes perspectivas, imagens e concepções de infância, (...) Ela é inerente à própria construção do objecto, isto é, ao que se entende por infância” (Sarmiento, 1997, p. 8).

Enquanto isso, o conceito de criança é definido sobretudo correspondente à faixa etária da pessoa humana. Hoje no Brasil é considerada criança a pessoa de 0 a 12 anos incompletos de idade. Segundo Saviani (2013, p. 252), a criança define-se como “um corpo; um corpo entre outros corpos, uma coisa entre muitas coisas que perfazem o Universo. Mais precisamente, descubro-a como um corpo (ela mesma) noutro corpo (o mundo).” Quando a concepção do que é “criança” atrela-se à palavra “ser”, no contexto de “ser criança”, o conceito se aproxima da definição de infância. Isso sugere que ser criança envolve não apenas a idade, mas também uma experiência única de desenvolvimento, aprendizado e descoberta que caracteriza essa fase da vida. A infância, portanto, é vista como um período que vai além de definição biológica, englobando aspectos sociais, emocionais e culturais.

A trajetória do conceito de ser criança está atrelada ao conceito de infância, e se reformula no tempo sofrendo direcionamentos afetados pelas perspectivas econômicas, evolução do comércio e indústria, força de trabalho/mão de obra e cultura local. As experiências diárias às quais a criança é exposta moldam a identidade do conceito de infância dentro de um grupo social. Segundo Muricy (1998, p. 63), “a compreensão da infância não se alcança no horizonte de uma temporalidade linear. Simultaneamente futuro e passado, ela é uma densidade temporal de conexões descontínuas”. Assim, cada grupo social define quais concepções são aceitáveis para as crianças em sua cultura.

O pião se remodelou e permaneceu com sua essência lúdica. A concepção de criança também se modifica, e sua essência lúdica ganha espaço e proteção, mas sempre está condicionada às regras sociais as quais não consegue se impor a não ser que lhes deem voz.

Neste contexto, é importante manter em mente, consciência crítica e olhar histórico sobre: quais são as adversidades que atropelam o conceito de criança e ao invés de dar plasticidade, plastificam sua desenvoltura genuína?

A menção comparativa entre um sujeito (criança) e um objeto (pião) é proposital, para nos invocar a pensar: quantas vezes no processo educativo ou na própria concepção de infância, colocamos o sujeito criança como um objeto de estudo isolado? Quantas vezes não se considera as variantes ambientais que contaminam todo o complexo do ser criança, sem perceber que mesmo um singelo objeto como o pião se influencia pelo movimento das transações diversas do mundo e se modifica? Tal como, por quanto tempo a criança foi considerada um objeto a ser mantido vivo, até poder dar retorno financeiro e deixar de ser objeto onerador? Por que se ignora ou não se reconhece alguém como “pessoa de direitos” quando sua essência é ingênua, e muda o posicionamento sobre o mesmo ser, quando esse apresenta pensamento elaborado com julgamento de valores sociais e de produtividade? Ou ainda, quantas vidas custaram para que crianças passassem a ser consideradas como seres humanos? Por que ouvir e validar crianças ainda gera posicionamentos tão paradoxais e excludentes?

Na vida das crianças, os sentimentos se manifestam com pureza e sem ambiguidade. A criança goza da faculdade de se interessar vivamente pelas coisas, mesmo pelas mais triviais em aparência. A experiência infantil se realiza como embriaguez, isto é, como reconhecimento e imersão na poderosa força vital que emana das coisas (Schlesener, 2011, p.129).

As variantes sociais conduzem a definição do significado da palavra criança, e esta hoje, pode ser interpretada à luz da citação mencionada como fase da vida do ser humano. Neste momento do desenvolvimento humano, a inocência, a curiosidade, o espaço ao brincar e o entusiasmo em viver e se apropriar do mundo sem condição de julgar certo e errado por parâmetros sociais de moralidade se sobressaem e, hoje, são compreendidos pela sociedade. Outro ponto favorável adquirido na modernidade é o resguardo da legislação, independentemente de sua classe social, para permitir que

a criança viva plenamente essa etapa, entendendo que à ela deve ser promovido o direito de saúde, proteção, alimentação e educação como prioridade.

O resgate histórico encontrado em Ariès (1981), traz reflexão que é viva nos dias atuais, quando afirma que o ser criança está atrelado às condições econômicas, sociais e culturais. Hoje, muita coisa mudou e se tem clara a concepção de preservação do tempo peculiar do desenvolvimento da criança, porém, mesmo assim, esta ainda se sujeita a resquícios negativos, referentes as mesmas condições identificadas nos primórdios dos estudos sobre essa fase da vida, como exemplo, a submissão automática às relações do trabalho. Pensemos, se a criança é responsabilizada em ficar com os irmãos menores para que os pais possam trabalhar, terá oportunidade de vivenciar a infância, de forma diferente da criança que tem um adulto para cuidar dela, enquanto seus pais trabalham?

Pensar a definição de criança a partir da análise da trajetória evolutiva do brinquedo pião é abrir ludicidade no diálogo e convidar o leitor a trazer olhar já carregado dos âmbitos sociais, culturais e econômicos gerais dos marcos históricos. Por exemplo, a partir da leitura de Ariès (1981), observa-se que na idade média, até o século XVIII, a criança era considerada um adulto em miniatura, ou seja, não era reconhecida como sujeito que necessitasse de cuidados específicos e o alto índice de mortalidade era naturalizado, “[...] não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido [...] a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.”, (Ariès, 1981, p. 51). Já na modernidade, inicia-se um olhar com especificidade para o desenvolvimento infantil e no século XX, caminha para ser um problema social, para então ser considerada como sujeito de direitos.

A historiografia mais recente sobre a infância (e.g., Pollock,1983; Hendrick,1994; Becchi e Julia, 1998; Heywood,2002) tem considerado que, mais do que ausência da consciência da infância, na idade Média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (Sarmiento, 2007, p. 28).

Todo esse percurso longo da história demonstra que o conceito de criança se sujeitou às concepções do trabalho físico exploratório da persistente impaciência capitalista, também marcante na revolução industrial, tendo refrigério nas ideias modernistas que impulsionaram a preservação desse período da vida humana, respeitando suas peculiaridades tal como encontra-se na atualidade.

Ao pensar na história da infância no Brasil, a partir das leituras de Del Priori (2015), é possível estabelecer uma compreensão conceitual do que hoje se define como infância e criança.

É importante compreender que toda narrativa escolhe um prisma para descrever. Nesse sentido os tempos do Brasil colônia, Império e República são descritos pelos historiadores com vários olhares e neste trabalho não estarão todos aqui representados. Aqui, o resgate histórico continua com o objetivo de ilustrar de forma geral a concepção que se tem atualmente sobre a infância, a qual não se forma de um dia para o outro, assim como, demonstrar que sua trajetória não é estática. Dessa maneira, os recortes de relatos são selecionados pontuando os registros mais recorrentes que favorecem panoramas gerais da história desses períodos, porém, mostram um pequeno lado da história. É um ponto de vista entre tantos outros presentes na diversidade da humanidade, e ainda outros que não foram nem vistos ainda. Os descritos aqui, ora ou outra, ilustram problemáticas atuais, que o tempo não foi capaz de apagar. “Não será a primeira vez que o saudável exercício de olhar para trás ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade” (Del Priore, 2015 p. 25).

A história das crianças do Brasil pode ser contada considerando as descrições gerais do âmbito europeu traçadas até aqui, porém com ressalvas. Ela é manifestada no Brasil pela cultura vivida pelos colonizadores, aqui já descrita anteriormente. A visão deles sobre a infância e as crianças refletia um desprezo pelas pessoas que viviam no Brasil, tratando-as como se não fossem verdadeiramente humanas, o que se estendia também à forma como percebiam as crianças.

Destarte, o olhar para criança e infância vem prioritariamente com a distinção embasada nas classes sociais, poder econômico, gênero e questões étnico raciais. Um exemplo de representação da infância no Brasil colonial, conforme abordado por Ramos (2015), ilustra os enfrentamentos à sobrevivência mínima vivenciados por essa população.

(...) Essas crianças navegavam em condições extremamente adversas; ao longo da viagem, sofriam abusos sexuais de marujos rudes e violentos. Muitas eram levadas como escravas por navios piratas, sendo entregues à prostituição e, quando não, acabavam morrendo de exaustão. A viagem era marcada por uma dramática história de violência sexual, trabalhos forçados e riscos constantes de falecimento, sendo poucas as crianças que sobreviviam e chegavam ao Brasil. (...) as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente (Ramos, 2015, p.30).

A história acima narrada, rodou por anos, somando à outras histórias e ainda continuam a rodar. E ainda hoje ao soltar o Beyblade para rodar, crianças dividem os momentos de brincar com altas estatísticas de abuso sexual.

Principais agressores são familiares e conhecidos, especialmente do sexo masculino. Em 2021, o número de notificações foi o maior registrado ao longo do período analisado. No período de 2015 a 2021, foram notificados 202.948 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, sendo 83.571 contra crianças e 119.377 contra adolescentes. Em 2021, o número de notificações foi o maior registrado ao longo do período analisado, com 35.196 casos. (...) a residência das vítimas é o local de ocorrência de 70,9% dos casos de violência sexual contra crianças de 0 a 9 anos de idade e de 63,4% dos casos contra adolescentes de 10 a 19 anos. Familiares e conhecidos são responsáveis por 68% das agressões contra crianças e 58,4% das agressões contra adolescentes nessas faixas etárias. A maioria dos agressores são do sexo masculino, responsáveis por mais de 81% dos casos contra crianças de 0 a 9 anos. As vítimas são predominantemente do sexo feminino: 76,9% das notificações de crianças (Brasil, 2023).

O silenciamento, a naturalização histórico-cultural de não dar oportunidade de voz e/ou validar a fala das crianças afeta a análise sobre esses dados e inibe a denúncia. Na contramão, a didática de professores acolhedores com viés humanizador, que promovem atividades nas quais as crianças possam se expressar é oportunidade de resistência e impulsionamento positivo na trajetória de reafirmar a criança como ser humano de direito e prioridades.

Outro recorte interessante que ecoa do passado nas problemáticas atuais é a negação da cultura e experiência das crianças na proposta de ensino. Historicamente essa postura foi apresentada no projeto Jesuíta, para as crianças na chegada dos portugueses. Eles refletem a ideia prevalente na Europa de que as crianças precisavam ser moldadas, disciplinadas e educadas, oriundos dos primeiros tratados de educação que sugeria a criança como ser puro, o que, caso não fosse educado segundo suas concepções anulando sua história e cultura, seria corrompido pelo ambiente social.

Ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, apresentando-lhes normas e costumes cristãos, (...) catequização e o ensino dessas “crianças da terra” estariam entre as principais estratégias criadas no processo de colonização, pois convertendo-as e disciplinando-as haveria “futuros súditos dóceis do Estado português e ainda influenciaram a conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém-importadas”. Essa ideia de enxergar a criança como “papel branco” era fruto das novas concepções da infância que estavam surgindo na Europa, que contribuíram para que a Companhia de Jesus se enquadrasse no novo pensamento e aos poucos construísse, juntamente com o Estado, condutas específicas em relação às crianças (Chambouleyron, 2015, p. 56).

Os Jesuítas em lógica cristã, arrebanhavam as crianças indígenas, mestiças ou filhas de portugueses sobreviventes das embarcações, com tratamento diferenciado, deixando clara a divisão da família patriarcal/elite, no qual o cenário de proteção e cuidados mesmo com uma visão de adulto em miniatura, onde a criança a partir dos sete anos quando menina fosse educada para os serviços domésticos e os meninos ao acesso aos estudos dos conhecimentos clássicos, diferenciavam-se muito das crianças oriundas das famílias pobres e das crianças abandonadas.

A visão da criança como papel em branco foi perpetuada por muito tempo, e ponto de partida para estudos da aprendizagem com viés desenvolvimentistas que discordam dessa teoria, validando as experiências sociais e culturais como conhecimento a ser considerado quando se propõe ensinar alguém. Ainda pode ser sutilmente encontrada quando em uma abordagem de ensino se desconsidera o que Vygotsky (1991) denomina como Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) da criança, propondo conhecimentos de que a criança é uma tabula rasa.

Segundo Marcílio (2011), na transição do Brasil Colônia para o Brasil Império encontra-se o alargamento das políticas assistencialistas, que apesar de demonstrar singela consciência de que a criança precisava de cuidados especiais, ganhava força no propósito de ocultar o problema social que gerava a criança não desejada, percebido na política da roda dos expostos. As crianças eram majoritariamente oriundas das famílias de elite, uma vez que os filhos dos escravizados logo eram encaminhados para o mercado escravo, ou destinados à força de trabalho. Segundo o autor, cerca de 80% das crianças acolhidas nas Santas Casas de Misericórdia eram lá colocadas por famílias da própria elite. A política da roda dos expostos, importada da Europa e trazida pelos portugueses, ocupou longo tempo na política assistencialista brasileira, aproximadamente de 1926 a 1950. Foram criadas como

estratégia de proteção à criança e marca o início da educação infantil, tema do próximo capítulo.

Embora as primeiras políticas públicas voltadas para as crianças tenham começado a ser implementadas no fim da época do Brasil colônia, isso ainda não representou um marco na realidade do tratamento degradante das crianças e na compreensão do conceito de infância. Observa-se ainda que

Dos escravos desembarcados no mercado do valongo, no RJ do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas um terço sobrevivia até os 10 anos. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos doze anos o valor de mercado dessas crianças já tinha dobrado. E por quê? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já apareciam com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”. transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho (Del Priore, 2015, p.14).

As questões do trabalho norteiam grande espaço na trajetória da infância no Brasil, e ainda nos dias atuais as questões de estudo sobre a evasão da escola majoritariamente circundam a relação de trabalho, ou de si próprio necessitar ausentar-se da escola para trabalhar ou pela ausência dos pais, que demandam da criança em casa para atribuir-se dos serviços domésticos, tendo em vista uma rotina familiar incerta que não subsidia condições para que as crianças frequentem a escola.

Crianças escravas eram desprovidas de qualquer direito desde o nascimento; nem sempre podiam ficar com a mãe, sendo vendidas mesmo bem pequenas. Apenas em 1869 foi instituída a lei que proibia a separação de famílias escravas por meio de venda, mas mesmo assim muitas vezes não era cumprida. Com cerca de quatro ou cinco anos de idade, ficavam reservadas às crianças escravas várias tarefas consideradas mais simples: “aos doze eram entregues ao trabalho mais pesado após a devida conclusão de seu ‘adestramento’” (Góes; Florentino, 2011, p.184).

É espantoso notar no relato acima que as crianças escravizadas são descritas sem serem vistas como seres humanos que precisam de cuidados, mesmo enquanto servem outras crianças, que em virtude de seu poder econômico, já são vistas com o olhar afetado da cultura europeia vinda dos colonizadores como necessitadas de atenção especial, tendo alguma preservação para que se pudesse viver a infância. Já no contexto das crianças indígenas que viviam no Brasil nessa mesma época, eram forçadas a trabalhar em atividades como a agricultura ou, em alguns casos, na

escravidão. Além disso, houve uma tentativa adestradora de impor a religião e os costumes europeus, o que afetou suas identidades culturais.

O mais surpreendente é a evidência do questionamento anteriormente feito sobre os tipos de oportunidade para usufruir da infância (se a criança é responsabilizada em ficar com os irmãos menores, para que os pais possam trabalhar terá oportunidade de vivenciar a infância de forma diferente da criança que tem um adulto para cuidar dela enquanto seus pais trabalham), serem totalmente pertinentes na atualidade.

Dentre os registros sobre a criança e a concepção de infância na transição do Brasil Império para o Brasil República, recorta-se aqui a reincidência nos relatos sobre a visão de cuidados e afetos a crianças sendo percebido como cultura disseminada pelas mães de leite. Elas que iniciam a propagação da tradição de carinho para com os pequenos. Sobre isso, contextualiza-se que a questão do cuidar está atrelada a criança, e é de tal importância que os documentos regulamentadores não se deixam dissociar o conceito de educar e cuidar. A necessidade de institucionalizar os cuidados das crianças erradicando os espaços informais sem garantia de cuidados também consideram conceitos de moral e bons costumes da época, que não era passado as crianças, uma vez que tais locais eram desconsiderados como detentores de dignidade, o que também era ponto de preocupação entre as autoridades da época.

Crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que o seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas (Del Priore, 2015, p. 8).

Pensando na questão histórica da definição de criança e infância com foco no processo de ensino aprendizagem problematiza-se: quais são os empecilhos que atropelam o conceito de criança e ao invés de dar plasticidade, plastificam sua desenvoltura genuína? Qual o tempo de aprendizagem de cada criança? Qual espaço é dado a criança quando inserida no sistema de ensino e sujeita ao currículo escolar? Quanto se diferencia da negação das peculiaridades da criança nos primórdios da evolução histórica, quando se depara com processos educativos não inclusivos? E, fundamentalmente, quanto é considerado a periodização do desenvolvimento da criança nas práticas pedagógicas? Como essas questões participam na definição do que é ser criança na atualidade?

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto da diferenciação da infância (Sarmiento, 2007, p. 36).

Ao pensar o ato educativo a partir do conceito de civilização visto aqui nos recortes históricos, surgem duas vertentes: a educação moral, que historicamente é atribuída primeiro como responsabilidade da família e a instrução para escola. Neste momento da história, Marcílio (2011) aponta que era recorrente relatos de que crianças da elite, por volta dos sete anos, se pensasse em formalizar instruções, mas que a mulher não tinha direito à educação e, quando tinha acesso à escola, era para aprender tarefas domésticas consideradas como femininas, como o corte e costura. Já os meninos tinham acesso à escola para aprender os conteúdos formais além de as vezes até receber apoio financeiro para concluir os estudos no exterior e retornar como doutor. Na realidade das crianças escravizadas, como visto na citação anterior, nenhuma oportunidade lhes era permitida, nem mesmo a de garantia à vida.

Illegitimidade da criança, hora da mulher, falta de recursos e até mesmo controle de natalidade foram algumas das razões encontradas pelos historiadores para exposição de crianças durante um longo período da história do Brasil. Esses pequenos expostos, apesar de receberem cuidados do poder público, das Santas Casas e de famílias caridosas, nem sempre conseguiam sobreviver. Quando não eram comidos por animais das ruas, eram vítimas de moléstias, mantendo elevada taxa de mortalidade infantil no país. O infortúnio de não sobreviver ou não ser criado pela própria família sinaliza o fato de que a infância estaria sob processo de construção (Marcílio, 2011. p.8).

Nesse movimento de resgate histórico, o olhar foi direcionado para qual infância e quem eram as crianças com deficiência, as histórias encontradas são de silenciamento. Mendes (2010, p.11) aponta que “de fato, o acesso à educação dos portadores de deficiências³ foi sendo muito lentamente conquistado, e essa conquista ocorreu na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral.”

³ Atualmente o termo utilizado é pessoa com deficiência. Pessoas com deficiência são aquelas pessoas com lesão que são colocadas em situação de deficiência pela sociedade (...) a importância das terminologias para a identificação das pessoas, existe para o reconhecimento da própria história e para não rotular a deficiência (Nepomuceno; Carvalho-Freitas, 2020, p. 20).

Januzzi (2017), retratando a educação da pessoa com deficiência no Brasil, dá pistas de que a infância e o conceito de criança andavam na sombra do mesmo ritmo encontrados nas narrativas até aqui descritas, todavia, percebe-se que, no caso de crianças com deficiência, as tendências segregadoras e excludentes tinham marcas negativas ainda maiores.

a educação de crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação. [...]. Em 1730, em Vila Rica, havia a irmandade de Santa Ana, que previa no artigo 2º do seu estatuto uma casa de expostos e asilo para desvalidos, surgida para cuidar de órfãos e crianças abandonadas. Neste sentido, as Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia transmitida por Portugal, que atendiam pobres e doentes, devem ter exercido importante papel [...] percebe-se que a partir da criação do hospital, que acentuou-se o acolhimento das crianças abandonadas até a idade de 7 anos [...] pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais [...] a criação da roda dos expostos podem ter facilitado a entrada de crianças com algumas anomalias, [...]. Em meados do século XIX, algumas províncias mandaram vir religiosas para administração e educação dessas crianças, [...]. Assim, havia possibilidade de não só serem alimentadas como também receberem alguma educação, [...] as meninas permaneciam no seminário até se casarem e os meninos até obterem uma profissão. [...]. Em 1847 foi organizada uma Escola Normal, para as meninas que nela se formavam professoras. Os meninos, desde 1845, eram também enviados para o Arsenal de Marinha. É importante notar o intuito dessas medidas administradas pela Santa Casa de garantir-lhes trabalho futuro, atitude nem sempre comum na época. Também se pode supor que algumas crianças com anomalias não acentuadas tivessem recebido o mesmo encaminhamento, enquanto outras mais prejudicadas permanecessem com adultos nos locais que essas Santas Casas mantinham para doentes e alienados (Januzzi, 2017, p.19 e 20).

Estas, com viés filantrópico e assistencialista, nem sempre demonstrando cuidado e interesse de ser preservador da dignidade humana, era um espaço de acolhimento para quem o destino quase certo, era abandono total.

Em 1821, a escritora e desenhista inglesa Maria Graham, que foi governanta dos filhos de D. Pedro e da princesa D. Leopoldina, analisou a rede de relações sociais que se desdobrava nessa instituição fechada: [...]. A primeira vez que à Roda dos Expostos (parece impossível) achei que sete crianças com duas amas; nem berços nem vestuário. Pedi o mapa e vi que em treze anos tinham entrado perto de 12.000 e apenas tinham vingado 1.000, não sabendo a Misericórdia verdadeiramente onde eles se achavam (Leite, 1991, p.67).

O relato acima expressa a coisificação da criança nessa época, tanto morre quanto nasce, condizente ao pensamento escravagista propagado à época, que elegia quem tinha direito de exercer sua humanidade de acordo com critérios sempre

condicionados a condições financeiras. A infância e o direito de ser criança só vai se distanciar dessa realidade de forma considerável em termos no período pós-moderno.

O movimento de tratar as crianças preservando principalmente condições de sobrevivência sempre prevaleceu, mas seu êxito não foi um processo rápido. A Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 proclama o Ventre livre, marcando de forma gradativa a infância das crianças do tempo Brasil império. Segundo Mattos (2009), o conceito liberalismo já espalhado em toda América, impulsionava o fim da escravidão como um todo e não apenas das crianças. Todavia, o conceito de propriedade e ideia de prejuízo financeiro atrelado ao mito de possível desordem social com a libertação total dos escravizados era um forte entrave que perdurou e postergou a real liberdade dos escravizados, mesmo após o incentivo de indenização do Estado e proclamação da libertação com a Lei Áurea em 1888. Em meio a este contexto em geral, as crianças chamadas de ingênuos que foram decretadas como livres, nascidas pós lei do ventre livre, eram colocadas sobre a responsabilidade dos próprios senhores que ainda escravizavam suas mães, podendo ali ficar até os 8 anos de idade. Posteriormente poderiam entregar para o governo em troca de uma indenização, ou ficar com a criança até os 21 anos, desde que não fosse dado castigos excessivos. E as crianças acabavam se unindo as mesmas condições dos acolhidos nas rodas dos excluídos.

As crianças negras, a margem da sociedade e sem acesso ao mínimo oferecido pela sociedade, conta outra face da mesma história na construção do conceito de criança e infância que se tem no presente. É preciso ter em mente ao ler qualquer pesquisa que aborde o resgate da história da criança e conceito de infância, que nesse momento da história, tem-se a origem dos muitos que viriam a ser moradores dos internatos. Crianças classificadas pela cor e pela privação da condição de ensino sobre o que é ser um ser humano já que desde seu nascimento foram majoritariamente privados da cultura oficial do Brasil e, principalmente, de condições dignas de subsistência. Existe um mundo paralelo que acontece junto a história do mundo que permanecem nos relatos orais de geração a geração, pois demoraram a serem considerados dignos de serem escritos, ora ou outra aparecem aumentando os números das estatísticas, como aponta Leite (1991), ao trazer o relato da funcionária que coloca as condições de ser criança: “Pedi o mapa e vi que em treze anos tinham entrado perto de 12.000 e apenas tinham vingado 1.000, não sabendo a Misericórdia verdadeiramente onde eles se achavam”. Entre as 11 mil crianças não sabidas,

segundo Freyre (2016) e Machado (2012) estão as histórias orais que ficaram na oralidade.

Marcilio (2011) reafirma que em contextos gerais, o final da escravidão deveria ser sinônimo de pura liberdade e condição da dignidade e vida humana, todavia, os problemas sociais continuam, devido às condições às quais as pessoas ex-escravas eram submetidas. Conceitos de conveniência da soberba capitalista transcendem os tempos da história e prevalecem. Pensemos, ora, a pessoa que era até enquanto condição de escravizada capacitada para fazer trabalhos, quando definido que lhe era preciso pagar para que fizesse o mesmo trabalho, foi fortemente vista e blasfemada como incapaz. Várias ações foram implementadas com o viés de separar os ex-escravizados do acesso às boas condições sociais, e as famílias pobres concentram-se longe dos grandes centros, iniciando-se as periferias. As crianças negras e pobres, principalmente nas cidades em crescimento, frequentemente enfrentavam o trabalho infantil como uma das poucas formas de sustento. Elas trabalhavam em empregos informais e precários, como vendedores ambulantes, carregadores e trabalhadores em fábricas ou em plantações no campo. Machado (2012) relata que o trabalho infantil era amplamente aceito e não havia uma legislação efetiva que garantisse a proteção dos direitos das crianças, e as Instituições como orfanatos, abrigos e reformatórios se tornaram o destino de muitas dessas crianças consideradas "em situação irregular", ou seja, aquelas que viviam nas ruas, cometiam pequenos delitos ou simplesmente eram órfãs ou abandonadas.

Em 1927 foi criado o primeiro código de menores, acredita-se que foi devido a ascensão que o Brasil vivenciava com movimentos de urbanização, industrialização e modernização de diferentes setores. A convivência das crianças com pessoas que estavam à margem da sociedade e que eram adeptas da criminalidade poderiam influenciar os pequenos a seguirem caminhos que excedem os limites da infância, levando-as a ter atitudes ilícitas. O código criminal da República de 1890 já denotava meios de penalização de menores infratores em seu Art. 30: "Os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda à idade de 17 anos." (Brasil, 1890). O código de menores ou Código Mello Mattos como era chamado foi criado basicamente para disciplinar a criança, proteger, tirando do meio social o delinquente, marginalizado que fora instaurado pelo próprio governo quando não deu condições sociais, pós libertação

de pessoas que foram escravizadas ao mesmo tempo em que separou o que é dever do Estado e o que é dever da família.

Em um salto histórico, o refinamento do conceito de criança e infância independente da raça, gênero e condições sociais, para se ter amplitude na garantia de direitos das crianças demorou oficialmente quase 100 anos, vindo com a Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual propõe legalmente maior dimensão no que se refere a proteção ampla da criança, para além das condições mínimas de subsistência (Brasil, 1990). Em termos de leis, após a legislação do Código de Menores de 1927, voltada para o controle das crianças marginalizadas, com caráter repressivo, tem-se também a Consolidação das Leis do Trabalho (1943), em que aparecem as primeiras regulamentações do trabalho infantil.

A reformulação do Novo Código de Menores (Brasil, 1979), mesmo reformulado ainda se caracteriza como ferramenta de controle social, mantendo um viés punitivo que só foi revisto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Nesta, há o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e a criação do princípio da proteção integral, prevendo uma lei específica que é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – 1990, onde a Consolidação de um marco legal progressista e protetivo para a infância é garantindo, e nele é reforçado o papel do Estado, não mais na versão de punição, mas entendendo a criança como ser em situação peculiar de desenvolvimento, baseando assim suas normativas na garantia de proteção e desenvolvimento das crianças. O ECA representou um rompimento definitivo com a visão punitiva e excludente do passado, focando na inclusão social e na dignidade das crianças e adolescentes.

A partir dos recortes da história social da infância e concepção de criança realizados até aqui, tentou-se pincelar questões fundamentais mais recorrentes, olhando para as condições de desigualdade e diversidade, para a hierarquia de gênero e papéis sexuais, para práticas sociais desiguais com relação as classes econômicas, étnico racial, posição social que ocorriam de formas diferentes em cada contexto (indígenas, negros, órfãos portugueses), circundando discurso higienistas⁴,

⁴ Na educação, essa influência foi fundamental, presente em inúmeros aspectos. (...) os higienistas discutiam os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação a educação primária e infantil (Kuhlmann, 1998, p.91).

assistencialistas, moralistas e religiosos, que podem elucidar problemáticas ainda presentes na infância dos tempos de Beyblade.

De acordo com Kuhlmann e Fernandes (2002, p. 22) a “transformação das mentalidades na longa duração histórica não pode ser entendida da mesma forma como se analisam as mudanças conjunturais, quando se identificam rupturas políticas e mudanças institucionais em períodos mais curtos.”, ou seja, as práticas sociais deixaram de herança as hierarquias e as relações de poder veladas. Por exemplo, nos sentimentos das brincadeiras, comportamentos e práticas orientadas para ser funções de meninos ou de menina, o que na vida adulta, tal como se perpetuam, dificultando ou excluindo a mulher no mercado de trabalho de alto escalão e ou desequiparando seu salário de forma inferior.

pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais (Kuhlmann, 1998, p. 32).

Pensar quem é essa criança, qual a sua cultura, crenças e valores muito se aproxima da proposta do DUA que considera, por exemplo, a opinião da criança no momento da aprendizagem. Desse modo, o professor busca qual o estilo de aprendizagem daquele estudante, ou seja, a melhor forma que se apropriará dos conteúdos. Contudo, isso nos permite perceber que ao ensinar é preciso ter clareza das condições peculiares que foram historicamente negadas, para que seja proposto um ensino de qualidade e humanizador sem perpetuar exclusões.

Quando se assume a desigualdade social presente no contexto escolar com um olhar historicamente fundamentado, entende-se que as crianças são diferentes, e que múltiplas concepções de infância podem ser observadas ao longo da história. Também se conclui que são as condições sociais, influenciadas pelos avanços das pesquisas científicas acerca do funcionamento complexo do corpo humano e que mudam ao longo do tempo, que contribuem para o esclarecimento de que a criança não pode ser simplesmente ser tratada como um adulto em miniatura, não ser cuidada, sobrevivendo à própria sorte.

Observou-se ainda nesse resgate histórico que o homem modifica o meio tal como é modificado por ele, o que nos permite definir a partir da realidade econômica/social e cultural do público alvo desta pesquisa, neste ano de 2024, que a infância é entendida como um fenômeno historicamente demarcado, volátil às questões econômicas, sociais, culturais dentre outras questões que influenciam o comportamento social do grupo. Período da vida humana protegido por legislação específica que garante seu desenvolvimento pleno no convívio familiar e comunitário com todas as condições necessárias para sua sobrevivência com dignidade. Destacado pelas palavras chaves: propriedade e protagonismo a quem nele esteja, o período tem o resguardo do direito a brincar, aprender, explorar, direito ao erro e de ter máxima proteção. Criança é o sujeito humano com idade de 0 a 12 anos incompletos, resguardado pelo estatuto da criança e do adolescente.

Considerando toda essa trajetória das múltiplas infâncias, a definição de infância e criança pontuada nesta pesquisa e voltando-se para a situação do ensino aprendizagem, questiona-se: qual espaço a criança da turma que se leciona, tem na sociedade em que se vive? De que forma o ensino que se propõe, parte da escuta e consideração dos seus princípios? O que a criança pensa e prefere é considerado nos meios, modos, e configuração da apresentação dos conteúdos historicamente sistematizados?

Questionamentos como esses a serem feitos antes e durante o processo de ensino aprendizagem que se envolve, darão sentido qualitativo a vida de quem nele participa. Também aproximará ao alcance do objetivo para o qual a escola foi criada, que supera o adestramento de seres humanos e alcança o conceito de humanizar a espécie humana sem desumanizar-se no processo. Questionar e agir sobre o espaço de ser protagonista e sobre a zona de escuta que se tem dado às crianças, relaciona-se diretamente com a abordagem do DUA que visa eliminar barreiras no processo de ensino na medida que dá possibilidades íntimas a cada criança nesse processo.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO DIREITO A PROTEÇÃO AO CONCEITO SOBRE O QUÊ APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

*Duas mães eu tenho,
Sei que ambas têm amor sem fim.
uma lá em casa hoje deixei,
Outra me espera no jardim.⁵*

Quais conhecimentos são exigidos para que se sintam realmente parte do grupo social do qual se faz parte? Existe um tempo certo para começar a aprender a ser “um ser humano”? A escola é um espaço de humanização? Qual objetivo se deve ter no currículo específico na educação infantil? Essas interrogações nos convidam a refletir sobre esses e outros questionamentos, delimitando-nos a pensar sobre o tema da pesquisa sobre os meios e modos na concepção dos processos educativos utilizados pelos professores de Educação Infantil, fundamentados nos princípios do DUA.

Tem-se como verdade que a perspectiva do valor do conhecimento é substancial para definição da espécie humana, e que deve ser ofertado de forma humanizada. A prática desse entendimento é identificada na ação do professor quando faz utilização de recursos, que incluem todas e a cada uma das crianças em seu processo de ensino e aprendizagem.

Mas porque é necessário produzir, em cada indivíduo, a humanidade? Isso é necessário porque a criança não nasce já com as características que definem o ser humano. Para que ela se constitua como homem, exige-se intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, exige-se a intervenção dos seres humanos já constituídos como homens, especificamente dos adultos. Essa peculiaridade da espécie humana é evidenciada de forma clara pelo fenômeno que ficou conhecido como “crianças Selvagens” (Saviani, 2013, p. 247).

Agir de forma a contribuir no movimento de apropriação de conhecimentos pelo sujeito, dando significado histórico-cultural de cada conteúdo é tão necessário para perpetuação da espécie humana, quanto o ato de reconhecer a diversidade e ter atitudes inclusivas.

⁵ Poema não assinado, disponível no livro: Infância e educação infantil: uma abordagem histórica de (Kuhlmann, 1998, p.113).

Enxergar a diversidade presente na criança, considerar o tempo de viver a infância e, a partir desse reconhecimento desenhar meios, modos e possibilidades de auxiliá-la no desenvolvimento máximo de suas habilidades humanas é um dos pilares propostos na abordagem do DUA, utilizado para conduzir esta pesquisa.

Para fundamentar e facilitar a compreensão dos movimentos de práticas de ensino e artefatos propostos, propõe-se refletir a partir do resgate histórico a dimensão da obrigatoriedade legal dessa modalidade, delimitando sua estrutura, compreendendo quais conteúdos curriculares à ela foram atrelados, para então entender qual o desenvolvimento esperado dos seres humanos matriculados na Educação Infantil.

Em uma sociedade onde a comunicação é majoritariamente centrada no domínio das habilidades de escrita e leitura, o ensino destas devem ter plasticidade e humanização. Segundo Vygotsky (1991), estas são instrumentos de comunicação, sendo que a escrita, primeiro vem como alternativa de expressão do pensamento; segundo, apresenta-se como possibilidade de recordar a história cultural produzida e, com isso, favorece a evolução social, facilitando a interação entre as pessoas.

Nesse sentido, aprender a ler e escrever é expansão da linguagem da comunicação e aprender a comunicar-se é destaque na essência de seres humanos humanizados. Entende-se nesse processo então, que não se pode deixar ser excluir as pessoas que por razões fisiológicas não dominarão tais ferramentas. Dessa forma, o professor enquanto interlocutor dos conhecimentos historicamente sistematizados, precisa a partir da consideração das peculiaridades de cada criança, ser criativo e propor meios e modos para que se apropriem da leitura e escrita e, quando necessário, criem alternativas de linguagem comunicativa para que todas as crianças se sintam incluídas. Considerar a diversidade humana é definir homem como humano, e para que “se seja” humano é preciso ensinar tendo para si esse entendimento bem enraizado, distanciando-se de práticas homogeneizadoras.

Observa-se que conforme a sociedade evolui a escola se reorganiza para atender as demandas sociais de comunicação, instrumentalização, apropriação das invenções na história do Mundo, dentre outros.

A influência da escola deve ser compreendida à luz de sua evolução histórica, da qual emergiu como instituição destinada a instruir os educandos da classe privilegiada sendo, portanto, por longo período, restrita a poucos. É com o processo de modernização da sociedade que a escola se faz necessária para a formação da população em geral, no entanto, a educação escolar, mesmo

com a democratização do acesso ao ensino, sempre foi diferenciada entre os segmentos sociais, pois, para a classe dominante, a escola é considerada meio de formação intelectual e acadêmica. Já para as camadas pobres, a escola é vista como meio de qualificação para o trabalho e de mobilidade social. A instituição escolar mostra-se, assim, como instrumento de educação diferenciada das formas básicas existentes, como a família e a comunidade que se configuram pela fragmentação e a sistematização de suas práticas. Ao contrário, a instituição escolar apresenta-se com o intuito de produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural relacionada com a divisão do trabalho, sendo parcialmente determinada por conflitos sociais e por relações de dominação (Perez, 2012, p. 14).

A escola de Educação Infantil surge como reflexo da modernização da cultura social, em uma revisão do sentimento e valor dado à criança na instituição familiar. A nova concepção sociocultural do período da infância que defende as crianças, respeitando suas peculiaridades e necessidades especiais de cuidados, colide com os anseios exacerbados de desenvolvimento econômico, que encontra-se estruturado na exploração desumana do trabalho da massa populacional.

Na história do movimento de organização de espaços educacionais, segundo Perez (2012), observa-se no Brasil o surgimento e proliferação desses espaços, fortemente afetados por status sociais e gênero, no qual, a tendência das crianças ricas, era usufruir de mais acesso à informação científica se fossem meninos, enquanto as meninas tinham acesso mais limitado, mais direcionado para a área doméstica. Quanto aos pobres, os cuidados eram mais de sobrevivência e preparação para trabalhos árduos.

Em geral, o trabalho junto às crianças nas creches era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentar, cuidar da higiene e da segurança física. Não era valorizado um trabalho voltado para educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. Enquanto isso, os primeiros jardins de infância [...] para os filhos das camadas privilegiadas, desenvolviam toda uma programação pedagógica (Oliveira, 1988, p.47).

Atualmente, em âmbito global esta separação velada ainda ocorre, quando crianças de famílias ricas em sua maioria tem acesso à Educação Infantil nas escolas com horário integral, que oferecem possibilidades de conhecimento do mundo para além daquelas delimitadas no currículo nacional, como exemplo: natação, ballet, judô, karatê, línguas estrangeiras, conteúdo bilíngue entre outros. Quando frequentam escolas de período parcial, realizam essas atividades no contraturno. Em contraposição, crianças pobres que acessam escola de período integral, que raramente são ofertadas as atividades acima mencionadas, ou período parcial sendo

que no contraturno, quando ambos os pais trabalham, ficam os cuidados proferidos pela família extensa. Nesta cadência, quando adolescentes, em sua maioria, os ricos ingressam em escolas preparatórias para vestibular e os pobres em cursos técnicos profissionalizantes.

Em termos técnicos, a escola de Educação Infantil surge posteriormente à instituição creche, e sua expansão de atendimento ao público infantil está diretamente relacionada às políticas e legislações brasileiras, que têm em sua base o objetivo de proteger as crianças, perpetuando-se com o novo conceito de definição de infância e criança iniciado no século XVII, e semi-importados na cultura dos colonizadores.

A palavra “creche” criada pelo padre Oberlin na França do século XVIII, significa na língua francesa “manjedoura”, representando a preocupação religiosa e do novo movimento originado na política da roda dos expostos em acolher os bebês, com a ideia fortemente religiosa de compensar as mazelas da sociedade, acolhendo as crianças em situação de vulnerabilidade e abandono. No Brasil,

até o início do século XX, o atendimento de crianças em creches inexistia basicamente no Brasil. O que havia no sentido de cuidado da criança pequena longe da mãe no meio rural era absorção natural das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, filhos de bastardos originados em geral da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco, adotados por famílias de fazendeiros, ou o recolhimento das mesmas nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades (Oliveira, 1988, p.45).

A política da roda dos expostos, assumida quase que exclusivamente por filantropia de cunho religioso dura oficialmente quase trinta anos, se arrastando um pouco mais em algumas localidades como no Estado de São Paulo, cuja extinção gradativa deu origem as instituições denominadas como orfanatos, primeiros passos rumo à criação de espaços de proteção infantil em caráter institucional, dentre elas a creche.

Em 1879, aparece uma das primeiras referências à creche em nosso país, contidas num artigo publicado no jornal “A Mãe de Família”, editado no Rio de Janeiro. O artigo, apresentado por um médico da Casa dos Expostos, propunha que a Irmandade da Misericórdia instalasse uma creche destinada aos filhos da ex-escravas e, de acordo com o moralismo disciplinar higienista a definia como “[...] um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de 2 anos de idade para baixo, cujas mães são pobres de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio.” (Civiletti, 1991:3). Em 1889, no Rio de Janeiro, a primeira creche junto a uma empresa, pela fábrica de fiação e tecidos do corcovado. Em São Paulo, isso só viria a acontecer em 1918, no contexto de

pressões do movimento operário, que já aparecia com força em nossa história e pleiteava a ampliação de “benefícios sociais” junto aos patrões (Lajolo, 1997, p.36).

Neste ponto é importante contextualizar quatro olhares na história da educação das crianças no Brasil, seguindo o mesmo ponto de múltiplas infâncias que fazem parte da história do conceito de criança e infância. Mapeia-se a partir dos estudos de Rizzini e Pilotti (2011) que simultaneamente ocorriam várias histórias dentro do mesmo tempo histórico, dentre estas encontram-se: a) criação de escolas em geral seguindo o percurso dos Jesuítas praticado com crianças maiores que já não dependiam de tantos cuidados existenciais, mais próximo dos sete anos; b) os asilos de órfãos e desvalidos, que constroem a história da crianças já próximo dos sete anos, abandonadas ou denominadas com desvio de conduta ou infratoras; c) as crianças público alvo do serviço da educação especial construíram sua história, quando em oportunidade eram atendidas em serviços médicos e assistenciais; e, d) os bebês construíram sua história escolar a partir da extinção da roda dos expostos.

As crianças enjeitadas nas Rodas eram alimentadas por amas-de-leite alugadas e também entregues a famílias, mediante pequenas pensões. Em geral, a assistência prestada pela Casa dos Expostos perdurava em torno de sete anos. A partir daí, a criança ficava, como qualquer outro órfão, à mercê da determinação do Juiz, que decidia sobre seu destino de acordo com os interesses de quem o quisesse manter. Era comum que fossem utilizadas para o trabalho desde pequenas. Na Casa dos Expostos, a mortalidade era bastante elevada, tendo atingido a faixa dos 70% nos anos de 1852 e 1853 no Rio de Janeiro (Teixeira, 1888), devido à falta de condições adequadas de higiene, alimentação e cuidados em geral. Consta que a Roda do Rio de Janeiro funcionou até 1935 e a de São Paulo até 1948, apesar de terem sido abolidas formalmente em 1927 (Rizzini; Pilotti, 2011, p. 20).

Os quatros pontos acima são marcos da história, denominado por Perez (2012), como múltiplas infâncias, pois, pontuam a origem do formato que se tem hoje de importantes espaços infantis, como por exemplo: casa de acolhimento, projetos sociais, fundação casa, escola de educação especial, escolas de ensino fundamental e escola infantil. O ponto político em comum nessas instituições ao longo da história, é o papel de observador e mero colaborador que o governo se posicionou, evidenciado na forte presença da igreja como mantenedora de todos esses projetos, tendo do governo pontuais contrapartidas. A exemplo disso, o relato a seguir nomeia a renda vinda de voluntários, “Os fundos do Hospital dos Expostos, que foi instituído em 1738

provém, atualmente, de rendas, caridade e dívidas a serem cobradas⁶, nas proporções de 29, 48 e 27” (Leite, 1991, p. 68). Tal situação de descaso do governo, não assumindo a responsabilidade do caos social apadrinhado na oportunidade estruturada de praticar a imoralidade do abandono, é recorrente em outros relatos na história, indicando constância do governo em fazer participações pontuais de financiamento.

Embora a necessidade de ajuda ao cuidado dos filhos pequenos estivesse ligada a uma situação criada pelo próprio sistema econômico, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, sendo apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos (Oliveira, 1988, p.45)

Observa-se que a postura indiferente e omissa do governo foi desacelerada ao longo da história pela criação de legislação específica impulsionadas por movimentos sociais, que nomeiam o governo como responsável em custear determinados programas de atendimento às crianças. A exemplo⁷, na Constituição Federal prevê-se que “São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social” o inciso XXV, propõe a “garantia de “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (Brasil, 1988 cap. II, art. 7). Outra salvaguarda pode ser observada “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988, cap. III, art. 208). Além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), ao abordar no Art. 54 sobre a responsabilidade do Estado em garantir à criança de zero a cinco anos o acesso a creches e pré-escolas.

Desacelerada, mas não extinta. A referida prática continua a ser encontrada nos dias atuais em situações relacionadas à infância e à criança. Na própria escola pública, mesmo que não seja para arcar com gastos básicos de estrutura, não é

⁶Atualmente, algumas ações indenizatórias de processos julgados são direcionados pelo fórum ao CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que redistribui os valores a instituições filantrópicas credenciadas. O imposto de renda também possibilita que se destine valores ao CMDCA.

⁷ Exclui-se aqui a primeira menção da responsabilização do governo sobre a educação apresentada na Constituição do Brasil Imperial de 1824, sendo a primeira Constituição do País, que apesar de definir em seu Art. 179, inciso 32, “A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, a suposta garantia de direito não pode ser considerada, pois, à época, negros e não proprietários de terra não eram considerados cidadãos, então esse direito não se estendia a maioria maciça da população Brasileira.

incomum a prática de rifas, eventos beneficentes e arrecadações espontâneas feitas pelos responsáveis dos alunos através da Associação de Pais e Mestres, para arrecadar fundos nas escolas que oficialmente são totalmente mantidas pelo governo.

As poucas creches fora das indústrias, nas décadas de 20,30,40 e 50 eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente religiosas. Em sua maioria, estas entidades foram, com o tempo passando a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias ricas (Oliveira, 1988, p.47).

Observa-se ainda que, especialmente os serviços destinados ao público da educação especial em grande demanda, dependem de iniciativas de criação de organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP)⁸, que após regulamentadas, buscam subsídios governamentais para auxiliar no atendimento. Ou seja, não é uma postura do governo criar espaços públicos de origem e iniciativa governamental para atendimento a essa população. Como exemplo, a escola de educação especial em caráter substitutivo que atende 280 alunos como público da educação especial, na APAE⁹, em uma cidade do interior de São Paulo. Segundo seu relatório do plano anual de 2023 cerca de 70% de suas despesas são cobertas pelos recursos Federais, Municipais e Estaduais, enquanto os 30% fica sob a responsabilidade da própria entidade, que recorre a doações de pessoas físicas, jurídicas, promoções de eventos e ainda vendas de serviços e/ou produtos que reverterem para causa da instituição.

Com relação aos financiamentos educacionais, na atualidade devido ao estreitamento da legislação a partir da mobilização social em responsabilizar o governo pelos custos, observa-se a emancipação gradativa da Educação Infantil com relação ao terceiro setor. Às creches, vinculadas geralmente à OSCIP, e originalmente mantidas totalmente pelas igrejas ou grupos similares. Hoje, por exemplo, na cidade em que foi realizada esta pesquisa, recebem auxílio da prefeitura municipal, com as despesas das creches sendo sanadas em torno de 70%. Além disso, observa-se um grande aumento na construção de escolas de Educação Infantil municipal.

As creches brasileiras inicialmente surgem no Brasil partindo do princípio de educação compensatória e ações sustentadas no voluntariado. Em relação às origens do surgimento da creche no Brasil, é recorrente relatos entre os historiadores (Rizzini;

⁸ Antigamente denominadas entidades filantrópicas.

⁹ Informações extraídas do Plano de trabalho APAE (2023).

Pilotti, 2011; Perez, 2012; Vieira, 1988, Pacheco; Dupert, 2004; Kuhlmann; Fernandes 2002) que o impulso na criação de creches tem forte influência do fim legislativo da escravidão no Brasil, atrelado ao avanço da industrialização e aumento do êxodo rural, como acontecimentos marcantes que evidenciam a premência de espaços de proteção às crianças que possuem vínculo familiar, sendo seus pais trabalhadores pobres ou famílias desempregadas, marginalizadas e assoladas pela pobreza.

De fato, no Brasil, as creches surgem para contribuir na produção de seres capazes, higiênicos, nutridos e sem doenças. Em decorrência disso, as poucas creches criadas nesse momento situavam-se, sobretudo, nas vilas operárias e eram mantidas, principalmente, por entidades filantrópicas e, em menor número, pelo Estado. O trabalho desenvolvido nas creches era, fundamentalmente, assistencial (Pacheco; Dupert, 2004, p. 104).

Em 1922, no primeiro congresso brasileiro de educação e infância no Brasil amplia-se as discussões sobre moral e educação higiênica. E, em tempos onde a cultura social já incutiu valores de apreço às crianças e que o amor materno exige proteção aos seus, a inserção da mulher no mercado de trabalho dispara a necessidade de suprir essa nova demanda. O desespero de proteger a própria prole e garantir a sobrevivência, levou as famílias a aceitarem o que estava disponível. Nesse contexto, o trabalho exploratório e desumano, que se pensava ter sido encerrado com o fim da escravidão, continua a se expandir.

(...) a desorganização e desajustamento moral e econômico obrigava as mulheres das classes populares a renunciarem ao lar para garantirem sua sobrevivência e a de seus dependentes no trabalho extradoméstico, (...) as creches eram vistas como indispensáveis. Indispensáveis porque seriam alternativa higiênica à criadeira ou tomadeira de conta, mulher do povo que tomava a seu cuidado crianças para criar. Pelas suas condições de vida, pelos hábitos incorretos adotados no cuidado das crianças, pela sua índole e caráter, a criadeira era vista como uma das principais responsáveis pela elevada mortalidade infantil. A creche nesse período foi útil instrumento de socorro às mulheres pobres e desamparadas. Ela era um recurso ligado à pobreza. A ela recorriam as mulheres forçadas a trabalhar: mães solteiras, mulheres abandonadas por seus companheiros, viúvas, e mulheres casadas que contribuíam com seu trabalho para aumentar o orçamento familiar. As crianças, em geral fruto de uniões ilegítimas, eram vistas como portadoras em potencial de maus hábitos e infecções (Vieira, 1988, p. 4).

Nesse aspecto, a Educação Infantil brasileira pede uma divisão de olhares sobre a trajetória das crianças nesses espaços. Observando continuidade da trajetória histórica da educação infantil, percebe-se diferentes histórias de infâncias se cruzando. Por exemplo, na história dos internatos: no início das escolas infantis

particulares, que tem origem na história das criadeiras e mães mercenárias, que vão oferecer o serviço cobrado de forma reestruturada, as creches empresariais, creches filantrópicas e creches públicas, são a ramificação do atendimento realizado nas Santas Casas. Esta pesquisa resgata o olhar na trajetória de criação da Educação Infantil para as crianças pobres, pontuando o surgimento das creches públicas.

Na medida em que o objetivo da creche se coloca como assistência e guarda de crianças pobres, há uma tendência a se atender ao maior número de famílias, de uma maneira emergencial, sem garantia de alguns critérios mínimos da qualidade desse atendimento (Rossetti-Ferreira; Amorim; Vitória, 1997, p. 117).

Em contraponto, o jardim de infância surge trazendo em seu bojo conceitos de caráter pedagógicos atrelados ao cuidar.

O primeiro jardim de infância público no Brasil teria sido instalado em 1886, quatro anos depois de Ruy Barbosa ter proposto no município da corte o “Jardim de crianças”, como uma educação preliminar a escola, que deveria ter a duração de três anos e integrar-se ao ensino primário (Lajolo, 1997, p.36).

Oliveira (1988) relata que as décadas de 1940 a 1960 seguiram com pleiteamento dos direitos das mulheres por melhores condições de trabalho e, por conseguinte, os movimentos feministas engrenavam as discussões acerca da equiparidade de oportunidades. Levantando-se, assim, a temática de qualidade, em meio ao crescimento de políticas populistas e a proliferação do projeto nacional desenvolvimentista. Neste período, a Legislação Brasileira de Assistência (LBA) e o Departamento Nacional da Criança, atuaram produzindo normativas de referência para a padronização do atendimento, fiscalização e superação das más condições de atendimento das creches, jardins de infância e espaços recreativos. Os apontamentos desses órgãos direcionaram a forma com que as crianças deveriam ser atendidas e a quem esses espaços eram destinados, tomando como referência conceitos morais, procedimentos instruídos pelos higienistas e tendência tecnicista que lentamente levanta a preocupação de educação formal.

Nesse contexto, os jardins de infância trazem em seu bojo os conceitos sobre a relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento psicológico: “A psicanálise e as pesquisas behavioristas que mostravam a importância dos dois

primeiros anos de vida e apontavam que os desajustamentos dos adultos tinham, muitas vezes origem nas experiências infantis” (Vieira, 1988, p.14).

A ditadura militar iniciada em 1964, abraça a ideia tecnicista e com o projeto de educação compensatória marca a década de 1970 com ideais de estimulação precoce e o preparo para alfabetização, com intuito de combater a marginalização das pessoas pobres, justificadas por eles pela privação cultural e pelos fundamentos behavioristas. O atendimento exclusivo à crianças ricas em jardins de infância, focado no aprimoramento do desenvolvimento infantil, incentiva a criatividade, as habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Essa abordagem gerava uma tendência positiva de melhoria nos serviços oferecidos em creches para determinados grupos sociais.

A educadora, sobretudo da escola maternal, necessitava ser mãe, enfermeira, professora, assistente social e ainda ser artista capaz, observadora atenta, ouvinte compassiva, informante segura, inspiradora, cooperadora, participante, instrutora, dirigente, conselheira, juiz imparcial-qualquer coisa, enfim que a situação exija para benefício da criança. [...] Para formação dessas educadoras apontava-se como solução a organização de cursos regulares nas escolas Normais ou nos institutos de educação, sendo que a lei orgânica do Ensino Normal incluía, nos cursos de especialização, o de educação pré-primária. Além disso, deveriam organizar palestras, visitar instituições de educação pré-escolar, fazer estágios e cursos intensivos (Vieira,1988, p.14).

O olhar inicialmente preocupado em combater os espaços das criadeiras e a herança na postura de cuidar, somados ao avanço científico dos estudos da área da psicologia sobre o desenvolvimento do corpo e da mente humana, influenciaram a gradativa exigência de aptidão e formação específica para cuidar das crianças. Oliveira (1988) destaca também que, ao compreender o desenvolvimento humano, é possível potencializar habilidades quando as crianças têm acesso a atividades educativas na mais tenra idade. A visão de a creche ser espaço destinado a garantir direitos de igualdade e condições de trabalho, a mulher passa também ter “a posição que entende a oferta de creches e pré-escolas públicas não só como uma resposta ao direito da mulher à igualdade na sociedade, mas também como uma exigência relativa ao direito das crianças à educação” (p.51). Nessa perspectiva em 1988 a educação infantil, constitui-se na primeira etapa da educação básica, prevista na Constituição Federal de 1988.

Não se passa de um momento histórico em que a educação ocorra no interior da família para outro em que passe a ocorrer na instituição escolar. Família,

infância, escola, pedagogia se produzem por meio de processos sociais e de forma interdependente. Aprender, instruir, conhecer a si e ao mundo se associam ao processo de crescimento, que ocorre no interior de relações sociais. Se a infância refere-se às representações dos adultos sobre as crianças, isso não significa que estas sejam receptores passivos dessas concepções, que, de algum modo, vão ao encontro de algumas necessidades infantis (Kuhlmann; Fernandes, 2002, p. 29, grifo nosso).

Os destaques representam um convite à reflexão sobre o significativo avanço que a criança conquista no contexto histórico da sociedade. Ela passa a ser reconhecida como sujeito que pensa, cria, influencia e tem futuro, podendo ser lucrativo. A criança, no resguardo de viver a sua infância, começa a ser vista com direito de protagonizar sua história e, para isso, tem direitos definidos em legislação. “Aprender, instruir, conhecer a si e ao mundo, [...] sujeitos, mas [...] não receptores passivos” (Kuhlmann; Fernandes, 2002, p. 29), são conceitos que estão diretamente ligados ao currículo da Educação Infantil e aos meios e modos de intervenção com as crianças no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 O que se deve aprender na creche? O acesso à creche como possibilidade de garantia do direito de ser criança e a trajetória da legislação brasileira.

O fim da ditadura militar, a promulgação da Carta Magna do Brasil, somadas a nova Constituição Federal (Brasil, 1988) e ensejo pela democracia retiram o olhar do âmbito do direito da família e impulsionam ideais da criança como um sujeito de direitos de exercer a sua cidadania, bem como, ter acesso a um sistema educacional. Contemplar as especificidades das crianças menores¹⁰ em seu desenvolvimento físico e mental era a meta da educação como garantia do exercício de sua cidadania, preservação da infância e defesa da criança.

Nesse propósito, a década de 1990 é marcada pelo surgimento de dois dos principais documentos vigentes até o momento, que garantem o atendimento das crianças pequenas, o ECA (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

Aberto o caminho com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o primeiro documento foi o ECA que somou forças na garantia do direito das crianças, reforçando a exequibilidade do atendimento da criança de zero a 6 anos na Educação Infantil. A LDB foi o segundo, demarcando os princípios educacionais, a qual norteou

¹⁰ Inicialmente definida na LDB como crianças de zero a 6 anos. A redação foi alterada em 2008 para crianças de zero a 5 anos.

o mapeamento de outros documentos que garantem direitos das crianças com um olhar para a educação infantil.

A criação das creches é o legado de garantia de proteção do final do século XX. Atrelado a ele, as legislações criadas deram continuidade à dimensão do proliferado entendimento de “cultura social da infância protegida”. Nesta manifestação de sentimento popular, os espaços institucionais permanecem como a ferramenta eleita para certificar e expandir a garantia de atenção à criança, anteriormente elencada. As regras de atendimento voltam-se para tendências educacionais, e buscam equilibrar os conceitos científicos de desenvolvimento infantil e currículo escolar visto como forma de garantir a “humanização humanizada¹¹” das crianças.

Outro aspecto importante a ser observado é que a simples existência de leis não impede a continuidade de casos de infâncias sonegadas, que ainda ocorrem em grande proporção. Essas leis trazem a possibilidade de olhar em seus artigos, tendo em mente a dimensão histórico cultural dos fatos, mas sempre fazendo as perguntas: quantas crianças não sofrem por não serem atendidas no conteúdo abordado em cada artigo? Qual a distância temporal entre a promulgação de uma lei e a percepção da mudança social impactada por ela? As necessidades levantadas de cada criança representam uma demanda real que precisa ser contemplada? A criação de leis é um dos meios, quais são os outros?

Nesse sentido, a LDB em seu Art. 1º estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (Brasil,1996).

Observa-se que ao definir instituições com perfil próprio para atender as crianças, encerra oficialmente a herança das criadeiras. Mas, ora ou outra, essas são retomadas em espaços não regulamentados atendendo demanda de crianças sem padrões de qualidade normatizados, com intuito lucrativo apenas.

¹¹ A humanização humanizada revela que ninguém nasce humano. Assim, precisa ser humanizado. É um conceito em que o processo não pode ser cruel, excludente e/ou não reconhecedor das peculiaridades da fase da infância. Nesse sentido, precisa ser um processo de humanização de forma humanizada.

Na LDB, define-se claramente que para atender crianças é necessário além da disponibilidade, executar uma série de aspectos relevantes, antecipadamente discutidos por estudiosos da área, previstos em forma de lei, que devem ser contemplados. Esta lei, que regulamenta o direito à educação, garantido na Constituição Federal, continua sendo atualizada ao longo dos anos, visando garantir a educação integral da criança de forma equitativa, bem como seu pleno exercício da cidadania.

(...) padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 1996, Art. 4º, inc. IX).

Os padrões mínimos de qualidade hoje garantidos, são frutos da consciência histórica social de que deixar as crianças à própria sorte era empecilho ao desenvolvimento humano. A garantia de insumos adequados, atualmente, contempla o movimento de atender a todos e a cada um dentro do processo educativo, excluindo as barreiras que impedem o aprender e o estar no espaço. Este inciso, acima citado é complemento do Art. 4º da LDB, o qual define “O dever do Estado com educação escolar pública” (Brasil, 1996), subsidiando também, novas legislações que garantem atendimento de qualidade à criança público da educação especial, sendo um novo marco na educação.

Ao voltar o olhar sobre os questionamentos iniciais deste tópico da pesquisa, pensa-se: quais conhecimentos são exigidos para que se sintam realmente parte do grupo social do qual se faz parte? Existe um tempo certo para começar a aprender a ser “um ser humano”? A escola é um espaço de humanização? Qual objetivo deve ter um currículo específico na educação infantil? Entende-se com base nos recortes dos fatos históricos recorrentes na história da Educação Infantil realizado sob o prisma da história das creches que, a qualidade da vida, bem como, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos só se efetiva a partir da especificação de regras legais, impulsionadas pela consciência e sentimento social de apreço pelas crianças e seu reconhecimento como seres humanos. A partir do entendimento da criança como sujeito aprendente, esclarece-se socialmente que os meios e modos aos quais as crianças são expostas durante o processo de educação e apropriação dos

conteúdos históricos da humanidade têm impactos significativos na vida desses pequenos cidadãos, podendo ser de forma positiva ou negativa.

A LDB segue transcrevendo todo o documento incumbindo responsabilidades, estabelecendo o dever da União, do Estado e dos Municípios, indicando padrões iniciais de qualidade, definindo base para os processos formativos, colocando regras gerais trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças, que serão esmiuçados e especificados em uma sequência de documentos que surgem a partir dela. Abre-se destaque para o Art. 58, que define a existência da educação especial e a necessidade de subsídios para que ela aconteça. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.” (Brasil, 1996, Cap. V). Atualmente o Art. 58 especifica o público elegível para o atendimento da educação especial estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O Art. ainda garante aos professores com especialização adequada, efetiva integração na vida em sociedade, por meio de capacitação e incluiu no ano de 2021 um Art. Especial, reconhecendo a Libras como meio oficial de comunicação brasileira:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 1996, cap. V-A, Art. 60-A).

Estes respaldam a construção das respostas em relação às perguntas acima elencadas, visto que deixam claros os instrumentos, meios e modos de conduzir a educação infantil.

Os documentos elencados a seguir são marcos na Educação Infantil do Brasil, oriundos da LDB, estes, demonstram os progressos históricos na garantia de direitos da criança primados em conceitos de qualidade e equidade. Eles surgem com o viés de normatizar, instruir, regulamentar e nortear a educação infantil, em âmbito da escola pública, porém, as regras devem também ser seguidas pelas escolas particulares.

1) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), volumes 1, 2 e 3 (Brasil, 1998) é uma especificação em complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir da ideia de garantia do direito ao desenvolvimento e aprendizagem, são apresentados neles, referências de meios e modos de atendimento destinados especificamente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas. Propõe apontar metas de qualidade integral, consciência socializadora desta etapa e instrumentalização das crianças para que construam seus próprios conceitos de identidade, fundamentado no entendimento de toda história cultural da sociedade em que vivem. Definido a partir das referências sobre o trabalho de identidade com a criança, surge a possibilidade de ela se identificar com o grupo social ao qual pertence.

Nesse sentido, o RCNEI surge como um “guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.” (Brasil, 1998, p. 6).

2) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal (Brasil, 1999), regulamenta especificações para garantir qualidade quanto a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil, definindo, por exemplo, quantidade de horas mínima para certificação como professor especialista, currículo entre outros. Outrora nos marcos históricos aqui pontuados revoga definitivamente o conceito de que para educar precisava ser mãe, e elencou-se que é necessário ter formação técnico-pedagógica de qualidade.

3) O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Parâmetros Em Ação - Educação Infantil I - PDPC (Brasil, 1999), vem com o propósito de potencializar o uso de materiais disponíveis nos sistemas públicos de ensino através da partilha de experiências de outros professores, como ação de formação continuada.

a construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens (Brasil, 1999, p. 3).

4) A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Traz dentre outros, a referência de como contemplar o atendimento educacional especializado às

crianças público do atendimento da educação especial, garantindo que estes sejam atendidos desde a educação infantil, sem prejuízo a outros atendimentos em serviços específicos. Além de estabelecer normas para garantia de professores especializados em educação especial na educação infantil. Suas regras especificam como garantir a educação para todos previstos na Constituição Federal (Brasil, 1988), delineado na LDB (Brasil, 1996) e servem como regra para as posturas educacionais previstas na legislação que seguem especificadas a seguir.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, também traz um documento norteador com “Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais” (Brasil, 2001).

5) O Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001) foi criado como uma ferramenta de garantia de qualidade, essencialmente fundamentada em princípios democráticos, com o ideal de valorizar e considerar a pluralidade cultural e social no cumprimento das regras legislativas, estabelecendo metas que viabilizem o cumprimento da legislação vigente. Define a responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em convocar a sociedade civil e elaborar um plano decenal, que será periodicamente avaliado pela União em articulação com as demais esferas. Neste, a partir de levantamento atual da demanda local relacionada à educação infantil, busca desenvolver programas e projetos para vigorar durante dez anos a partir da ampla discussão nos espaços sociais, em coletivo com o governo, como forma de garantia de direitos, estreitando e facilitando os caminhos entre a lei e a realidade que garantem a qualidade e equidade do ensino na disponibilização do acesso a todos e a cada um.

6) A Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino (IIESE): um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas (Brasil, 2002). Este documento marca as discussões para a planificação dos sistemas de ensino de forma padronizada. As novas legislações modernizaram e abriram oportunidades para oferecer um sistema de ensino de qualidade. Todavia, em um país de grande dimensão territorial e vastas diversificações culturais, o passo da implementação das leis até o alcance da exequibilidade percorre muitos entraves, assim, os exemplos oferecidos neste documento visou principalmente

subsidiar as secretarias e conselhos para que possam efetivar a integração das creches aos sistemas municipais de ensino, realizando um atendimento de qualidade às crianças brasileiras de zero a seis anos de idade (...)

instrumentalizando-os na criação do Sistema Municipal de Ensino; definição de normas para o funcionamento da educação infantil; formação inicial e continuada dos professores e sua profissionalização; elaboração de Propostas Pedagógicas das instituições; criação de espaços físicos e a aquisição de recursos materiais para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, entre outros (Brasil, 2002, p. 5).

7) Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) deu oportunidade para os professores já em exercício, mas sem formação, de se adequarem à nova regulamentação da LDB, ou seja, “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (Brasil, 1996, cap. V-A, Art. 62). Ofertada na modalidade de curso a distância, estabeleceu parceria com universidades, apresentando no seu currículo um compilado de matérias básicas do ensino médio, somadas a teorias específicas de formação de professores nas áreas de “linguagens e códigos, identidade, sociedade e cultura, matemática e lógica, vida e natureza, língua estrangeira (eleita pelo estado), fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico” (Brasil, 2005, p.1). Este programa de qualificação profissional valorizou a experiência docente certificando a partir de aprimoramento científico aquele professor que já exercia sua função.

Portanto, em seu Art. 62, a LDB alavancou o controle de qualidade da educação infantil elevando para um patamar de profissionalismo. Se relacionar este, ao histórico dos cuidadores das crianças pequenas, avalia-se como marco na história, pois instrumentaliza a já proliferada consciência de que crianças pequenas têm direito à formação educativa de qualidade, que vão além do cuidar assistencial, como também a todas as outras etapas de ensino. E para ofertar qualidade de ensino é preciso formação especializada e aprimorada.

8) Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (Brasil, 2006). Com o objetivo de integrar o sistema da educação infantil no sentido de meios, modos e estrutura em nível nacional, oportuniza participação democrática, garantindo a participação da maioria dos estados nas discussões. Isso, com a finalidade de se chegar a um consenso que pudesse representar o Brasil em sua diversidade, em uma política nacional para educação infantil, estabelecida por meio de processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a 6 anos.

Com o propósito de promover “uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos” (Brasil, 2006, p.6), o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”, discute dados estatísticos nacionais oficiais, mapeando as demandas previstas nas legislações, que até aquele momento não haviam sido contempladas, discute medidas nacionais para avançarem, desenhadas no que nomearam como Diretrizes da Política Nacional da Educação infantil. Esta, dentre outras especificações objetivadas em destravar as intempéries desta etapa de ensino e almejando resolubilidade, apresenta conceitos, como exemplo, a indissociabilidade entre o cuidar e o instruir, a necessidade de contemplar um ensino não homogêneo e reconhecedor da diversidade do ser e do aprender das crianças, assim como a contemplação do atendimento das crianças público da educação especial no coletivo das demais crianças.

9) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que aponta características no sistema de ensino para garantia de desenvolvimento global da criança.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Este trecho representa a abrangência de todas as discussões sistematizadas pelo grupo de trabalho que compôs a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As explanações feitas no decorrer do documento traduzem as necessidades específicas do atendimento. Apesar de não ser nomeadas como específicas as crianças, tais indicativos são encontrados na legislação para educação infantil, quando se refere à qualidade, equidade e especificidade para atender a todos e a cada uma das crianças no processo de ensino e aprendizagem. O documento já contempla o marco de mudança no atendimento da etapa de

educação infantil, com relação a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), que altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (Brasil, 1996) e institui a etapa de educação básica da Educação Infantil de zero a 5 anos.

Ao realizar uma análise geral até o momento, nota-se que a busca por melhorias na qualidade do atendimento por meio da representação legal, está bem fundamentada nas leis e normativas. E é incontestável a necessidade dessas leis para organizar um grupo social. Mas, tratando-se do campo da educação, outra questão reflexiva que vem à tona é sobre a necessidade de replicar leis cada vez mais detalhadas. Esse fato evidencia a falta de disposição para interpretar as legislações de maneira humanizadora, colocando a burocracia acima da vida das crianças e de seus direitos.

Neste contexto, se identifica muitas legislações que se repetem na tentativa pacífica de se fazer cumprir o que outrora já foi determinado. Em contraponto a fiscalização e a delonga para assumir compromissos legalmente permanecem sendo empecilhos para que as crianças consigam, em tempo hábil, usufruir dos direitos outrora já garantidos.

Destaca-se a seguir como possibilidade de observação da trajetória histórica da educação infantil, uma sequência de legislações que complementam a LDB, especificando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e retomando a obrigatoriedade de se fazer cumprir o que, em muitos casos, já foi determinado. Nesse sentido, outros documentos almejam e fortalecem a garantia de qualidade de atendimento, que encontramos atualmente na educação infantil.

10) Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2008).

11) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2 (Brasil, 2008).

12) Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Brasil, 2009).

13) Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009).

14) Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (Brasil, 2009).

15) Orientações sobre Convênios entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins Lucrativos para a Oferta de Educação Infantil (Brasil, 2009).

16) Interação escola-família: subsídios para práticas escolares (UNESCO, 2010).

17) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010): realinha as concepções sobre como deve ser o processo de ensino e práticas pedagógicas com as crianças. A ampliação no atendimento de bebês, em média a partir dos 4 meses de vida, tempo que finda a licença maternidade das mães, garantida como direito constitucional, reforça a necessidade de especificar e fiscalizar melhor o trabalho que já vem sendo executado. Este documento busca esclarecer que, ao garantir o acesso da criança à escola, não se pretende antecipar os conteúdos do ensino fundamental. É preciso conhecer as etapas do desenvolvimento infantil cientificamente publicadas e propor um currículo de atividades pertinente e respeitoso às condições peculiares do seu desenvolvimento e período da infância, como por exemplo a garantia do brincar, planejado e intencional.

18) A Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013) altera novamente a LDB. Na sessão da educação infantil rompe legalmente com qualquer resquício interpretativo de visão assistencialista, uma vez que a alteração do Art. 4º inclui como obrigatória a matrícula para crianças de 4 e 5 anos. Ou seja, a persistência na ideia da creche e pré-escola, condicionada como benefício social às mães trabalhadoras, mesmo tendo já esclarecido legalmente que é direito da criança e sendo discutido em tantos outros documentos, além de ser reforçada no ECA como direito da criança, ganha maior reforço para pleiteamento de vagas, visto que se encontra expressado que Art. 4º a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

A mudança ainda prevê a organização do atendimento de crianças de 4 e 5 anos de idade com garantia de “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996, cap. II, Art. 31, inc. I); carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por, no mínimo, 200 dias letivos, com atendimento mínimo, no ensino integral de 7 horas e ensino parcial de 4 horas, exigido 60% de presença e “expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Brasil, 1996, cap. II, Art. 31, inc. V). Esta citação, em especial, movimenta as instituições que descumprem a recomendações dos documentos anteriores quanto ao processo de ensino aprendizagem adequado, uma vez que precisam ser oficialmente registrados.

Outro ponto de proteção reforçado nesta alteração é sobre o tópico “exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas” (Brasil, 1996, Cap. II, Art. 30, inc. IV). Isso, é considerado um forte defensor dos direitos da criança, no sentido de ferramenta de proteção. Garante que as escolas devem comunicar os casos de evasão aos órgãos protetores das crianças. As famílias são obrigadas a enviar as crianças para escola, um dificultador para os exploradores do trabalho infantil, realidade alarmante ainda nos dias atuais. Segundo a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos, do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, que mantém um canal aberto de denúncias, o “disque 100”, no primeiro semestre deste ano de 2024 foram registradas cerca de 1.251 denúncias de trabalho infantil. O órgão afirma que os registros não mensuram a real proporção da incidência do trabalho infantil, pois, na maioria das vezes, isso não é denunciado. Esses dados demonstram uma contradição entre os preceitos garantidos na legislação brasileira, os quais traduzem os anseios sociais e culturais da concepção de infância e criança relacionados a privação do direito de “ser criança” e “ter infância”, que foram discutidos no primeiro tópico da fundamentação deste estudo. Com esses dados em mente, surge uma pergunta para reflexão: O disque 100 seria uma modernização ou uma releitura da política da roda dos expostos?¹²

A citada lei também altera a LDB em pontos importantes na educação especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: “Art. 60. Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1996, cap. V, grifo nosso).

¹² O disque 100 é um espaço anônimo do governo para encaminhar as crianças que precisam de atendimento por terem seus direitos violados, a roda dos expostos também era. Mas a concepção da sociedade com relação ao direito da criança e infância hoje mudou. O disque 100, abre a possibilidade de a criança ser atendida em muitos serviços de apoio e proteção, o que à época da roda dos expostos não eram preceitos da sociedade. Assim, vale o questionamento se esse seria ou não um instrumento social atualizado do projeto roda dos expostos.

Todas as mudanças são significativas, uma vez que são oriundas de requisições de movimentos educacionais suplicantes de garantias de demandas reais. Em destaque está a ampliação quanto a garantia do atendimento às crianças com altas habilidades ou superdotação. Dentre o público da educação especial, este é o que se encontra mais tardiamente documentado regulamentadores, bem como pouca oportunidade de ser foco em primeira instância no pátio escolar. Hoje, com o avanço das pesquisas, começam a relacionar comportamentos vistos como negativos e não explicados, de algumas crianças aparentemente típicas.

Pessoas com altas habilidades podem exibir comportamentos sociais desajustados, hostilidade, agressão, baixo autoconceito, insegurança, frustração, raiva e sentimentos de inadequação. Quando não reconhecidas e trabalhadas, tais características podem colocar o indivíduo em posição de vulnerabilidade e risco socioemocional. Torna-se importante um maior entendimento do mundo cognitivo, emocional, afetivo e social da pessoa superdotada, de forma a diminuir as vulnerabilidades deste grupo, trazendo consciência sobre a sua forma específica de agir no mundo (Virgolin, 2021 p.1).

Trazendo os destaques legislativos para compreender a continuidade da evolução histórica do Brasil na proteção da criança, quanto a garantia de direitos e vivência da infância sobre o prisma do aprimoramento do atendimento às crianças nos espaços institucionais a partir da criação das creches, e posteriormente sobre o que deveria ser ofertado na creche. Percebe-se a ausência da menção dessa tipificação de público da educação especial tão ligada à questão curricular, no sentido de que, uma das características marcantes dessas crianças é a apropriação do excesso de conteúdo com relação ao esperado em cada faixa etária. Segundo Prais e Rosa (2017), para muitos a presença de meios e modos de abordagem de forma diversificada é essencial e para alguns é imprescindível.

20) A Lei nº 13.234/2015 (Brasil, 2015), também altera a LDB, garantido a identificação, o cadastramento e o atendimento na educação básica e na educação superior de alunos com altas habilidades ou superdotação. Esta alteração abre maior respaldo quando a exigência e previsão orçamentária para Educação Infantil seguir as metas nacionais da educação para 2024, principalmente com relação às crianças de zero a 3 anos.

21) Lei nº 13.146/ 2015 - Lei brasileira da inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta, nomeia, define, regulariza, amplia e facilita a garantia prática dos direitos da pessoa com deficiência na normativa do

Estatuto. Seus princípios partem do fundamento do Estado democrático de direito, expresso na partilha da ideia aristotélica de que “devem se tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais a medida da sua desigualdade.” (Brasil, 2015).

Pensando em garantir às crianças o aprimoramento do atendimento nas creches, o Desenho Universal vem garantido em forma de lei, e impulsiona a adequação de acessibilidade e acesso à tecnologia acessível também na educação infantil. No Art. 3º apresenta o “desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, Cap. I, Art. 45), complementado no item IV, que propõe a eliminação de barreiras palpáveis e não palpáveis, fomentando as discussões da dimensão curricular.

barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (Brasil, 2015, cap. I, Art. 3º, inc. IV, grifo nosso).

Em caráter lúdico e poético interpreta-se esse trecho da lei com a expressão de linguagem é “proibido proibir”:

É proibido proibir que informações sejam negadas às crianças, na ação de não entender seus preceitos, anseios e tempo de infância.

É proibido proibir que a resposta científica sobre o que se aprendeu seja demonstrada em forma de rabisco feito após a apresentação de um novo conteúdo curricular.

É proibido proibir o acesso das crianças às mais variadas expressões artísticas e de linguagem sistematizadas como produção cultural da humanidade, por falta de meios e modos adequados de apresentação.

É proibido proibir que sejam punidos aqueles que por vontade própria se negam a apropriar-se, e divulgar através do ensino de diferentes formas, o que já foi cientificamente comprovado (Autoria própria).

Nesse sentido, o item IV que traz “à comunicação, ao acesso à informação” é visto como a possibilidade de explorar a linguagem oral e artística na educação infantil e entra no campo de recomendação tácita.

Hipotetiza-se que já não deveria ser uma barreira, pois é um ponto de culminância entre as teorias metodológicas comumente usadas no Brasil, como por exemplo em Piaget (1994, p.131) que afirma “Assim, as narrações, testemunhos e explicações das crianças devem ser considerados como a expressão de seus sentimentos”. Já Steiner coloca que “a expressão artística, presente em todas as áreas do conhecimento, favorece e possibilita essa integração, ao expor livremente os anseios humanos’ (Freire, 2013) e Vygotsky (2001, p. 309) aponta que “A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico (...) é a parte de determinados sentimentos vitais”.

O Art. 3º da LBI classifica como uma barreira atitudinal, ou seja, “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2015, Cap. I, Art. 3º, inc. IV), em que se observa o fortalecimento de poder punir quem agir por exemplo, acerca do conceito de capacitismo. Segundo Cecílio (2024, p.1) a população em geral tem historicamente perpetuado expressões como “É tão bonita que nem parece que tem deficiência”; “Estou falando com você, está surdo?”; “Parece retardado”; “Mais perdida que cego em tiroteio”; “Você é meio autista”; “Não temos braços para isso”; “Fingindo demência”; “Que mancada, hein!”. Essas expressões são categorizadas como falas capacitistas o que, segundo a autora, explicitam preconceito e discriminação. Chama a atenção o fato de serem consideradas expressões costumeiras de uso popular, mas isso não exime o “expressor” de ter agido de forma criminosa, pois indica a quem sofre conotação de marginalidade, ferindo direitos e propagando incapacidade acerca da deficiência de pessoas de direito.

22) Parecer CNE/CP nº 15/2017 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2015). Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017). O documento vem em resposta a determinação expressa no Plano Nacional da Educação 2014-2024,

campeão de críticas, posicionando-se com a junção de novos e velhos olhares sobre o questionamento de qual criança o século XXI propõe formar.

Seguindo a idealização histórico cultural da garantia de direito da infância e da criança por meio do acesso às instituições e formalizações generalistas de currículo a BNCC sela este capítulo de resgate legislativo, pautado em ilustrar a continuidade de anseios sociais pela garantia de direitos da criança trazidos em um prisma legislativo, e reafirmados neste documento no conceito de indissociabilidade do cuidar e do educar.

A BNCC, embora não tenha o poder de anular a legislação criada até o momento, apresenta-se como uma norma e estrutura o currículo nacional, devidamente dividido nas etapas da educação básica. Com relação à educação infantil, observa-se a intenção de demonstrar um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, vistas como indispensáveis a serem desenvolvidas pelas crianças. A partir dos princípios éticos, políticos e estéticos, propõe que as crianças alcancem o exercício pleno da cidadania através da formação humana, incutido nas propostas de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, encontradas como plano de fundo dois grandes eixos: as interações e as brincadeiras. Coloca a importância do papel do professor sendo o adulto experiente, e a este é designada a função de promover, de forma fundamentada e qualificada, atividades produtivas por meio dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar e conhecer-se. Tais direitos buscam desenvolver noções, habilidades e atitudes por meio de suas interações com outras crianças e adultos, promovendo aprendizagens, crescimento e socialização (Brasil, 2017).

A educação infantil segundo a BNCC traz seu currículo organizado em partes de acordo com a faixa etária. No que se refere à Creche, as crianças são redistribuídas em dois grupos: a) os bebês (de zero a 1 ano e 6 meses) e as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos); e, b) a pré-escola, ou seja, crianças pequenas de 4 a 5 anos.

Partindo dessa divisão, define códigos a serem utilizados de forma padronizada nos planejamentos de ensino das escolas de educação formal na educação infantil do Brasil. Esses, indicam os objetivos de aprendizagem de cada atividade expressados nas divisões de cada um dos cinco campos de experiências: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estes são delineados sobre a ótica de

“experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 36).

Qual criança o século XXI pretende formar, e como a escola pode propiciar a aprendizagem dessas crianças? Segundo Barbosa (2018) a BNCC propôs em seu surgimento, ser um reforçador contemporâneo de justiça social com a ideia de constituir, no discurso e na prática, a linguagem dos direitos das crianças por meio da educação.

O processo hierárquico e discriminatório da escolarização brasileira, reflexo de uma sociedade desigual, tem essa face perversa de não garantir, de modo justo, que todos os que estão na escola efetivamente aprendam. Enfatizar o discurso do direito à educação, à cidadania, à igualdade e à diversidade é algo fundamental. Ainda não somos uma sociedade onde a noção do direito está democratizada e a garantia do direito efetivada (Barbosa, 2018, p.10).

As crianças sempre estarão sujeitas, de certa forma, a processos hierárquicos, visto que sua condição biológica é requerente de cuidados para sua sobrevivência, o que demanda comandos de um adulto. Isso não deveria ser condicionante ao atrelamento dos conceitos pejorativos ligados à palavra, que exprimem o abafamento total da personalidade e preferências da criança.

Refletir sobre as pistas de contextualização histórica, cultural, econômica e social dadas nos recortes da trajetória legislativa realizadas até este momento, abre a possibilidade para responder que, esses conduziram a concepção de infância do século XXI, deixando passar poucos resquícios das atrocidades aniquilantes cometidas contra a criança em seu suposto direito de viver a infância dos séculos passados.

Pensando em contexto geral, de como decorre a infância das crianças até a concepção de proteção encontrada atualmente, observa-se que o processo de construção da educação infantil, serve como delineador e propagador do conceito cultural de proteção à criança da atualidade, que extrapolam a própria instituição de ensino em sua garantia de acesso e frequência. Nesse contexto, pode-se observar resquício dessa história, como por exemplo, ao analisar o atual programa de proteção à criança em situação de abandono, nomeado como família acolhedora. É possível com um olhar histórico, encontrar inferência do programa atual família acolhedora, no relato de Rizzini e Pilotti (2011, p 19), “as crianças rejeitadas nas Rodas eram alimentadas por amas-de-leite alugadas e também entregues às famílias, mediante

pequenas pensões. Em geral, a assistência prestada pela Casa dos Expostos perdurava em torno de sete anos”.

Nesse tempo, não havia nenhum controle de como esses cuidados eram praticados. Atualmente, o mesmo programa governamental é retomado com a perspectiva de extinção das casas de acolhimento ou antigo orfanatos. Mas, os cuidados contemplavam o atendimento à normativa do ECA quando prevê a convivência familiar e comunitária das crianças. Assim, o programa família acolhedora, cadastra famílias, oferece treinamentos e monitora os cuidados prestados às crianças que são acolhidas por elas. As famílias recebem ajuda de custo para despesas com a criança, mas precisam comprovar a frequência em postos de saúde e escola, quando em idade apropriada.

A trajetória das crianças em instituições com sistema de internato, onde o abandono era a única alternativa que as mães tinham para poder trabalhar e garantir seu sustento. Alternativa, vivenciada com a dor da separação e a incerteza de conseguir recuperar seus filhos, foi sendo substituída gradualmente pelo acesso às creches, pois “eram o único elemento capaz de combater eficazmente o comércio das ‘criadeiras’ que capricham em concorrer para aumentar o obituário infantil” (Vieira, 1988, p. 8). Descritas como “criadeira ou tomadora de conta, mulher do povo que tomava ao seu cuidado crianças para criar. Pelas suas condições de vida, pelos hábitos incorretos adotados no cuidado das crianças, pela sua índole e caráter” (Vieira, 1988, p. 4).

Hoje as criadeiras foram institucionalizadas, podendo em uma comparação leviana remeter, na atualidade, ao papel exercido nas instituições escolares de educação infantil pelas auxiliares, que diferem totalmente do perfil das criadeiras, sendo classificadas como as responsáveis por

Cuidar, educar e dar assistência às crianças na faixa etária de zero à cinco anos, respeitando cada momento do desenvolvimento, seus valores e individualidade. 1-Realizar procedimentos de higiene e cuidados das crianças sob sua responsabilidade: a) Higiene Pessoal: banho, troca de roupa e de fraldas e demais, zelando pelos pertencentes dos alunos. b) Sono: organizar o ambiente, acomodar e acompanhar as crianças no horário do sono. c) Alimentação: preparar na ausência da Merendeira, e administrar alimento lácteo, papinho, sucos e frutas, seguindo os horários estabelecidos pela direção da Unidade Escolar e orientações da Nutricionista da Merenda Escolar. d) Segurança: observar, acompanhar e cuidar para o conforto, boa acomodação, segurança dentro e fora da Unidade Escolar (atividades extracurriculares), bem como prever situações de risco para as crianças sob sua responsabilidade, garantindo sua segurança e bem-estar. Zelar e proporcionar boas condições do ambiente físico e dos aparelhos recreativos,

comunicando a direção da Unidade de Ensino possíveis irregularidades que possam colocar em risco a segurança das crianças. 2-Auxiliar o professor nas atividades de ensino aprendizagem: a) Distribuir material pedagógico às crianças, conforme orientação do professor, acompanhando sua utilização e zelando pela sua guarda. b) Promover atividades pedagógicas para desenvolver globalmente o desenvolvimento infantil. c) Manter o caráter lúdico das atividades propostas às crianças, garantindo a especificidade da Educação Infantil. d) Acompanhar as crianças em eventos extracurriculares dentro e fora da Unidade Escolar. e) Observar e registrar fatos inesperados, ocorridos durante as atividades desenvolvidas com as crianças e relatar à direção da Unidade Escolar o que julgar necessário, a fim de garantir o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos. f) Realizar atividades recreativas com as crianças em eventuais ausências do Professor. 3-Realizar procedimentos de higienização e limpeza dos ambientes da Unidade Escolar: a) Realizar limpeza, higienização, manutenção diária das condições ambientais de sua responsabilidade (berçário, sala de aula, lactário, etc), exceto cozinha, entre as atividades pedagógicas e ao término delas. b) Higienização dos brinquedos pedagógicos utilizados e colchões utilizados no soninho; zelar pela guarda de materiais e equipamento de trabalho. c) Manter limpas e higienizadas as roupas de cama e toalhas. 4-Participar ativamente do processo de integração escola, família e comunidade: a) Acolher a criança e pai/responsável com cordialidade, nos horários de entrada e saída. b) Informar à direção qualquer observação relevante transmitida pelos pais ou responsáveis. c) Participar ativamente do processo de integração escola, família, comunidade e demais reuniões que trate de aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil. d) Participar integralmente das comemorações relacionadas ao calendário escolar. Eventualmente auxiliar em outras atividades afins (Bauru, 2022 p.14)¹³.

A minuciosa descrição, colocada na íntegra propositalmente, permite a possibilidade de comparação da garantia de direitos alcançada pelas crianças na sua vivência no espaço da creche. A descrição feita pelo prisma de quem cuida ilustra o dia a dia da criança nesse espaço, demonstrando marca qualitativa nas possibilidades dadas de ser protegida em seu período de infância dentro dos espaços institucionais escolares, diferenciando-se quase que totalmente do tratamento recebido na criação da creche.

Esta ruptura, confirmada na indissociação do cuidar e do educar, é encontrada de forma gradativa na história legislativa abordada aqui, e uma vez definida na LDB, torna-se caráter predominante em todos os documentos destinados à proteção dos direitos das crianças. A garantia de ter nesses espaços a proposta de seguir currículos escolares, acopla ainda mais o conceito de cuidar ao de educar para que então, ocorra a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, fato esse visto na

¹³ Optou-se pela descrição do cargo de auxiliar de creche, visto que remete a questão mais direta do cuidar, recordando da participação das criadeiras (...) ao invés de professor, pois este segue trajetória no perfil intencional vistos nos primórdios, denominados como tutores.

trajetória como impulsionador de sentido à vida humana, no sentido de instruir para usufruir das criações desenvolvidas pela humanidade.

Todos aprendem a ser seres humanos somente na convivência social, de modo que a escola é a instituição social especialista nesse aspecto, visto que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 19).

Dessa forma, todos sem distinção devem ir à escola, além de ter acesso a atividades pensadas, estruturadas, para se reconhecer enquanto sujeito de habilidades e produção sociocultural. Construindo sua visão de democracia e cidadania, para então autodenominar-se como ser quase humanizado, considerando-se que esse processo só se conclui quando se deixa de aprender e interagir socialmente, o que, por sua vez, só ocorre quando se deixa de viver.

2.2 Consciência do uso social da escrita, currículo da Educação Infantil e a preservação do direito de ser criança e viver a infância.

*“É preciso escolher.
Porque o tempo foge.
Não há tempo para tudo.
É necessário aprender
a arte de abrir mão,
a fim de nos dedicarmos
àquilo que é essencial.”
[Rubens Alves]*

A escola é um espaço de humanização? Os pontos demarcados na lista de documentos legislativos da Educação Infantil demonstram que sim. Observe-se palavras em destaque encontradas, sendo demarcadas como princípios de ensino na trajetória legislativa brasileira: a) atitudes e valores morais; b) ensino religioso; c) diversidade cultural brasileira; d) exercício da cidadania garantidos nas possibilidades de vivência; e) multiculturalismo, gênero, raça “pura”, diferenças; f) relativismo; g) imprevisto; h) transitoriedade; i) o respeito às diferenças; j) combate à exclusão; k) ludicidade; l) democracia; m) sustentabilidade do planeta; n) étnico-racial; o) anamnese; p) regionalização; q) avaliações; e, r) interações e brincadeiras.

Todos esses conceitos defendidos nos princípios de cada legislação são marcas de um tempo histórico, traduzem os anseios da sociedade específicos a cada

tempo, demonstrando a evolução humana a partir da socialização que humaniza. Ao olhar para a trajetória do passado, o julgamento de errado, inapropriado ou insuficiente se faz com a visão que se tem hoje de “correto”, desconsiderando que essa só se faz presente, devido às escolhas passadas realizadas com base nos conhecimentos e discussões que se tinham acesso à época.

Ao recorrer aos marcos da história da infância, Sarmiento (1997), apresenta fragmentos que leva a compreensão de que o ensino formalizado na educação infantil - quando superada ou equilibrada a questão do assistencialismo e primazia de cuidados para manter as crianças vivas -, é iniciado nos moldes já utilizados com as crianças maiores, cercados de aprendizagens destinada a, fundamentalmente, manter preceitos morais e bons costumes.

Historicamente, no campo da educação infantil, essa discussão é espinhosa, polêmica e repleta de controvérsias. Pela própria origem não-formal, não-escolar da educação infantil, a questão curricular, até pouco tempo [e em algumas concepções pedagógicas], não era prioridade. A escolha dos conteúdos, das atividades a serem desenvolvidas remava de acordo com os modismos, com as escolhas particulares de cada instituição, de cada professor: lista de atividades; datas comemorativas; projetos; temas geradores são alguns modelos de organização curricular na educação infantil que, de tempos em tempos, materializaram o fazer docente (Lazaretti, 2022, p. 541)

O percurso da legislação da educação infantil percorrido até a BNCC, deixa transparecer também, que o tempo certo para começar a aprender é desde o primeiro momento de socialização com outros seres humanos. Essa aprendizagem deve ser gradativa e garantida com respeito às peculiaridades do tempo da infância da criança e atendimento às suas necessidades psicossociais.

As Legislações em defesa da criança possibilitam várias formas extensas de proteção, por exemplo, a lei de garantia à licença maternidade e do pré-natal à mãe, foi definida como resposta às problemáticas históricas, que demonstravam que a criança precisa do contato saudável¹⁴ com sua mãe e familiares. Esses momentos de convivência são indispensáveis para o início da formação como ser humano. Tais preceitos abrangem caracteres que subsidiam o sobreviver desses seres indefesos, porém, vão além disso. Ao longo do seu crescimento, o olhar atencioso da família e instruções sobre como explorar o mundo adquirem valor científico, ao garantir

¹⁴ Aqui entende-se saudável como: garantido tempo para estar seguro na proteção à família, com acesso à alimentação, saúde, proteção, moradia digna, lazer etc.

legalmente a sua entrada na escola. Mas, em qual tempo? No tempo em que a criança precisar, pois, o direito de escolarizar-se é da criança. E o que a criança aprenderá nesse espaço? Todos os conhecimentos historicamente sistematizados delineados a compreender a zona de desenvolvimento real (ZDR) cada criança¹⁵, integrando no ato de brincar a apresentação dos conhecimentos científicos, que interferirão na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança. Esta ação viabiliza à criança ampliar suas possibilidades de interagir no mundo em que vive, no sentido em que lhe instrumentaliza para que possa traduzir os inúmeros símbolos e signos sociais utilizados a todo momento na interação plena dos seres humanos.

A linguagem desenvolve-se em várias direções, aperfeiçoa-se através do contato prático com outras pessoas e converte-se, ao mesmo tempo, em um instrumento do pensamento que dará a base a uma reorganização dos processos psíquicos. Ao término da idade pré-escolar e em determinadas condições de educação, a criança começa a compreender a estrutura da linguagem (Mukhina, 1995, p. 233).

Todos os recortes das legislações e história da infância, permite entender a necessidade de subsidiar a criança para que tenha a opção de escolher como viver dentro da realidade social, cultural e econômica do grupo em que está inserida. Aquele que tem conhecimento da gênese de si próprio e das coisas que o cerca, não é obrigado a limitar-se a seguir uma estrada pré-definida, que dá a descrição até do que se deve, obrigatoriamente, pôr na mochila. O conhecimento emancipa e dá possibilidade de entender e viver melhor todas as etapas da vida.

Quando se questiona, o que é necessário para que haja socialização de um grupo de seres humanos, a palavra semelhanças ganha grande destaque, mas se os seres humanos, não nascem humanos, mas se tornam humanos com a convivência com seus pares, qual seria o espaço sistematizado que contribui para essa transformação? A escola de educação infantil, é um desses espaços. E seu viés de humanização dá a criança a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos historicamente sistematizados, o que faz com que, ao munir-se desses conhecimentos, modifique seus hábitos de vida, assemelhando-se aos outros seres

¹⁵ Definida por Vygotsky como nível de desenvolvimento real que caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente." (Vygotsky, 1991 p. 85).

humanos. Conforme conseguem se desenvolver nesse sentido, aumenta gradativamente a sua interação de forma equivalente aos hábitos, culturas e produções já dispostas no grupo que vivem, obtendo reciprocidade e aceitação na interação com o grupo.

Nesse sentido, o currículo da educação infantil pensado por estudiosos a partir da consideração das ideias historicamente construídas pela sociedade em seus amplos aspectos (desenvolvimento físico, psíquico e social), desenha temas, definidos como importantes a serem inicialmente apresentados na educação infantil.

Um currículo pode iluminar o trabalho pedagógico, orientar e organizar as ações docentes no cotidiano escolar. O currículo expressa unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução, entre o planejamento e a ação, entre teoria e prática. Essa unidade deve nortear todo o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. O currículo é um guia, um instrumento útil e necessário para direcionar a prática pedagógica. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais muitas vezes distantes da realidade das salas de aula, nem listar programas conteúdos desarticulados com fim nele mesmo. A organização curricular depende da participação de todos os envolvidos com o trabalho pedagógico escolar, que possam examinar e decidir, de modo coletivo, as opções eleitas e responder: para quê, para quem, por que, o que e como ensinar (Lazaretti, 2022, p. 545).

E qual objetivo deve ter um currículo específico na educação infantil? Com base nas discussões e referências apresentadas até o momento, entende-se que um currículo coletivamente bem delineado é uma ferramenta de proteção à infância, tal como é viabilizador do direito de ser criança em processo de humanização, o que transcende estilos pedagógicos modistas (Brasil, 2010) e contempla as entranhas culturais e sociais do grupo ao qual a criança pertence.

Ter um currículo específico na educação infantil excede a finalidade reducionista de aprender a socializar-se apenas nas experiências, outrora proposto no RCNEI (Brasil, 1998), quando se propõe contato com a ciência, dando significado e qualificando essas experiências. Isso, permitirá a partir do movimento de apropriação, fazer novas descobertas no mundo em que se vive e instigado a ser protagonista, além de dar continuidade a produção histórico cultural da humanidade. O “currículo deve, de um lado, identificar quais elementos culturais precisam ser assimilados pelos indivíduos de modo a promover sua humanização; de outro lado e simultaneamente, descobrir as formas mais adequadas para alcançar esse objetivo (Lazaretti, 2022, p.545). Em consonância, quem o prepara deve ter consigo

embasamento teórico sobre o desenvolvimento infantil, entendendo que o “ensino deve orientar se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então, poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que acham agora na zona de desenvolvimento próximo.” (Vygotsky, 1993, p. 242).

O currículo da educação infantil precisa considerar todas as privações históricas do que temos hoje definido como direito da criança e período de infância, sendo uma ferramenta de garantia de direitos. E ao estabelecer o que nele será disposto, é importante pensar em distanciar-se de equívocos historicamente superados, apresentados nos estudos mencionados anteriormente, como, por exemplo, condução de ensino baseado no espontaneísmo, reducionismo de atividades do ensino fundamental, limitação de atividades fundamentadas em ações do cotidiano doméstico ou hábito de elencar atividades xerografadas aleatórias. Todo conteúdo coletivamente definido deve, segundo Saviani (1988), ao discutir o processo de elencar o que se tem valor secundário e o que tem valor primário ao preparar um currículo escolar, deve-se ter em mente a pergunta: qual ser humano se pretende humanizar?

O currículo a ser considerado como fonte de pesquisa neste trabalho é o Currículo Comum de Educação Infantil, apresentado pelo Sistema Municipal de Ensino de Bauru-SP (Bauru, 2022). Este currículo é pronunciado a partir dos princípios norteadores presentes na BNCC nas áreas de: Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade, Arte Literária, Artes Visuais, Música, Cultura Corporal, Língua Portuguesa e Matemática. Nesta pesquisa, foi delimitada a área da Língua Portuguesa.

O mencionado currículo apresenta o total de 1.155 páginas, fundamentado cientificamente e discutido em grupo consolidado de pesquisadores, sobre todo processo de aprendizagem da criança. Assim, cada proposta de conteúdo curricular é definida com fundamentação teórica, contextualizada em experiências práticas, o que dá notória validade e solidez ao documento, visto que engloba amplas características “tais como históricas, culturais, ideológicas, políticas, belas, entre outras, por possibilitar um horizonte que permita garantir aprendizagem e desenvolvimento pleno a todas as crianças.” (Lazaretti, 2022, p. 541).

De acordo com a Pedagogia Histórico Crítica, currículo diz respeito ao conjunto de atividades nucleares da escola. Significa dizer que não é qualquer atividade, qualquer projeto, qualquer tema que deve fazer parte do trabalho educativo na escola, mas que, por meio de atividades nucleares, haja uma seleção de conteúdos que possam garantir a apropriação dos

conhecimentos historicamente acumulados, de modo a promover aprendizagem e desenvolvimento. Por definição, o currículo é sempre relacionado aos conteúdos de ensino que se articulam a objetivos e metodologias adequadas para promover a transmissão-apropriação dos saberes escolares, por meio da intervenção pedagógica sistemática e intencional (Lazaretti, 2022, p. 541).

Seguindo esses princípios, os conteúdos da Língua Portuguesa aparecem em dois momentos no currículo, especificando as atividades com as crianças bem pequenas de zero a dois anos e pequenas de dois a cinco anos. A parte destinada aos conteúdos para os bebês, nomeados no currículo de Bauru como berçário e infantil 1, são especificados nas páginas de 73 a 113, demarcando três eixos: oralidade, leitura e pré-história da escrita, seguidos de explicações e experiências práticas de meios e modos atrelados à fundamentação teórica sobre o desenvolvimento infantil de zero a dois anos.

Na segunda parte do documento, que incluem as páginas 553 até 584, encontram-se os conteúdos da Língua Portuguesa para as crianças de dois a cinco anos, subdivididos em dois grupos. O primeiro especifica conteúdos curriculares para crianças de dois e três anos, correspondendo às turmas do infantil 2 e 3. O segundo, delimita os conteúdos curriculares destinados às crianças de quatro e cinco anos, equivalente às turmas do infantil 4 e 5, sendo com base nesse aspecto que se desenvolveu esta pesquisa.

Neste currículo, o ensino da Língua Portuguesa, objetiva:

Compreender o uso social da linguagem oral e escrita como meio de diálogo, elaboração de ideias, registro e transmissão de conhecimento e de autorregulação da conduta, desenvolvendo gradativamente as capacidades de ouvir e falar, ler e escrever e de comunicar e interpretar ideias, tendo em vista seu máximo desenvolvimento afetivo-cognitivo (Bauru, 2022, p. 559).

Tendo em mente a definição do conceito de criança como pessoa em singular desenvolvimento que precisa humanizar-se para se tornar humano, bem como, ter esse período de infância resguardado em relação à proteção e direitos, dentre eles o o direito de brincar. Assim, foi utilizado o currículo da educação infantil municipal de Bauru como instrumento norteador dos conteúdos de ensino a serem abordados nos protótipos de produtos que acompanham esta pesquisa. Retoma-se o problema inicialmente levantado cuja indagação foi: os Professores de educação infantil conhecem o Desenho Universal para Aprendizagem? Utilizam essa fundamentação nas atividades-guias propostas? Nesta pergunta, as atividades-guia são mapeadas

neste estudo como atividades produtivas relacionadas ao tema “consciência do uso social da escrita”, presente no currículo da educação infantil na área da Língua Portuguesa, no qual foi elencado dois conteúdos: a história da escrita e grafia das letras, em que a abordagem do DUA se integra ao plano metodológico, norteando as práticas estruturadas na pergunta: como ensinar todas e cada uma dessas crianças tais conteúdos?

No currículo comum da educação infantil de Bauru a atividade-guia é definida como:

uma categoria, que envolve os motivos, as necessidades das crianças, as ações e operações que realizam. Em cada período do desenvolvimento surgem as neoformações, que dizem respeito às transformações qualitativas do psiquismo que resultam dessas atividades guias (Bauru, 2022, p.194).

Os conteúdos da história da escrita e grafia das letras são propostos na atividade-guia “jogos de papéis – imitação”, proposto nas vídeo histórias. O objetivo foi usar esta atividade-guia para possibilitar o desenvolvimento da consciência do uso social da escrita na apropriação dos conteúdos curriculares, por meio de atividades produtivas com a contação de histórias na forma digital.

Os adultos gradativamente vão complexificando a atividade da criança, e, com isso, capacidades motoras, perceptuais, atencionais, linguísticas, etc. vão se desenvolvendo. Nesse processo, novos motivos vão sendo criados e, então, a criança passa, progressivamente, a se relacionar com a realidade de uma forma também mais complexa (Bauru, 2022, p.480).

Ao pensar, quais conhecimentos são exigidos para que as crianças se sintam realmente fazendo parte do grupo social em que estão inseridas? E qual objetivo de se ter um currículo específico na educação infantil? Também pensa-se o campo de questionamento sobre quais meios e modos de emancipar as crianças por meio do acesso ao conhecimento historicamente sistematizado sem retroagir. Ou seja, sem remeter à violação de direitos e abafamento do tempo de infância, para alcançar o objetivo que se pretende ofertar.

Ao se apropriar dos estudos de Leontiev e Vygotsky (1991) se tem a consciência de que a linguagem é a forma mais complexa e ao mesmo tempo de necessidade inquestionável para interação humana. Portanto, em termos de currículo, faz-se necessário delimitá-la como ponto coeso a ser explorado e fomentado quando se visa propor meios e modos de eliminação de barreiras impeditivas da educação

inclusiva. Nesse sentido, as atividades-guia produtivas que apresentam a consciência do uso social da escrita, impulsionam o desenvolvimento da consciência da criança gradativamente.

ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (Vygotsky, 1991, p. 22).

Nesse sentido, ao considerar a seleção de conteúdos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, oferecidos no Currículo da Educação Infantil utilizados como base nesta pesquisa, sendo que a fundamentação se estrutura nos conteúdos dos produtos desenvolvidos na área de Língua Portuguesa para crianças de cinco anos.

Na proposta curricular, os conteúdos aparecem distribuídos em três eixos: oralidade, escrita e leitura. Com relação aos conteúdos de oralidade, estes devem ser elaborados dentro do contexto do brincar, possibilitando aumentar seus saberes e valer-se da fala para expressar-se e conseguir ser compreendido pelo grupo, em atividades produtivas que incluam:

- A língua como instrumento de comunicação social – adequação e ampliação de usos e contextos da linguagem oral.
- A língua como objeto de apreciação – jogos verbais.
- Linguagem verbal - Ampliação de vocabulário e adequação às situações de uso de fala aproximando-se da norma culta - gênero discursivo secundário.
- A língua como instrumento de comunicação de sentimentos, ideias e decisões – falar e escutar.
- Linguagem oral como instrumento organizador do pensamento e de comunicação – Sequência na exposição de ideias (domínio constante e progressivo).
- Narração de fatos e histórias - atenção e expressividade, entonação, musicalidade. - Linguagem verbal
- Ampliação de vocabulário e adequação às situações de uso de fala aproximando-se da norma culta - gênero discursivo secundário.
- Pronúncia e articulação adequada das palavras. - Construção de texto oral
- elaboração de histórias simples.
- Argumentação e explicação de ideias por meio da linguagem oral – consistência argumentativa, clareza e objetividade.
- Escuta atenta, buscando significado.
- Sequência temporal e causal - conto e reconto de histórias, com coerência progressiva na narração. Concordâncias verbais e nominais progressivas. (Bauru, 2022, p. 565).

As atividades produtivas envolvendo esses conteúdos podem, por exemplo, ser em um momento de brincadeira de jogos de papéis, os quais, ao sortear um tema de profissão, façam uma lista transcrita pela professora, que ao problematizar o que as crianças conhecem sobre a profissão escolhida, possa complementar com algumas informações sobre as funções desse profissional, finalizando com a criação de regras para uma possível brincadeira teatral. Em continuidade à experiência vivida, a professora poderia propor uma pesquisa com os familiares em busca de informações e atribuições de determinada profissão, com depoimento descrevendo sua rotina ou compartilhando filmagem em vídeo. Os elementos organizados podem favorecer outras brincadeiras relacionadas aos conteúdos mencionados acima.

Os conteúdos relacionados à Leitura previsto no currículo, “oferece elementos que contribuem significativamente para a formação do leitor que interage com o mundo por meio das palavras” (Bauru, 2022, p. 567). São eles:

- Leitura – Práticas de leitura
- Função social da leitura como forma de comunicação e como apropriação da cultura historicamente acumulada.
- Leitura como fruição e entretenimento, por meio da apreciação de histórias.
- Leitura pelo professor de diferentes gêneros e portadores textuais. - Função social do nome próprio – identificação e leitura.
- Aspectos verbais e não verbais (leitura de imagens).
- Função social da leitura por meio do conhecimento e uso das várias modalidades de gêneros discursivos e tipos de texto – relação de interlocução (personagens). Figura-fundo – Percepção visual. - Análise e síntese – ideias principais, significado/ significação.
- Literatura infantil.
- Comportamento leitor (Bauru, 2022, p. 571).

O contexto social e todos os ambientes em que a criança vive estão repletos de textos das mais variadas formas. Na escola, a criança com atividades produtivas tem a possibilidade de participar na construção desses textos, favorecendo a apropriação dos diversos gêneros discursivos, os quais, futuramente estudará esmiuçadamente as estruturas convencionais do sistema da Língua Portuguesa, de forma a entender todo o contexto e propósito já experimentado e identificado em suas brincadeiras cotidianas.

Uma atividade produtiva que pode ser abordada à título de exemplo dos conteúdos de leitura e escrita que serão apresentados ao final deste parágrafo, é o livro de receitas da família.

Em contato com os familiares recomenda-se que escrevam a receita que a criança mais gosta de comer, que seja tradicional em sua casa, após experimentarem juntos a execução da receita. A criança compartilha com os colegas fazendo a leitura em sala com ajuda da professora, recordando de memória como é o prato que ela gosta de comer e trouxe registrado. Posteriormente, a criança registra os passos da receita da forma que bem lhe aprouver, adicionando desenhos e/ou recortes ilustrativos. Na sequência a professora fotografa todas as produções, digitaliza e imprime um livreto para cada criança. Em roda de leitura, todos podem compartilhar as receitas, cada um com o seu livreto, podendo ser numerado por páginas de forma coletiva, observando os desenhos, recordando dos conteúdos conversados e as experiências vividas. A professora poderá eleger com o grupo uma receita entre eles para executarem na escola, possibilitando novos desdobramentos de atividades produtivas.

Por fim, apresenta-se os conteúdos referentes à escrita. Na educação infantil, quando se pensa em apropriação dos elementos da escrita, muitos veem como abafamento ou supressão da infância, o currículo aqui proposto pensa diferente, entende que:

A escrita constitui-se em instrumento cultural complexo, cuja apropriação tem início num processo anterior ao ensino sistematizado das letras. A princípio a criança se relaciona com as coisas escritas sem compreender o significado delas e, mais tarde, na trajetória escolar, ela perceberá o caráter de signo auxiliar, que simboliza diretamente os objetos e as situações designadas, desempenhando uma função mnemônica de planejamento, registro e comunicação (Bauru, 2022, p.574).

Para a criança a escrita vai além de ser um instrumento oficial de registro de comunicação da língua. Ela tem potencial de ampliar o repertório da criança e interagir com o mundo. Deve ser apresentada com esse propósito, sempre atenta à ZDR que se encontra.

- Formas de comunicação escrita – Função comunicativa da linguagem escrita. - Ideia de representação – Escrita de palavras com mediação e autonomia.
- Nome próprio - função social - Nome das coisas, objetos, etc.
- Orientação da escrita.
- Conhecimento e grafia das letras do alfabeto – caracterização gráfica.
- Função comunicativa da linguagem escrita – Produção de textos coletivos escritos (professor como escriba): estrutura textual, coesão e coerência, orientação (alinhamento, segmentação e pontuação).
- Diferenciação entre desenho e escrita – Função do símbolo.

- Relação grafema e fonema – unidades fonológicas ou segmentos sonoros.
- Apresentação do traçado das letras.
- Função social da escrita nos diferentes gêneros do discurso (Bauru, 2022, p.578).

As propostas de atividades produtivas acerca desses conteúdos devem sempre partir da realidade da criança, promovendo encontro identitário. As atividades produtivas relacionadas à apresentação da escrita para criança, como todas as outras atividades devem ter rigor metodológico e não autoritário, remetendo-se ao ensino tradicional ou visão acelerada de instrumentalização da criança de forma atropelada, sem respeitar o tempo peculiar de desenvolvimento em que se encontra, bem como, a ZDR.

A cerca disso, é relevante contextualizar o próximo tópico deste estudo em relação ao entendimento de currículo aqui delineado. Nele, buscou-se delimitar conceitos inclusivos e estratégias de ensino fundamentadas na pesquisa sobre a abordagem do DUA, os quais concluirão a apresentação dos conteúdos curriculares considerados adequados para a faixa etária de cinco anos, delineando a compreensão da perspectiva que se busca na temática da inclusão.

Dessa forma, é preciso refletir sobre a questão: como o processo de educação inclusiva e os princípios do DUA, se relacionam com os meios e modos que são apresentados nos conteúdos curriculares da Língua Portuguesa?

Incluir para não excluir. Esta frase justifica toda a ação de pesquisa proposta neste projeto. Quando o professor não se vê em atividade inclusiva no ato de ensino, ele é um agente excludente do processo educacional, mesmo que não tenha para si essa consciência.

Incluir é a palavra que singulariza a condição humana, no sentido de que o ser humano é um ser social. Tendo isso posto, ficar de fora do grupo que pertence descaracteriza sua essência de existência que é socializar-se, e munir-se de tudo que esse conceito complexo abarca.

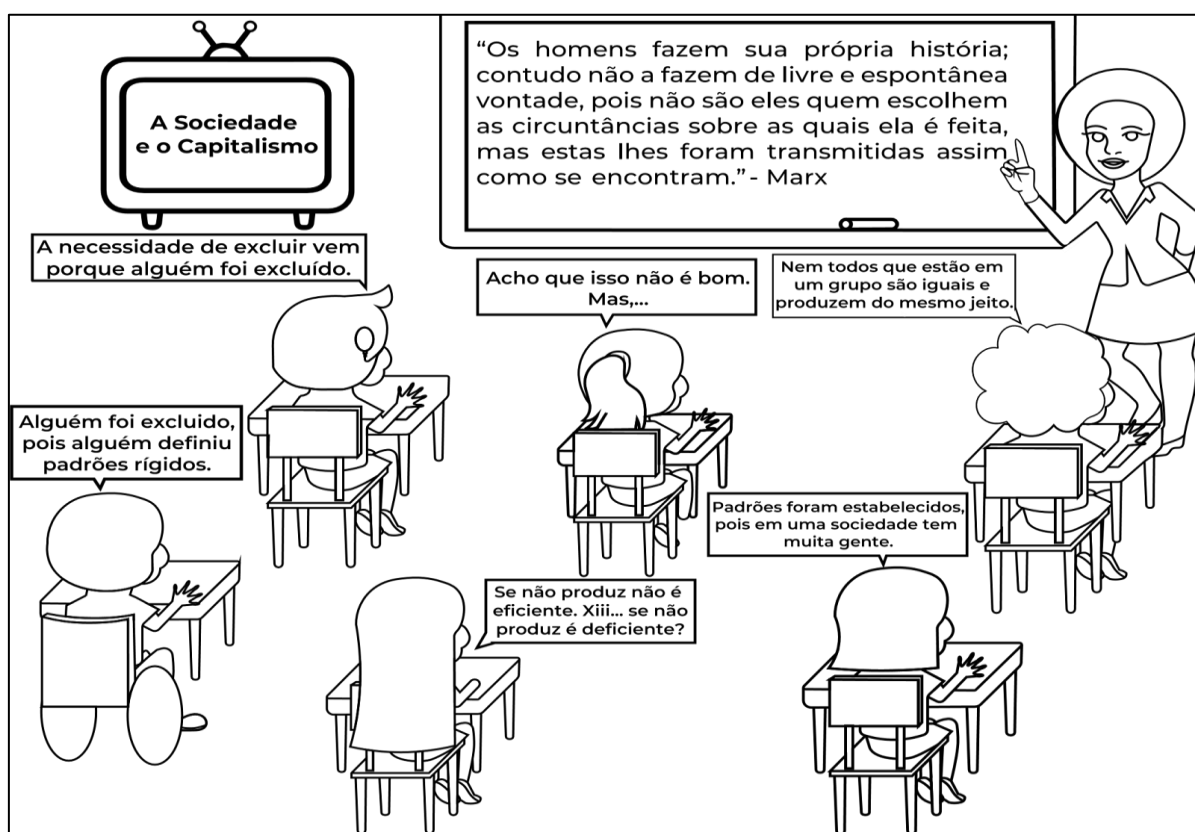
Pensando no espaço das escolas de educação infantil, como local de socialização humana. Como que algo que é a essência de alguém pode ser dele privado? Colocado de fora, para que ele tenha que lutar pelo direito de acesso?

A escola, enquanto espaço institucional representante da sociedade formalizada, que a elegeu como instrumento amplo de socialização dos conteúdos historicamente sistematizados e que, por sua vez, formam o ser humano em “ser

humano”, pode escolher quem irá incluir ou quem irá ser excluído desse espaço? Como a criança excluída se sente sobre isso? Ela aceita, que não consegue aprender o que estão expondo e constrói um mundo mental paralelo para ficar, enquanto passam as horas dentro da escola? Sai da escola, pois entende que lá não tem espaço para o seu jeito de ser? Se revolta por ser incompreendida, e demonstra comportamento agressivo ou indiferente com todos à sua volta? “É preciso repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos” (Martins, 2009, p. 19).

Flexionando de forma filosófica e um pouco antropológica sobre o que abrange a ação de incluir, observa-se os questionamentos na charge.

Figura 1 - Imagem representativa do diálogo: o que é inclusão?



Fonte: Imagem confeccionada pela autora. **Título:** Quando começou a necessidade de incluir?

A escola para todos e para cada uma das crianças é o lema que vem se popularizando a partir de um histórico de luta, resistência e perseverança, em busca da garantia de que as crianças se sintam incluídas dentro de um espaço que foi criado

para elas. E o que faz a escola ser vista como um espaço que inclui as crianças? São as garantias dos meios e modos de oferta do processo de ensino aprendizagem.¹⁶

Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (Neto, 2018, p.86).

Na charge acima, propõe-se observar a essência da espécie humana a ser fundamentada na existência da diversidade, compreendendo que pensar em cobrar respostas humanas homogêneas, distancia o alcance da qualidade de vida de uma sociedade, não apenas na educação, mas em qualquer outra área também. Recorda que a capacidade produtiva inerente à condição humana não deve ser empecilho para a pessoa se sentir humana, pertencente ao grupo.

Mesmo diante do reconhecimento que os conceitos de padrões de corpo perfeito e produtivo, pessoa deficiente e discriminação, incutiram-se nas entranhas da sociedade de forma quase que atemporal, e ainda estão presentes. O paradigma da inclusão é sobre isso.

Em um olhar sensível para a palavra deficiência, o termo pode muitas vezes remeter a algo pejorativo. Pode-se dizer que o conceito de perfeição que empurra a palavra deficiência para ser um termo de algo ruim é midiaticamente instalado no ar da sociedade. Aqui, utilizado como sinônimo de cultura histórica, e é certo que todos respiram, e poucos têm opção de escolher qual irão respirar. Nesse sentido, a ideia de eficiência é a fonte propulsora no estereótipo histórico de inutilidade, direcionado historicamente à pessoa com deficiência.

Ou seja, sempre encontramos pessoas com variadas limitações nas inúmeras civilizações, existentes e a forma como isso foi tratada no mundo dependeu de diversos estágios culturais da pluralidade de países ao longo dos anos, o que concede ao tema especial cuidado na via interpretativa, afastando a ideia de um movimento único, contíguo e linear (Pontes, 2021, p.20).

A cultura pejorativa carregada de marcos históricos no qual se relacionou termos como pecado, demonização, motivos de segregação, prisão e doenças

¹⁶ Resposta dada com base nos 22 anos de experiência da pesquisadora como educadora em diferentes espaços e etapas do ensino, em que pode observar transições de governo, mudanças legislativas, bem como regras de diferentes sistemas de ensino, no estado de São Paulo e Paraná.

(Amaral, 2001; Blanco, 2003) tem como ponto de partida o capitalismo que elege o ser produtivo como ser ideal, tudo que não pode produzir a contento ou seguir um padrão paulatinamente ritmado deve ser descartado. O capitalismo de certa forma singulariza e reduz a amplitude de uma sociedade ao seu poder de produtividade lucrativa, isso, de forma tão enfatizada que anula peculiaridades do próprio homem, que é o seu protagonista principal. Só vale incluir se for superficialmente humanista e protuberantemente com a finalidade de neutralizar os impactos financeiros negativos.

Podemos afirmar, portanto, que as políticas de inclusão são marcadas pela luta de classes, pela ação do Estado capitalista na sua implementação em favor dos interesses do mercado. Nessa direção, Fontes (1996) confronta o pensamento liberal ao afirmar que, mediante as relações de exploração e expropriação, estamos em situação de inclusão forçada na sociabilidade do capital. A autora se apóia nas reflexões de Balibar para quem “[...] ninguém pode ser excluído do mercado, simplesmente porque ninguém pode dele sair, posto que o mercado é uma forma ou uma ‘formação social’ que não comporta exterioridade” (Balibar apud Fontes, 1996, p. 5). Portanto, as políticas de inclusão justificam formas de controle, dominação de classe e estratégias de minimização dos gastos públicos com as frações mais fragilizadas da classe trabalhadora (Garcia; Michels, 2021 p.5).

Se a sociedade é formada na pluralidade de pessoas, ela deve ter sensibilidade para acolher essa diversidade de potencialidades produtivas dando espaço e voz as diferentes maneiras de produzir, sendo um ato desenvolto ou não. Pensamentos como estes, foram propagados de forma enfática na década de 1960, com o início do período pós-moderno. Todavia, sua proliferação de incluir não rompe as partículas do ar histórico-cultural, propagado em tantas gerações, e que ainda pode ser encontrado “hora ou outra”, expresso em hábitos históricos culturais rotineiros. Recorda-se ainda que ao buscar compreender a dimensão das raízes da discriminação realizada de forma intimidadora e proliferação de conceitos includentes da História de gregos e romanos, além do culto a um corpo desenhado e propagado como perfeito, é preciso lembrar que só se pode ter a invenção de um corpo normal a partir da eleição de um padrão de normalidade. Na mesma linha, porém, bem mais adiante, recorda-se da busca por homogeneidade, que incentiva grupos sociais extremistas.

As concepções de normalidade e de diversidade estabelecem corpos e identidades fixos, limitáveis, que precisam de uma prótese para se tornar humanos. Ou então, ficam reduzidas a um discurso de suposta igualdade em relação aos demais. O discurso na normalidade seria: você só será aceito, se obtiver a cura da sua lesão. Na diversidade: você será aceito, mas você deve compactuar com o modelo de identidade padrão, uma vez que tem um corpo igual ao de um normal. Em ambos os discursos a diferença é uma ameaça.

O 'outro' – a pessoa com deficiência – não tem que ser aceito porque é um mal necessário, não deve ser um hóspede indesejado, não tem que participar de 'faz de contas' que tudo mudou. Tem que ser o que é, diferente, em sua alteridade (Bentes, 2016 p. 813).

Para ilustrar a extensão e a persistência do pensamento histórico-cultural humano, pode-se apropriar de um exemplo contemporâneo relacionado a Adolf Hitler. Embora o regime nazista tenha findado, ainda é encontrado resquício de sua nuance filosófica excludente, como por exemplo, o caso ocorrido em Imbituba, Santa Catarina, noticiado pela CNN em 16 de março de 2023, em matéria assinada pelas jornalistas Iara Maggioni e Marcia Barros e divulgada pela rede reportagem G1-globo. A notícia menciona um professor do ensino médio que, mesmo depois da advertência recebida em 2022, continuou fazendo apologia ao nazismo – uma conduta que é criminalizada no Brasil pela Lei nº 7.716/1989, e atualmente está sendo julgado. Acontecimentos históricos como este, podem parecer desconexos a uma análise superficial, revelam como hábitos históricos culturais excludentes ainda estão enraizados e demonstram uma dificuldade em promover a expansão de novos valores culturais que rompam com tradições excludentes.

Na década de 1990, as ideologias da globalização, da sociedade do conhecimento, e o desenvolvimento de políticas de matiz neoliberal em países periféricos endividados contribuíram para colocar em curso um conjunto de reformas com delineamentos na área da educação. (...) o conhecimento não é referido em relação a sua apropriação pelos sujeitos com vistas ao desenvolvimento humano. Trata-se de uma perspectiva renovada da teoria do capital humano na qual o mercado define os conhecimentos úteis ao seu desenvolvimento e que devem ser mobilizados para o processo produtivo (Garcia; Michels, 2021, p. 2).

Recordar esses marcos é um convite ilustrativo para direcionar o olhar do leitor para compreender a não materialidade e dimensão de termos como: diferença, discriminação e exclusão, que se materializam na ação das pessoas no ato de inferiorizar e marginalizar o outro. E isso, como algo rotineiro e aceitável, a tal ponto que o que deveria ser típico (como conceito de seres humanos são diferentes em suas gêneses) vira atípico (ideia de que quem é diferente deve ser excluído).

Interpretar a educação inclusiva e refletir sobre a necessidade de incluir todas as crianças na educação infantil, envolve conceitos fundamentais como: a discriminação, busca por padrões homogêneos e estéticos de corpos perfeitos e produtivos, exclusão e diferença. Esses valores estão profundamente enraizados na base da sociedade global e reconstruir essa solidificada cultura histórica é um

processo contínuo que requer o esforço diário para promover novas possibilidades para viver de forma produtiva, sem discriminação ou exclusão. Essa perspectiva busca a equidade, tratando a diferença como aspecto positivo e agregador, capaz de promover a harmonia social e melhorar a qualidade de vida em todas as áreas.

A educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania (Nunes; Madureira, 2015, p. 128).

O currículo da educação infantil, somado às legislações vigentes, norteiam o equilíbrio sobre a valia de educar e cuidar. Nesse sentido, tem como certo o ato educativo dentro da escola infantil, reconhecido como espaço de educação formal, com objetividade curricular a ser aplicada no cotidiano escolar. Estando todo espaço escolar da educação básica sujeitos às regras nacionais expressadas na Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e na Educação Básica, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) referente a inclusão da pessoa com deficiência, dentre outras normativas regulamentadoras da educação especial, o atendimento na educação infantil deve receber a mesma atenção dispensada nas outras etapas de ensino, como por exemplo, ter professor especialista e cuidadores na educação especial.

a inclusão procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino, combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão. Garantir o acesso à escola regular constitui a dimensão mais fácil de alcançar no processo de inclusão, pois depende sobretudo de decisões de natureza política. Já assegurar a participação e o sucesso na aprendizagem envolve mudanças significativas nas formas de conceber a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos que permitam o envolvimento efetivo de crianças e jovens com NEE na aprendizagem (Nunes; Madureira, 2015, p.132).

Para avançar nas estratégias humanizantes do espaço educativo será necessário não se prender na deficiência, mas direcionar o olhar para a potencialidade

do estudante, ou seja, não é o estudante que tem que se adaptar à escola, mas a escola deve se adaptar a ele. Esse movimento pressupõe o reconhecimento de que a pessoa tem “valor em si” (Capellini, 2013), isto é, garante o direito constitucional de usufruir de todos os espaços. “A inclusão escolar não é um trabalho fácil. Estamos a discutir valores e preconceitos que estão enraizados em nossa cultura, mas estamos no caminho para alcançar a inclusão plena, pois é necessárias uma reestruturação progressiva e uma transformação do pensar a escola” (Neto, 2018, p. 90).

Este posicionamento visa compreender que, quanto menos restrito for o espaço, melhores são as oportunidades de aprendizagem. Assim, deve-se propor modificações nas estruturas físicas e filosóficas da escola, visto que deverá ser diversificada porque foi criada para atender seres humanos, que por sua natureza não são iguais.

Assegurar que todos os estudantes têm acesso à educação de qualidade também é reconhecer o intrínseco valor da diversidade e o respeito pela dignidade da pessoa humana (UNESCO, 2015a). Desse modo, as diferenças são vistas de forma positiva como o estímulo para fomentar a aprendizagem entre crianças, jovens e adultos e promover a igualdade de gênero. Os princípios da inclusão e equidade são, dessa forma, não somente sobre assegurar o acesso à educação, mas também sobre ter espaços de aprendizagem de qualidade e estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes prosperar, compreender suas realidades e trabalhar para uma sociedade mais justa (Unesco, 2019, p.13).

A questão da estrutura da escola deve partir do princípio de que há diferença entre as pessoas, uma vez que todas devem ser consideradas únicas, ou seja, diferente do seu outro semelhante. No mesmo sentido, encontra-se discussões sobre equidade, igualdade e qualidade.

pode haver mais semelhanças do que diferenças entre estudantes com e sem necessidades educacionais especiais; entretanto, essas diferenças existem e devem ser respeitadas. Isso significa que oferecer a todos o mesmo tipo de ensino, ou de atendimento educacional especializado, pode não ser suficiente para garantir uma educação devida para alunos que requerem não igualdade, e sim equiparação de oportunidades (Mendes, 2017, p. 80).

O título deste tópico questiona se a quantidade de pessoas matriculadas na escola está sendo atendidas sob o viés inclusivo, mas, analisando toda a trajetória histórica da educação especial, somadas as legislações, observa-se um certo distanciamento da prática qualitativa de ações inclusivas. A fala de Mendes (2017,

p.76) revela que “torna-se difícil falar de ‘inclusão escolar’ considerando-se exclusivamente a possibilidade dada a muitas crianças de conquistar uma carteira na classe comum, em uma escola que não consegue ensinar a maioria dos seus estudantes”. Isso, reporta a uma visão qualitativa do tema e ao encontro de sequências necessárias de leis sancionadas, para viabilizar o direito do estudante ser incluído no processo de ensino e aprendizagem, o qual foi criado para ele, se direciona para uma ideia quantitativa da realidade.

No que tange às leis, percebe-se que são conquistas de demandas apresentadas por grupos de pessoas que sentem seus direitos violados e/ou não contemplados, como se fosse normal ignorá-los. Nessa observância constata-se uma busca constante por qualidade, no sentido de que se estivesse presente, tais complementações legislativas talvez não precisassem ser tão claras e específicas, pontuando regras para dinâmicas de atendimento sujeitas a punições.

Observa-se na Lei nº 7.853/1989 sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a criminalização de quem se recusasse a fazer a matrícula da pessoa com deficiência. No Art. 8º inciso I é explicitado que: “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”, constitui crime punível com reclusão de dois a cinco anos e multa. Observa-se que a lei fora publicada em 1989. Passados 26 anos da lei de 1989, é reiterada na Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 1989; 2015).

Até quando será necessário movimentos legislativos punitivos para se conseguir tratamentos de seres humanos com base no respeito? “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, p. 61). De acordo com Mendes (2017, p. 72) “a avaliação do sucesso da inclusão escolar não passa por uma questão de tudo ou nada, e sim de que há um contínuo de possibilidades que define o conceito como uma espécie de movimento”.

Compondo parcialmente a ideia sintetizada até aqui, encontra-se o conceito apresentado pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), como a quarta meta para a agenda 2030, que traz os objetivos mundiais para o desenvolvimento sustentável, que define a meta sobre a “educação de qualidade”, como a garantia do “acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades

de aprendizagem ao longo da vida para todos”. O termo parcial justifica-se, visto que a inclusão é entendida como algo não finito, não se restringindo ao ideário de autonomia, apresentado como instrução da pessoa com deficiência para que seja produtiva, objetivada na frase “ao longo da vida”. Conforme o estudo de Garcia e Michels (2021, p. 8) interpretam a “(...) formulação de um consenso na educação segundo o qual o que importa são os resultados de aprendizagem e não os processos de estudo e de ensino e o próprio desenvolvimento humano”. O movimento de inclusão deve se enraizar na cultura social, ou seja, estar presente no diálogo entre as famílias, nas pregações religiosas, nas conversas entre amigos sobre situações corriqueiras.

É preciso que entendamos que o ato de incluir é, antes de tudo, uma lição de cidadania e de respeito para com o próximo. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independente das diferenças (Neto, 2018, p. 90).

Respeitar e acolher as pessoas da forma como são, serão necessárias ações que ultrapassem os muros da escola, com um fluxo constante.

De fato, a educação que separa fisicamente os alunos é inerentemente discriminatória, desigual e, conseqüentemente, injusta. Por outro lado, a educação que meramente iguala, oferecendo o mesmo ensino no mesmo ambiente, também pode ser discriminatória, desigual e injusta, se não responde às necessidades diferenciadas de alguns alunos (Mendes, 2017, p. 82).

Esse movimento permite trazer consciência para pessoas comuns, não necessariamente que pessoas do âmbito acadêmico tomem iniciativa inclusivas. Por exemplo, quando se adquire consciência inclusiva, a pessoa arruma sua calçada, construindo rampas, tornando-a acessível para que todos possam usar, elevando o sentido de uso social acima do custo financeiro.

A inclusão é um conceito que vai além de adaptações físicas ou curriculares em ambientes como a escola ou o trabalho, mas envolve uma mudança cultural e social que exige a participação ativa de todos os membros da sociedade. Para que a inclusão seja eficaz, será necessário que cada indivíduo desenvolva atitudes includentes no seu dia a dia.

Ter uma atitude inclusiva significa reconhecer e valorizar as diferenças, respeitando a diversidade de perspectivas, habilidades e origens das pessoas. Isso

implica em combater preconceitos, criar espaços acessíveis e acolhedores, além de garantir que todos tenham oportunidades iguais de participação, seja no trabalho, na educação ou em outros âmbitos sociais. Mais do que políticas e leis, a inclusão começa com o comportamento de cada um, sendo sensível às necessidades alheias e promovendo um ambiente de respeito e cooperação. Quando todos na sociedade adotarem atitudes inclusivas, a inclusão deixa de ser uma responsabilidade exclusiva de instituições e passa a ser uma prática social generalizada. Ações como ouvir, dialogar e adaptar comportamentos às necessidades do outro são essenciais para a criação de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária. Dessa forma, a inclusão se torna um compromisso coletivo, no qual cada pessoa tem um papel ativo em criar ambientes mais acolhedores e acessíveis para todos.

2.3 Educação inclusiva na educação infantil: brincadeira ou realidade?

A quantidade de crianças público-alvo da educação especial matriculadas oficialmente na educação infantil, que estão ao menos fisicamente incluídas no espaço escolar se mostra crescente. Mas qual é o tipo da relação ensino e aprendizagem que se tem garantido no ato da matrícula? É concretizado o direito de aprender na prática, ou a matrícula é mais um número que sustenta o discurso de que a criança não foi excluída, isentando assim, o sistema de ensino das punições legais?

(...) é o princípio de não discriminação e de igualdade de acesso à escola para todos, independentemente de seus efeitos. Essa tem sido a interpretação priorizada nos discursos de políticos que evidenciam o sucesso de suas ações, tomando meramente como base o aumento de matrículas dos estudantes PAEE nas escolas comuns (Mendes, 2017, p. 72).

Estar matriculado não garante o acesso às atividades desenvolvidas na escola, tal como não garante que a criança usufruirá do papel social para o qual a escola foi criada. A exemplo disso, observa-se o número de processos judiciais para garantir o direito de estar na escola, que não foi contemplado. Ora, se na matrícula a escola é informada de que a criança apresenta especificações que requerem apoio individualizado para que o cuidar e o educar não se dissociam e a relação de ensino e aprendizagem aconteça, o sistema de ensino deve se articular e direcionar à escola escolhida todo suporte necessário para efetiva participação da criança no cotidiano escolar. Todavia, o que ocorre é a garantia de matrícula da criança, inserindo-a no sistema, em que será apenas mais um número na lista de chamada da sala.

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 65,5% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se que as de educação infantil são as que mais cresceram, um acréscimo de 100,8%. (Brasil-Inep; 2023, p. 36).

Na educação infantil há um aumento percentual significativo com relação ao atendimento de crianças público-alvo do atendimento da educação especial transtornos do espectro autista e altas habilidades matriculadas. Observa-se por exemplo que, com relação as classes comuns, esses perfis de crianças atingiram um índice de matrícula de 88,9% em 2018; 91,8% em 2019; 93% em 2020; 93,1% em 2021 e 95,2% em 2022 (Inep, 2023 p. 37). Ao analisar esse aumento das matrículas de crianças público-alvo da educação especial e com base nas pesquisas de Mendes (2017), Prais e Rosa (2017) e Zerbato (2018) somadas à experiência da pesquisadora na Educação Infantil, poder-se-ia sugerir alguns questionamentos, como:

- Esses dados poderiam ser elencados como demonstrativo de qualidade de ensino? Ou ainda, seria um Indicador de que os pais se sentem mais seguros em colocar seu filho na escola, pois sabem que ela está se adequando para atender as necessidades específicas dele?
- O aumento do acesso a diagnósticos, fechando laudos mais precocemente, seria o responsável por esse aumento da população público-alvo da educação especial nas escolas de educação infantil?
- As políticas de atendimento à criança, estão realmente atuantes, e encaminham as crianças público-alvo da educação especial para escolas com intuito de serem respaldos no desenvolvimento de suas habilidades?
- Os direitos educacionais garantidos na legislação acerca da proteção da criança e do adolescente, em conjunto com as leis no âmbito educacional, impulsionam a presença de crianças público-alvo da educação especial na escola regular?
- Esses dados refletem mudanças no cenário cultural da sociedade viabilizando o acesso à informação e conduz o processo de apropriação de agregar e modificar padrões de pensamento e comportamento, os quais entendem que a escola é direito de todos?

Os indicadores de qualidade de ensino ou adequação escolar, diagnósticos precoces, políticas públicas de atendimento, legislação e direitos educacionais, mudança cultural e o acesso à informação demonstram um movimento evolutivo ativo em prol da inclusão, os quais possibilitam discussões mais amplas sobre a eficácia das políticas de inclusão, bem como, sobre os desafios que ainda precisam ser enfrentados, como a necessidade de recursos humanos e materiais adequados, a formação de professores e o acompanhamento das crianças dentro do ambiente escolar inclusivo. O desafio neste momento é garantir que esse crescimento seja acompanhado de melhorias na qualidade do atendimento educacional ofertado, para que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

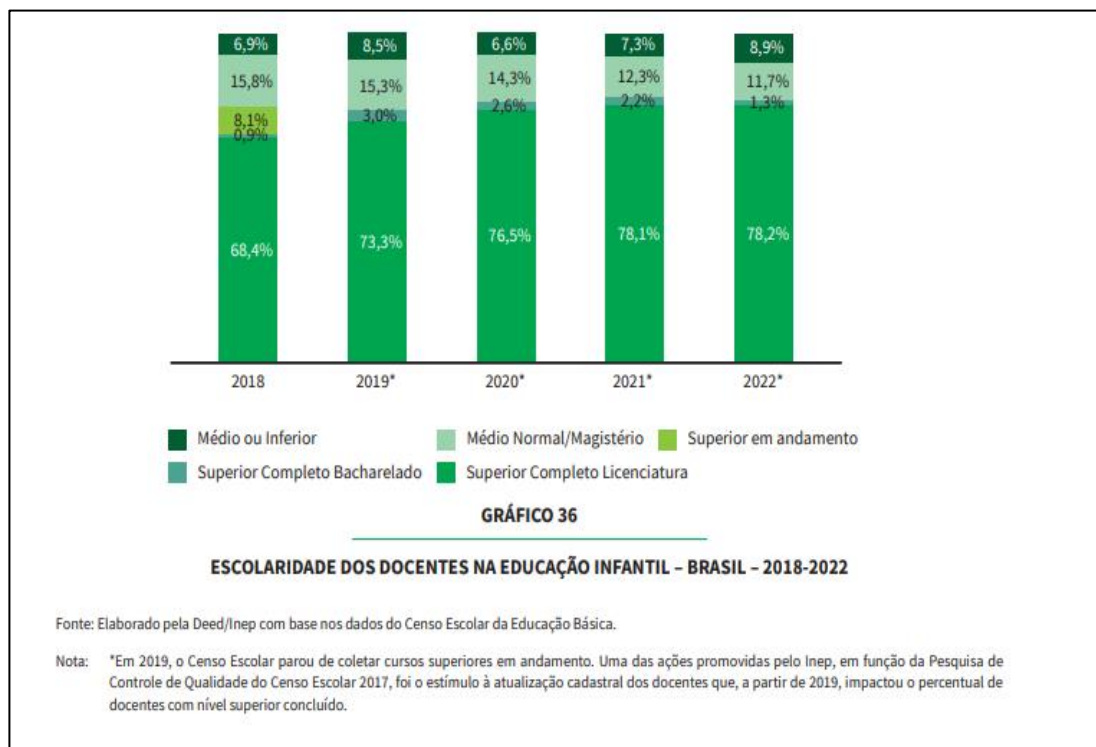
Incluir é a essência do ato educativo, se levar em consideração que a educação é um artefato para humanizar a espécie humana, ou seja, quando se pensa na sistematização e partilha dos conhecimentos historicamente sistematizados através do espaço escolar, pressupõe-se que o espaço escola fora pela própria sociedade constituído, cujo propósito foi o de educar os humanos segundo os conceitos relevantes para sua espécie. Neste contexto deverão ser educados todos os seres humanos independente das suas variantes pensantes ou fisiológicas.

Para concretizar uma educação não excludente, Prais e Rosa (2017), indica a necessidade de combinar quatro dimensões educativas: prática pedagógica específica, recursos didáticos, recursos humanos e estrutura física, que norteará o alcance da educação infantil para todos.

Nessa esteira, questiona-se como tem sido, na prática, interpretada a educação especial ao pensar na necessidade da inclusão de todas as crianças e para todas as crianças na educação infantil? As quatro dimensões enfatizadas à priori podem ser quantificadas nas estatísticas oficiais desta etapa da educação básica?

Com relação a dimensão da prática pedagógica específica, observa-se a partir dos dados do Inep, de 2018 até 2022, um aumento de 10% de professores na educação básica que ingressaram em pós-graduação e 5% em formação continuada. Um contingente de 2.315.616 docentes na educação básica brasileira é um número que fica distante de ideais coletivos de eficácia, revisto por exemplo, na meta 16 do plano nacional da educação.

Figura 2 – Gráfico sobre a escolaridade dos docentes na Educação Infantil Brasil de 2018 a 2022



Fonte: Inep (2019)

Especificamente na educação infantil, somam-se 657 mil professores, e ainda é possível encontrar porcentagem de docentes sem formação básica para o exercício da profissão em crescimento.

A busca por conhecimento, segundo Freire (1996), deveria ser uma constância na profissão de professor, visto que ele é responsável pela partilha dos conhecimentos historicamente sistematizados. Esses conhecimentos são produzidos a todo momento, nesse sentido, a formação inicialmente certificada na graduação, abre as portas para o professor, mas o que o mantém é a formação em serviço, no qual ele se insere.

Nesse sentido, a modalidade da educação infantil, poderia ser comparada ao percurso histórico do estudante público-alvo da educação especial que esteve à margem da sociedade, travando debates com relação a luta por espaço qualitativo no sistema educacional brasileiro. Sob esse prisma, a taxa de menos de 10% de professores sem formação mínima para lecionar nesta modalidade de ensino é um certificado de sucesso. Todavia, a concepção de atender a todos os alunos crendo que todo ato educativo deve ser profissionalmente qualificado, visto que nem uma vida

humana vale menos que a outra. Com relação a formação continuada, o Inep (2023), traz apenas dados gerais:

Os percentuais de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada têm aumentado gradativamente ao longo dos últimos cinco anos. O percentual de docentes com pós-graduação subiu de 37,2% em 2018 para 47% em 2022. O percentual de docentes com formação continuada também apresentou elevação, saindo de 36% em 2018, para 40,5% em 2022.

No que se refere à dimensão educativa de recursos humanos, entende-se que a inclusão não ocorre apenas com ao aprimoramento formativo de professor regular e professor especialista. O professor qualificado nas especificidades da educação especial não consegue desenvolver seu trabalho sozinho na escola (Capellini; Zerbato, 2019). Por exemplo, o porteiro que recebe o aluno deve ter paciência e a empatia necessária para esperar seu tempo do caminhar e as pessoas dos serviços gerais que devem acolher em eventuais ocorrências, ou seja, todos precisam conhecer as especificidades do público-alvo, para que se tenha atitudes inclusivas. Nesse sentido, o “princípio de que todos os profissionais possuem capacidades e potencialidades que devem ser compartilhadas para promover suporte na resolução das dificuldades encontradas dentro do ambiente escolar” (Vilaronga; Costa; Piovezan, 2023, p.14), para que se promova a dignidade humana e igualdade de direitos sociais e individuais dentro da escola.

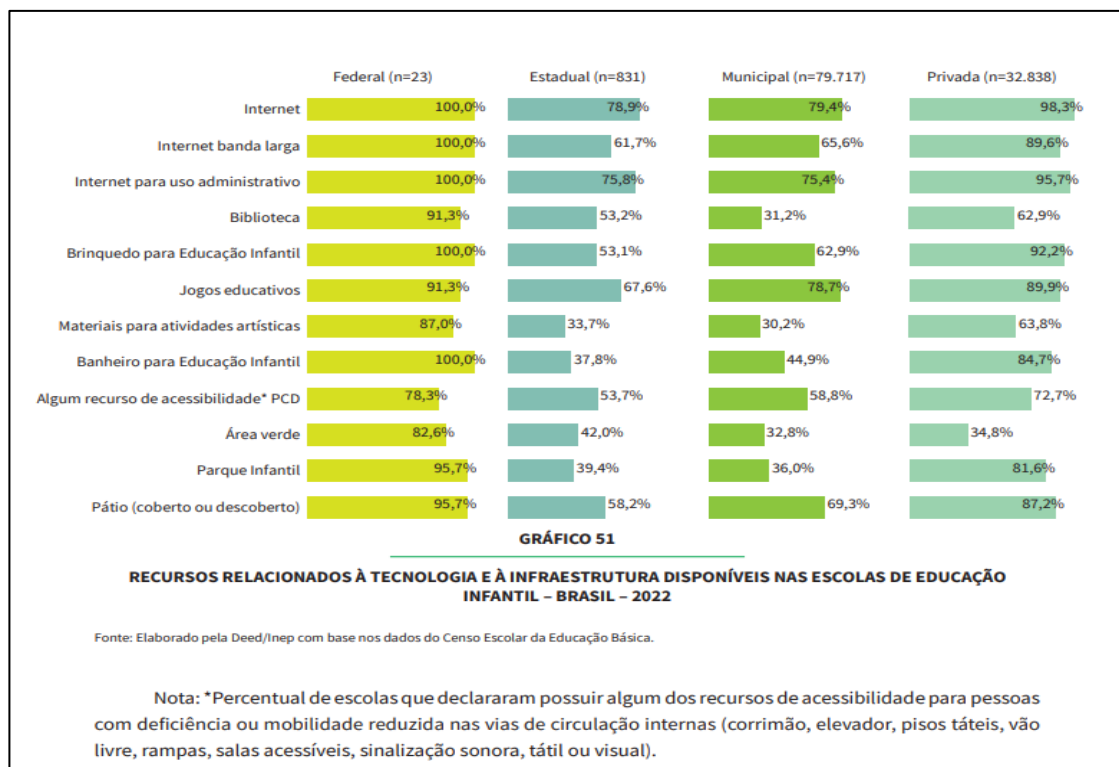
a rede de apoio à inclusão escolar deve ser formada por diferentes profissionais com formações específicas para colaborar no processo de ensino e aprendizado dos alunos PAEE, sendo a forma ideal, professores da sala comum, professor bilíngue, professor de educação especial, profissional de apoio à inclusão escolar, profissionais da equipe multiprofissional (terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros), equipe gestora e outros profissionais que sejam necessários para dar suporte a esses alunos e atuem de diferentes modos com o referido público (Vilaronga; Costa; Piovezan, 2023, p.14).

O papel do cuidador, responsável por auxiliar a criança público-alvo da educação especial em suas demandas de higiene, locomoção e afins, tem sido amplamente discutido. Esse profissional, categorizado como recursos humano da escola, recebe frequentemente atribuições que extrapolam sua formação técnica ou que contrariam as diretrizes legislativas que defendem um atendimento educacional especializado e respeitoso às particularidades de cada estudante, essenciais para

garantir a qualidade do ensino. Em um mapeamento nacional, os estudos de Vilaronga, Costa e Piovezan, (2023, p. 63), apontam que “é fundamental pensar sobre este profissional e sua efetividade como rede de apoio, para que ocorra de fato e de direito a inclusão”.

Acerca das dimensões educativas de estrutura física e recursos didáticos, reporta-se aqui sobre 113.409 escolas onde estão distribuídos 9.028,764 estudantes, destes, 204.223 são público-alvo da educação especial, para 657 mil professores atender na modalidade da educação infantil (Inep, 2023).

Figura 3 - Gráfico sobre os recursos relacionados a tecnologia e infraestrutura. Base nos dados do censo Escolar da Educação Básica



Fonte: DEED/INEP, 2022.

Ao refletir sobre a dimensão da qualidade do espaço ofertado para as crianças pequenas de zero a cinco anos, observa-se que o atendimento municipal é o mais abrangente em todos os estados, visto que, por ser definido como responsabilidade municipal na legislação em primeiro lugar e, caso esse não dê conta da demanda, deve receber intervenção estadual e posteriormente federal.

O conceito de estrutura física, regulamentado pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica através dos Parâmetros básicos de infraestrutura para

instituições de educação infantil (Brasil, 2006), pode considerado como excludente para alcançar toda demanda da educação infantil (crianças típicas e não típicas), pois observa-se que apenas 44% das escolas possuem banheiros adequados à faixa etária. Outro aspecto alarmante é que apenas 36% tem parque infantil, dado este que se encontra alinhado com as necessidades do público-alvo da modalidade, que tem suas habilidades, potencialidades e atividade principal no brincar (Vygotsky, 2010). Além disso, os recursos didáticos deveriam estar presentes em 100% das escolas, todavia, há brinquedos em 62,9%, jogos educativos em 78,7% e materiais para práticas culturais e artísticas em apenas 30%.

Com relação a estrutura física predial, apresentam adequações tornando o espaço físico acessível – entendida conforme nota descrita no gráfico acima, em que 58,8% das escolas estão aptas predialmente para receber o público-alvo da educação especial.

O histórico da educação especial, contextualizado em emblemáticas contemporâneas para compreender o sentido da inclusão, o que possibilita saber de onde se vem para significar-se e conseguir traçar onde se quer chegar. Ter um norte sugestivo a ser percorrido por quem deseja sair do esmo e viver consubstanciado em um cotidiano no qual a vida é positivamente valorizada.

Objetiva-se ilustrar ao professor sobre o porquê da dificuldade em encontrar a inclusão fluente no cotidiano das escolas. Os empasses e barreiras, que são estruturais, marcadas como tatuagens feitas a ferro quente na história da humanidade de forma tão profunda e fundida. Mas, há muitas vertentes culturais com o poder de transcender gerações e perpetuar-se, mesmo diante de novos e fortes cenários com viés includentes.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de trans- Paulo Freire 100 anos 213 formar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1979, p. 15).

Educação infantil é espaço de brincadeira, mas não é brincadeira deixar de incluir. Aderir, criar e praticar atitudes pedagógicas que visam o atendimento de todas as crianças é entender que esses meios e modos são tão importantes e emergentes

que extrapolam a palavra necessária. Agora que se apropriou, recomeçar-se-á essa história sob o ponto de vista prático-pedagógico a partir da abordagem apresentada pelo DUA.

2.4 O Desenho Universal para a Aprendizagem e o ensino para todos.

Se toda criança é capaz de aprender, por que algumas crianças em sala de aula parecem não conseguir? Será que à elas são possibilitados os meios e modos de aprender, contemplando as descobertas contemporâneas de como um cérebro funciona? Como o DUA alcança um ensino para todos?

Uma das marcas do século XXI são os avanços recentes na neurociência que, em geral, caracterizam as diferenças individuais dos seres humanos como uma diversidade normal e previsível que existe em todo ser humano, sendo que as características cerebrais exibem uma variabilidade cadenciada e contínua. Tal descoberta permite definir os currículos escolares prevendo-se a variabilidade e flexibilidade esperada nas crianças. Isso reduz as barreiras e facilita o atendimento individualizado dentro do grupo, leva em consideração o conceito inclusivo para atender a todos e a cada um, em que a variabilidade deixa de ser um problema, definindo-se como força ativa e positiva na aprendizagem do grupo todo (Cast, 2024).

Esses preceitos que reconhecem a diferença como uma característica fundamental do ser humano a ser considerada em todo sistema de ensino, são a base da abordagem do DUA.

O Desenho Universal foi pensado inicialmente nos Estados Unidos, no âmbito da arquitetura, visando adequar os espaços e serviços com a proposta de diminuição de barreiras. O termo “aprendizagem” agregou-se ao projeto em 1999, em Massachusetts. Amparados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, David Rose, Anne Meyer e demais participantes do *Center for Applied Special Technology* (CAST), captaram a ideia de não ter limitação de usabilidade nos espaços sociais e estruturaram uma abordagem curricular que contemplasse o atendimento a todas as crianças, denominado de “Desenho Universal para Aprendizagem” ou apenas DUA. Esta tem o objetivo de melhorar a educação tornando-a mais inclusiva, utilizando-se de métodos e materiais flexíveis que favoreçam a igualdade plena de oportunidades para obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, tamanho único para todos. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado (...) O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735).

É uma diferenciação curricular respaldada em estudos e conceitos como: humanização, acolhimento, respeito à individualidade e especificidades de cada sujeito, dessa forma, ocorre uma melhora em todo o desempenho, sendo itens necessários à vida humana. Essa diretriz parte de uma visão de “novas tecnologias sociais que primam pela equiparação de oportunidades, acessibilidade e mobilidade social” (Renders; Gonçalves; Santos, 2021, p. 150).

Essa abordagem parte do princípio de que todos devem ter oportunidade de aprender a partir do reconhecimento de que seres humanos são diferentes, mesmo sendo da mesma espécie e, que cada um tem suas particularidades no ato da aprendizagem, sendo que esta, precisa ser considerada por quem se propõe a ensinar. É primordial reconhecer que a aprendizagem ocorre numa interação dinâmica entre o aluno e o ambiente de aprendizagem, ambiente este, que é complexo e dinâmico, bem como o currículo, que retrata a produção histórica sistematizada ao longo dos tempos.

Em uma abordagem de educação subsidiada pelo Desenho Universal da Aprendizagem, as práticas pedagógicas, a organização dos objetivos, os materiais, os métodos e a avaliação do professor são norteados pela diversidade e pelos modos de aprendizagem contidos na sala de aula que, por sua vez, devem visar à aprendizagem e o envolvimento de todos em sala de aula (Prais; Rosa, 2016, p. 64).

Apresentar um conteúdo curricular de maneira que a criança, devido às suas particularidades, não consiga interpretá-lo é a barreira que o DUA busca superar.

Para enfrentar esse desafio, estudos em neurociência apresentados por Meyer, Rose e Gordon (2014), desenvolvedores da abordagem curricular do DUA,

indicam que o planejamento deve considerar três áreas fundamentais: a rede afetiva, a rede de reconhecimento e a rede estratégica. Cada uma dessas áreas no cérebro é ativada durante o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma apropriação significativa dos conteúdos. O quadro apresentado a seguir por Cast (2024) fornece orientações que esclarecem cada um dos três campos:

Quadro 1 - Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem

Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem		
I. Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação	II. Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão	III. Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento (Engagement)
1: Proporcionar opções para a percepção 1.1 Oferecer meios de personalização na apresentação da informação 1.2 Oferecer alternativas à informação auditiva 1.3 Oferecer alternativas à informação visual	4: Proporcionar opções para a atividade física 4.1 Diversificar os métodos de resposta e o percurso 4.2 Otimizar o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio	7: Proporcionar opções para incentivar o interesse 7.1 Otimizar a escolha individual e a autonomia 7.2 Otimizar a relevância, o valor e a autenticidade 7.3 Minimizar a insegurança e a ansiedade
2: Oferecer opções para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos 2.1 Esclarecer a terminologia e símbolos 2.2 Esclarecer a sintaxe e a estrutura 2.3 Apoiar a decodificação do texto, notações matemáticas e símbolos 2.4 Promover a compreensão em diversas línguas 2.5 Ilustrar com exemplos usando diferentes media	5: Oferecer opções para a expressão e a comunicação 5.1 Usar meios mediáticos múltiplos para a comunicação 5.2 Usar instrumentos múltiplos para a construção e composição 5.3 Construir urgências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho	8: Oferecer opções para o suporte ao esforço e à persistência 8.1 Elevar a relevância das metas e objetivos 8.2 Variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios 8.3 Promover a colaboração e o sentido de comunidade 8.4 Elevar o reforço ao saber adquirido
3: Oferecer opções para a compreensão 3.1 Ativar ou providenciar conhecimentos de base 3.2 Evidenciar iterações (patterns), pontos essenciais, ideias principais e conexões 3.3 Orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação 3.4 Maximizar o transferir e o generalizar	6: Oferecer opções para as funções executivas 6.1 Orientar o estabelecimento de metas adequadas 6.2 Apoiar a planificação e estratégias de desenvolvimento 6.3 Interceder na gerência da informação e dos recursos 6.4 Potencializar a capacidade de monitorizar o progresso	9: Oferecer opções para a autorregulação 9.1 Promover expectativas e antecipações que otimizem a motivação 9.2 Facilitar a capacidade individual de superar dificuldades 9.3 Desenvolver a auto avaliação e a reflexão
Aprendentes diligentes e sabedores	Aprendentes estratégicos e direcionados	Aprendentes motivadas e determinadas

Fonte: Cast (2024)

Com base na observação do quadro definido por Cast (2024), esta abordagem sugere ao professor que as áreas cerebrais sejam conectadas a perguntas facilitadoras durante o planejamento, como por exemplo:

- 1) Na área da rede afetiva, questiona-se: quais e quanto de suporte foi dado ao aprendiz em seu processo de aprendizagem? Por quê? Para quê? No engajamento, o conteúdo é proposto de forma que faça sentido ao aprendiz,

contextualizado nas áreas de interesse, de forma que o estudante encontre pontos de motivação e interação com o novo tema, individualmente ou em colaboração com o grupo.

- 2) Na área da rede de reconhecimento, questiona-se: qual a flexibilidade da rotina do aprendiz? Representa “o que”, que se assemelha com a representação do conteúdo de forma que possa ser acessado por todos, utilizar de recursos variados auditivos, visuais, sensoriais, mapas mentais para traduzir os símbolos/significados conteudistas por meio de ferramentas diversas, ora ou outra personalizada, que favoreçam uma linguagem palatável ao aprendente, tendo sempre em mente: como ele recebe esse conteúdo?
- 3) Na área da rede estratégica, questiona-se: foi dada oportunidade de o aprendiz opinar na organização curricular? A pergunta “como”? Representa a ação e expressão/representação = estabelecer formas de diálogo entre o que foi ensinado e o estudante. Processos de ensino aprendizagem, ações reflexivas e avaliativas sobre o conteúdo devem ser aceitas de formas diferentes, o estudante deve se sentir incentivado a criar a partir do que conheceu, expressar-se da forma que melhor representar seus conhecimentos apropriados, engajando-se em desafios de diferentes formas de representações que possibilitam explorar e elevar diferentes potencialidades humanas.

Para o Cast (2024), os sentimentos, emoções, motivação e comportamento, impulsionam, amplificam e atenuam o pensamento e o raciocínio dos alunos. As áreas da rede afetiva, da rede de reconhecimento e da rede estratégica propõem que o envolvimento na tarefa de aprendizagem depende da disponibilização de um currículo suficientemente flexível para que cada aluno possa encontrar o equilíbrio entre o desafio e o apoio. Sem apoio para o esforço sustentado, persistência e regulação emocional, - até mesmo para as crianças que estão temporariamente entusiasmadas com a aprendizagem, podem perder o envolvimento, e conseqüentemente a possibilidade de uma aprendizagem profunda. E quando algumas crianças perdem esse aprendizado, todos são afetados. Vale ressaltar que o envolvimento ativo com a aprendizagem é obtido mediante processos sociais. Dessa forma, o trabalho colaborativo e em pares vem a somar, pois todas as crianças precisam de modelos

alternativos de como atingir um objetivo e da sensação de que os passos para chegar lá são alcançáveis.

Considera-se que o DUA, enquanto abordagem, viabiliza o ensino para todos e, conforme explana Renders, Gonçalves e Santos (2021), as três áreas apresentadas pela teoria se fundamentam na percepção do sujeito todo. Parte da instrumentalização e oferta de espaço para sua autorregulação, até a validação da variabilidade das redes neurais nos momentos de aprendizagem.

Se toda criança é capaz de aprender, por que algumas crianças em sala de aula parecem não conseguir? Será que à elas têm sido possibilitados os meios e modos de aprender contemplando as descobertas contemporâneas de como um cérebro funciona? Continuam a ser um convite a questionar-se no espaço em que se atua.

A partir do esclarecimento obtido até o momento sobre a abordagem do DUA, uma nova pergunta surge: ao implementar o DUA, com o tempo, a questão "por que algumas crianças parecem não aprender, ganhará significado? A resposta é não, pois facilmente se identificarão diferentes devolutivas das crianças sobre as apropriações dos conhecimentos historicamente sistematizados que fizeram.

Os estudos reconhecem as diferenças como ponto de partida para se planejar, visto que possibilitam minimizar a necessidade de futuras adaptações curriculares, contemplando todos ou a maioria das crianças. Esta ação requer preparo teórico, prático e criativo do professor, que enfrenta a barreira de não ter, muitas vezes, tempo hábil para refletir sobre as respostas das crianças.

Nesse sentido, para viabilizar esta abordagem curricular para as crianças, recomenda-se que o professor estabeleça estratégias práticas de planejar. Os desafios da educação infantil em incorporar os princípios do DUA não se distanciam das outras etapas de ensino, mas sim sobre as maneiras e métodos de promover a aprendizagem, que estão entrelaçados com o cuidar e o brincar.

Os meios e modos escolhidos no processo de ensino e aprendizagem estarão, na educação infantil, sempre apresentados no contexto das brincadeiras. A BNCC (Brasil, 2017) define como um direito irrevogável da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, indicando que a todas crianças devem ter garantida a possibilidade de brincar.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2017, p. 36).

No currículo básico para educação infantil, referência para esta pesquisa, o conceito brincar, é definido como:

uma ação essencialmente humana e cultural. Apesar de que em todos os tempos e lugares do mundo as crianças brinquem, esse conteúdo não é inato. As crianças brincam porque estabelecem múltiplos vínculos com a realidade a partir da relação direta com as coisas e com as pessoas. A brincadeira se constroi na interação com o outro e com o mundo (Bauru, 2022, p. 27).

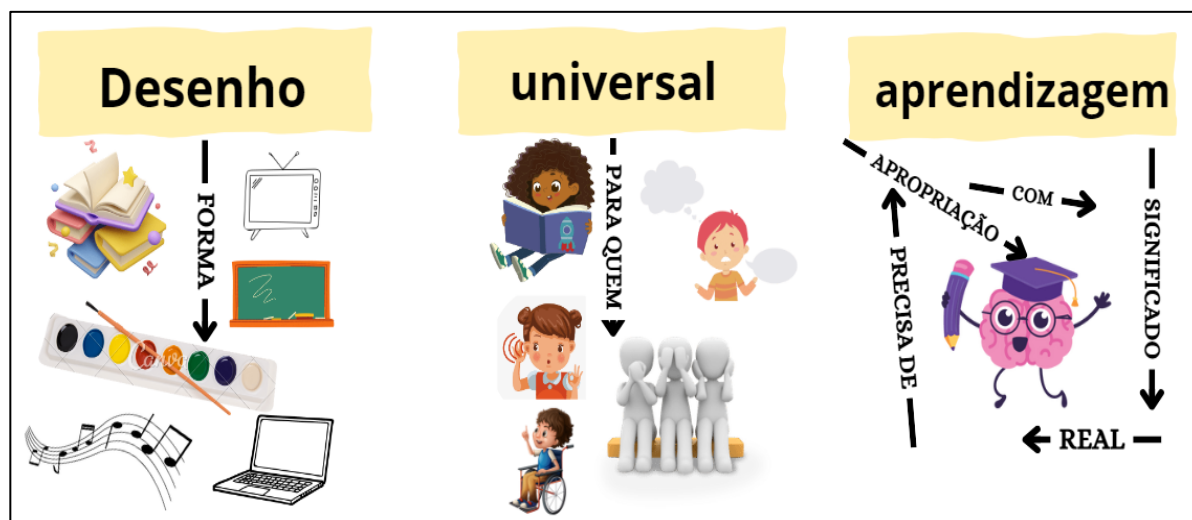
O desafio de abordar a educação infantil no contexto do DUA é ainda mais complexo nas escolas públicas devido à quantidade de crianças nas salas de aula. Apesar de ser uma realidade das demais etapas de ensino no Brasil, na educação infantil, o cuidar demanda grande parte das estratégias do professor no ato de ensino.

Centralizam-se aqui características marcantes da educação infantil: cuidar, ensinar a partir de um currículo pré-definido com os conteúdos historicamente sistematizados, brincar e as zonas de desenvolvimento. Tendo em mente esses tópicos, observa-se possibilidades de conduzir a leitura teórica da abordagem do DUA no contexto da educação infantil.

Nesse contexto, Prais e Rosa (2022) apresenta o conceito de cada palavra, para explicar a abordagem do DUA. A palavra Desenho é definida como uma orientação que, através das técnicas e procedimentos, colocará em ação o tipo de processo de ensino e aprendizagem almejado. Por exemplo, o plano de aula, onde o professor desenha de forma muito resumida o conjunto de sua prática pedagógica representada no planejamento dos meios avaliativos, conhecimentos do currículo escolar, objetivos, entre outros. A palavra Universal é interpretada como o princípio DUA, pois representa que todos aprendem de formas diferentes e, dessa forma, o processo de ensino deve contemplar essa diversidade. E a palavra Aprendizagem é o momento da apropriação do conhecimento.

A imagem abaixo auxilia o professor a concretizar a ideia teórica apresentada até o momento, de forma prática.

Figura 4 – Conceituação do Desenho Universal para a Aprendizagem



Fonte: elaborada pela autora com imagens livres de direitos autorais.

A facilitação do processo de aprendizagem da criança envolve a garantia de que ela esteja motivada a aprender, compreendendo "o porquê da aprendizagem", que encontra-se relacionado à área afetiva. Além disso, é crucial reconhecer "o que da aprendizagem", que se refere à área de reconhecimento, permitindo que a criança consiga estabelecer uma compreensão concreta sobre o assunto que está aprendendo. Nesse ponto, é primordial que o professor viabilize "o como" aprender, expressado nas múltiplas formas de representação do conteúdo, ou seja, apresentá-lo o conteúdo de formas variadas, possibilitando que o estudante identifique o que está aprendendo.

Tendo em mente, o conceito de apresentar múltiplas formas de representação, ou seja, não é uma "forma ou outra", mas deve ser utilizado "uma forma e forma". Uma vez comprovado na neurociência que as pessoas aprendem de formas diferentes, singularizar a forma de ensinar é atrelar o ensino ao insucesso das crianças no processo de aprendizagem. Nesse sentido, poderia se hipotetizar que não é a criança que não aprende, mas sim o sistema de ensino que se distanciou da validação, em primeiro plano, da singularidade da pessoa para a qual seu sistema de ensino fora criado. Veja que neste ponto, usou-se propositalmente os termos "sistema" e "escola", desatrelando a singularidade incutida, exclusivamente, na pessoa do professor sobre responsabilidade de ensinar, dado que se entende que ele é o protagonista no processo. Mas todos os meios e modos que utilizam são dependentes da estrutura maior que o sistema delimita e que a escola permite o acesso. Ou seja, quem está

diretamente em contato com a criança no momento do processo de ensino e aprendizagem tem sua autonomia didática atrelada à normas gerais e estruturas regionais e, esta pode ser a primeira barreira necessária a ser eliminada.

Mesmo reconhecendo que muitas são as barreiras na educação infantil para a exequibilidade do DUA, ainda existem pontos possíveis de se colocar em prática.

Observe no quadro abaixo, alguns indicadores para combinar o uso do DUA no contexto da educação infantil.

Quadro 2 - Meios e modos para exequibilidade do desenho universal para aprendizagem na educação infantil

Validando o cuidar	Meios	Modos
Temas para o autocuidado da criança, e Pontos de observações para o professor	“Pontos de atenção: essenciais” e “estratégicos”	<u>Desenho Universal para Aprendizagem</u>
A criança está limpa? A criança conseguiu trocar o tênis que estava incomodando? A criança está com fome? A criança dormiu bem? A criança está com saudades, de casa, chorando, ou com algum sentimento que precisa ser validado? A criança está com sede? A criança está com calor ou frio? A criança está bem de saúde? A criança está com febre, levou um empurrão do colega ou fez um ralado no joelho que lhe persiste em lhe roubar a atenção? etc...	Combinar coletivamente dentro do possível, a rotina do que irá acontecer no dia. Dialogar e firmar combinados coletivos prévios, que ensinam respeito mútuo. Estabelecer hábito de equidade (nem todo mundo precisa de tudo, que o outro tem). Minimizar focos de distrações (ex: contar história ao lado do parque onde a outra turma brinca não funciona). Ter caixa sensorial disponível (ofertar para criança manipular quando não consegue esperar o tempo do colega em terminar atividade).	Rede afetiva Mapear a forma que cada criança aprende melhor: auditivo; cinestésica; visual.
		Rede de reconhecimento Listar os recursos que a escola disponibiliza, distribuir no planejamento para que se use todos os recursos da escola, dentro de um prazo pré determinado (rádio, bola, bambolês, guache, durex, tecidos, lápis de cor, fantoche, massinha, livros infantis entre outros).
		Rede estratégica Garantir tempo livre no planejamento, ócio para as crianças. Dosar: competições, desafios, trabalho em equipe, individuais. Distribuir possibilidades de devolutivas.

Fonte: autoria própria.

O quadro destaca características fundamentais e únicas da educação infantil, convidando o professor à reflexão sobre as estratégias do DUA nesse contexto. Os indicadores não esgotam os temas abordados, mas orientam o pensamento específico para esse público, que é tão singular em suas características.

Criança, inclusão e o DUA. Como esses três temas se relacionam com a questão: se todos são capazes de aprender, por que algumas crianças em sala de aula parecem não conseguir? Com essa reflexão, considera-se que, ao buscar humanizar o acesso à escola para as crianças, é fundamental levar em conta as particularidades do público-alvo, reconhecendo que ele é um ser social e deve estar inserido no contexto social. E neste processo de socialização precisará de modelos adultos mais experientes, além de outros subsídios adequados que possam dar suporte necessário para que a criança possa interagir dignamente na sociedade, aprimorando-se em um ser humano mais qualificado.

3 MÉTODO DA PESQUISA

O Mestrado Profissional convida o professor da educação básica a fundamentar sua prática pedagógica por meio de pesquisa teórica sobre uma problemática do contexto escolar em que atua, ofertando uma resposta a essa questão através do desenvolvimento de produtos que possam ser replicados, contribuindo para a qualidade de ensino.

Para enfrentar o desafio de criar materiais práticos com base em pesquisa científica, foi utilizada uma abordagem qualitativa, com o desenvolvimento de uma pesquisa participante do tipo interventiva-desenvolvimental.

De acordo com Severino (2013, p. 104), a pesquisa participante é definida como:

aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

E a pesquisa de intervenção, segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 71) pode ser definida como:

Na pesquisa-intervenção, não se visa à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. (...) pesquisa-intervenção, por sua ação crítica e implicativa, amplia as condições de um trabalho compartilhado (...) e está associada à construção e/ou utilização de analisadores, e conceito-ferramenta.

Com relação a pesquisa desenvolvimental, Richey e Klein (2005) revelam que esta, pode ser orientada para uma análise geral dos processos de *design*, desenvolvimento ou avaliação, abordados como um todo ou em termos de um componente específico.

Os autores afirmam ainda que este tipo de pesquisa pode ser denominado de pesquisa de desenvolvimento de modelos e técnicas ou ainda de estudos reconstrutivos. Enfatiza uma situação comum, mas não exclusiva, visto que esta abordagem ocorre após a conclusão do processo real de *design* e desenvolvimento.

Apontam que outros estudos nesta categoria se concentram em apenas uma fase do processo de *design*/desenvolvimento/avaliação, além de empregarem uma variedade de metodologias de pesquisa, aplicando qualquer ferramenta que atenda às suas necessidades. Estudos de avaliação somativa frequentemente utilizam *designs* experimentais clássicos, ao passo que, avaliações de necessidades podem incorporar abordagens qualitativas, e estudos de processo, podem adotar métodos descritivos de pesquisa. E até mesmo métodos de pesquisa histórica podem ser usados em projetos desenvolvimentais.

Este tipo de abordagem nas palavras de Severino (2013), dá a possibilidade de explorar pontos de vistas dos participantes por meio da análise de um fenômeno social em seu próprio contexto, articulando as singularidades pessoais e o contexto alvo da pesquisa, ou seja, o espaço da educação infantil. Além disso, possibilita que se crie novas hipóteses, surgidas durante as reflexões realizadas no percurso da pesquisa.

Esta pesquisa divide-se em oito etapas, sendo:

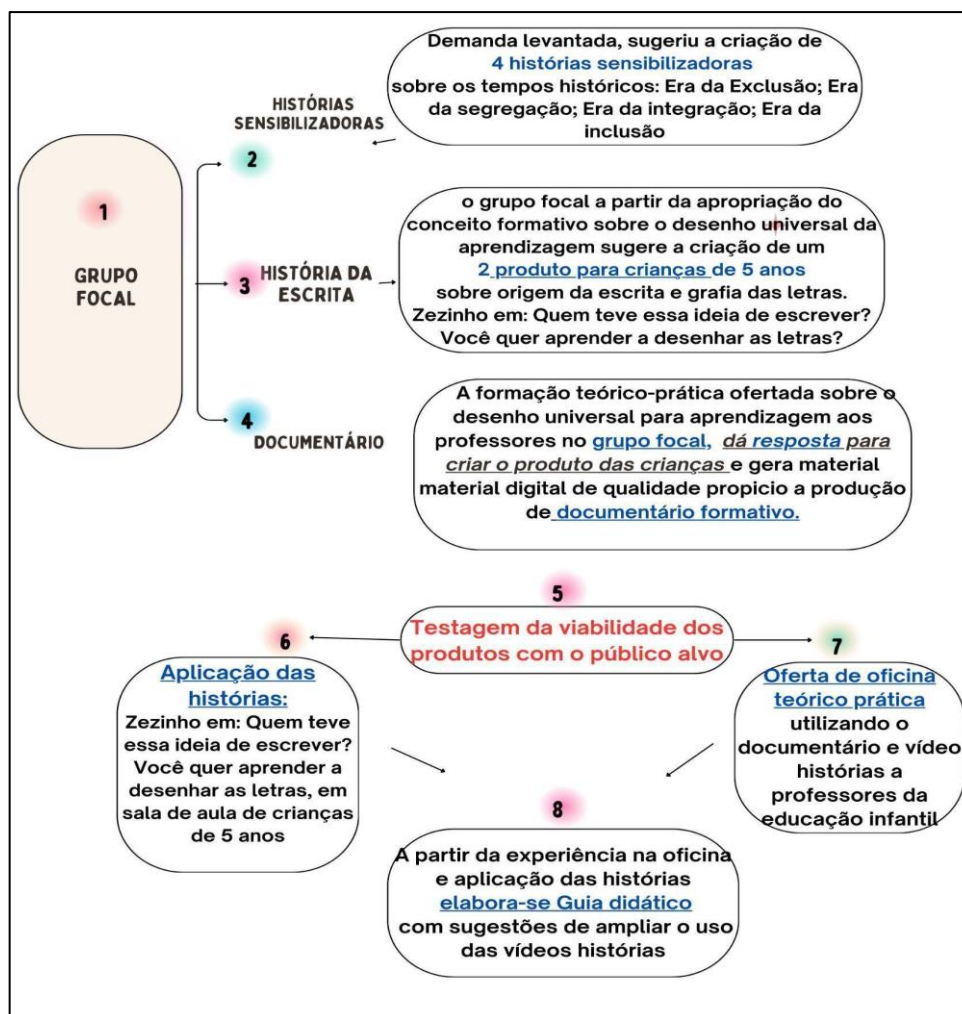
- Etapa 1 – Realização do Grupo Focal (GF);
- Etapa 2 - Fundamentação teórica e criação das histórias sensibilizadoras;
- Etapa 3 - Criação dos dois produtos para as crianças;
- Etapa 4 - Organização do documentário;
- Etapa 5 - Finalização e testagem dos protótipos dos produtos;
- Etapa 6 - Observação e participação na escola-teste das duas vídeo-histórias com as crianças;
- Etapa 7- Oficina teórico-prática com professoras da educação infantil para avaliarem os protótipos dos produtos;
- Etapa 8 - Construção do guia-didático para os professores.

Quadro 3 – Etapas da pesquisa e participantes

Etapas da pesquisa	Participantes
1) Grupo Focal	-10 professoras da educação infantil; -2 professoras Doutoras; -Pesquisadora.
2) Fundamentação teórica e criação das histórias sensibilizadoras	-Pesquisadora.
3) Criação dos dois produtos para as crianças	-Pesquisadora; -2 crianças colaboradoras; -1 tradutora de libras.
4) Organização do documentário	-Pesquisadora; -1 colaborador externo editor de vídeo.
5) Finalização dos protótipos dos produtos; pré testagens avaliativas (viabilidade)	-Pesquisadora; -1 professora especialista mestre em educação-avaliadora; -2 avaliadores de libras; -Professora regente da turma do infantil V.
6) Observação e participação na escola- teste das duas vídeo-histórias com as crianças	-Pesquisadora; -Professora regente da turma; -Crianças da turma.
7) Oficina teórico prática com professoras da Educação Infantil para avaliarem os protótipos dos produtos: duas vídeo-histórias para as crianças; histórias sensibilizadoras e documentário	-Pesquisadora; -7 professoras da Educação Infantil (avaliadoras).
8) Construção do guia-didático para os professores.	-Pesquisadora; -7 professoras. .

Fonte: autoria própria

Quadro 4 - Fluxograma das etapas - crianças



Fonte: autoria própria

O método seguiu a partir de uma postura crítica, reflexiva e dialética, exercitando a sequência prática-teoria-prática, sugerida por Gasparim (2003), da seguinte forma: primeiro, foi apresentada a teoria do DUA às professoras das turmas de crianças de cinco anos, inscritas no Grupo Focal (GF).

Foram selecionadas algumas perguntas das participantes do GF, sistematizadas por meio de uma roda de conversa e atividades pedagógicas com crianças de cinco anos. Com base nas respostas das crianças, o foco retorna ao GF, incorporando outros referenciais teóricos complementares à abordagem curricular do DUA. Essas reflexões foram compartilhadas pelos professores, que discutiram práticas pedagógicas inclusivas, influenciadas pela formação recebida no GF. Complementa-se o diálogo formativo com mais uma inferência teórica específica sobre o currículo da Língua Portuguesa do sistema de ensino em que foi realizada a

pesquisa. Em devolutiva, as professoras, por meio de um questionário, identificaram os conteúdos com os quais têm maior dificuldade em trabalhar com base nos princípios do DUA.

A segunda etapa segue com a análise de todo o movimento dialético proporcionado pelo GF, cuja sistematização dá início à produção do material pedagógico, vídeo-história infantil e documentário. A participação das professoras integrantes do GF no documentário se dá em segundo plano, após autorização do uso de imagem e conceitos discutidos no grupo. Além disso, a participação dessas professoras nas vídeo-histórias das crianças, ocorre por meio da troca de respostas às perguntas do *Google Forms*.

Para a análise dos dados qualitativos,¹⁷ a cada etapa da pesquisa retomou-se a revisão teórica, fundamentando as problemáticas obtidas por meio da roda de conversa nos dois encontros do GF. As problemáticas por elas evidenciadas fomentaram a busca por respostas sobre o que dificulta o ensino de forma inclusiva e qual artefato poderia ser criado em resposta ao problema.

A pesquisa também analisou os questionários realizados via *Google Forms*, as interações registradas no *Padlat*¹⁸, gravações do GF e do feedback das crianças sobre situações problemas evidenciados pelas professoras, além da devolutiva do produto criado. Todo esse material foi observado de forma analítica e os resultados obtidos foram compilados em capítulos com formato de artigos.

Esse movimento dialético, de ir até os locais de pesquisa, voltar com a informação, propor produções e intervenções que contribuam com os participantes do estudo, observar os impactos das interferências, retomar reflexão e delinear o protótipo do produto final, proporcionou algumas considerações relevantes para esta pesquisa. Inclusive, a aquisição de respostas inicialmente não intencionadas no projeto, foram representadas através da criação de quatro histórias sobre a trajetória da educação especial, acrescentadas no documentário e no primeiro subtítulo deste

¹⁷ Dados do grupo focal, respostas dos questionários no *google forms* e revisão das conversas gravadas durante o grupo focal para elaborar o documentário, fazendo recortes adequados convergentes com as discussões trazidas na pesquisa. Dados coletados durante a testagem das histórias das crianças, observação da forma de apropriação dos conteúdos abordados nas histórias. Dados coletados nas fichas de respostas entregadas na oficina teórico-prática, que possibilitou o *feedback* avaliativo dos produtos criados pelas professoras da educação infantil.

¹⁸ Página *online*, que simula um quadro de recados, onde todos podem visualizar as postagens uns dos outros e comentar os *posts* dos colegas de forma interativa.

trabalho como estratégia prática de sensibilização para adesão de práticas de ensino includentes.

3.1. Procedimentos éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus Bauru, sendo aprovada sob o parecer nº 5.228.177, em reunião ordinária no dia sete de fevereiro de 2022 (Anexo A).

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa ocorreu de forma híbrida, sendo o GF realizado totalmente *on-line*, por meio do *Google Meet*, complementado com ferramentas digitais como *Google Forms*, *WhatsApp* e *Padlet*.

A interação com as crianças ocorreu de forma presencial nas escolas EMEI Antônio Daibem e EMEI Lilian Aparecida Passoni Haddad, localizadas próximas a periferia, na região norte da cidade.

3.3 Participantes

Durante o percurso da pesquisa houve a colaboração de participantes que não eram fonte primária de coleta de dados, porém sua participação foi indispensável. Dessa forma, nomeia-se abaixo dois tipos de participantes: aqueles diretos que contribuíram na coleta de dados, e os indiretos, que colaboraram na construção do produto e da pesquisa.

Os participantes diretos foram:

- 10 professores da educação infantil responsáveis por turma de crianças de cinco anos, integrantes do GF, sendo que o critério de seleção foi a disponibilidade em participar dos encontros *on-line*, estar lecionando para crianças de cinco anos em escolas pertencentes ao sistema educacional da prefeitura, onde foi realizada a pesquisa.
- 32 alunos da educação infantil, cujo critério de escolha foi estar matriculado em classes de escolas municipais na turma de crianças de cinco anos. Estes, participaram fazendo perguntas do documentário e assistindo as vídeo-

histórias: “Zezinho quem teve essa ideia de escrever, e você quer aprender a desenhar as letras?” E fizeram atividades complementares após assistir as histórias, respondendo aos questionamentos da pesquisadora.

- 1 Professora parceira que se disponibilizou a planejar aulas caso houvesse espaço para aplicação do produto de pesquisa junto às crianças da turma do infantil V.
- 7 professores de educação infantil que foram os avaliadores do produto¹⁹.

Os participantes indiretos, foram:

- 2 professoras doutoras especialistas em DUA que ofertaram a fundamentação teórica no GF, partilhando seus conhecimentos de forma explanatória acerca da temática, bem como à abordagem do DUA no ensino da Língua Portuguesa por meio da contação de histórias.
- 6 professoras com titulação mínima de doutora, especialistas na temática da educação especial, participando como referência bibliográfica no vídeo-documentário, respondendo as questões sistematizadas a partir das discussões que ocorreram durante o GF.
- 1 intérprete de libras.
- 2 avaliadores da interpretação de libras.
- 1 pedagoga especialista em formação de professores, avaliadora do produto.

3.4 Instrumentos

Os instrumentos elaborados para esta pesquisa, foram:

- Um formulário no *Google Forms* para os professores do GF (Apêndice A), cujo objetivo foi mapear o interesse e disponibilidade de participação na pesquisa e conhecimentos prévios.
- Kit criatividade, com texto de fundamentação teórica e materiais de textura para os participantes do GF.
- Um formulário no *Google Forms* para *feedback* da aprendizagem após a participação do GF (Apêndice B). Este, foi analisado considerando-se que a seleção foi realizada com base na demanda apresentada pelos professores,

¹⁹ Foi ofertada uma oficina onde foram apresentados os produtos. Os professores foram orientados a ter olhar crítico sobre o material que tinham acesso e, posteriormente, deram suas contribuições sugerindo atividades complementares no caderno da roda de conversa.

direcionando a construção do produto inclusivo fundamentado no DUA, destinado à intervenção com as crianças da turma de infantil V.

- Um formulário lúdico feito majoritariamente com desenhos para explicar e convidar as crianças a participarem do projeto (Apêndice H),
- Duas páginas interativas na plataforma *padlet*, na qual os professores puderam expressar suas experiências de acordo com a produtividade no grupo focal *on-line* de forma interativa (Apêndice D).
- Alfabeto ilustrado por figuras, sem letras utilizado para sondagem do conhecimento do traço das letras ensinado na vídeo-história.
- Termos de autorização de uso de imagem e participação no projeto de pesquisa (Apêndices E, F, G, H).

3.5 Materiais

Para registro dos encontros do GF, edições de vídeos e animações foi utilizado um *Notebook Acer Nitro 5*. As entrevistas com as crianças para compor o documentário foram gravadas pelo celular Samsung A51 da própria pesquisadora.

Foram utilizados ainda um tripé para posicionar o celular durante as filmagens, luminárias e três cadernos de anotações, um para anotar o roteiro das interferências realizadas no GF e reflexões sobre as discussões do grupo, bem como possíveis registros no decorrer da pesquisa. Um caderno para criar histórias de engajamento e motivação aos professores e outro para criar histórias problematizadoras relacionadas à Língua Portuguesa, com roteiro das perguntas e rascunhos do produto das crianças.

Além disso, foi contratado um editor com a finalidade de reduzir as horas de gravação, facilitando a edição do documentário que reúne a explicação sobre o que é o DUA.

3.6 Procedimentos da coleta de dados

Antes de iniciar a coleta dos dados, foram requeridas as autorizações de todos os espaços e responsáveis envolvidos neste projeto, sendo: o Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, a Secretaria da Municipal de Educação, a Escola Municipal de Educação Infantil Antônio Daibem, a Escola Municipal de Educação Infantil Integral Lilian Aparecida Passoni Haddad (Apêndices I, J.).

Após o aceite da proposta, foram contatadas as professoras da rede municipal por meio de um grupo de *WhatsApp* divulgando o GF, sendo que este, ocorreu de forma totalmente *online* em dias e horários previamente agendados, totalizando 18 horas de encontros, sendo quatro encontros assíncronos²⁰ e dois síncronos. Foram empenhadas 60 horas de preparo que antecederam o GF, divididas em duas horas diárias para organização, estruturação e compreensão das metodologias a serem utilizadas.

Após as análises das explanações exploratórias do GF, retomou-se a pesquisa bibliográfica sobre os temas escolhidos com a criação das duas histórias infantis - a história da escrita e da grafia das letras, totalizando 120 horas, que foram divididas em três horas diárias. A criação e edição visual do vídeo com imagem e voz realizada pela pesquisadora teve a duração de seis meses, dispensando entre 18 e 36 horas de edição para cada uma das 26 letras do alfabeto no vídeo da grafia das letras. Na vídeo-história da origem da escrita utilizou-se aproximadamente 120 horas, descontando-se a edição da intérprete de libras.

Finalizada a criação das histórias infantis, foi dado início à elaboração do roteiro do documentário e revisão bibliográfica das teorias abordadas, para subsidiá-lo. O contato com os professores doutores especialistas na educação especial como referência da teoria no documentário foi realizado via e-mail.

E os professores convidados foram selecionados a partir da apropriação da pesquisa bibliográfica sobre o tema do DUA, sendo que o critério de seleção para o convite foi baseado na análise das publicações do professor sobre as práticas pedagógicas reconhecidas como engajadoras para os docentes no processo de inclusão, não apenas por atender à legislação, mas também por uma consciência social. Nesta etapa, foram direcionadas 20 horas para criação definitiva do roteiro, excluindo-se as horas de estudo no processo de pesquisa bibliográfica. O material de gravação totalizou seis horas, sendo que o documentário foi revisado integralmente quatro vezes, não sendo contabilizadas as horas dedicadas à edição das revisões anteriores, em que apenas trechos foram ajustados para complementar o roteiro.

Entre a edição do documentário e finalização das histórias foram contatadas as professoras das escolas participantes da pesquisa, assim como, professores

²⁰ A participação assíncrona no grupo focal ocorreu por meio de trocas de conversas no *WhatsApp*, compartilhando atividades propostas pelas participantes que foram realizadas com as crianças na escola. Essas conversas não foram registradas.

doutores especialistas na educação especial, que gravaram discursos sobre as perguntas problematizadas no GF²¹, com intuito de enriquecer o documentário com opinião especializada.

Nas escolas EMEI Antônio Daibem e EMEI Lilian Aparecida Passoni Haddad foram explicados os propósitos da pesquisa e registradas as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) das crianças que aceitaram participar da pesquisa. Em seguida, foram agendadas as datas para interação com as crianças. Porém, antes de iniciar a intervenção de observação e prática, foi realizada uma conversa com as crianças selecionadas pela professora, que também garantiu a concordância dos pais para participação na pesquisa. Sanadas as dúvidas pela pesquisadora e com o aceite dos pais responsáveis e das crianças, foi realizada a coleta de dados por meio de entrevista em formato de brincadeira, atividade com massinha, tinta, canetinhas coloridas e baldinhos de areia.

Momentos esses, que foram filmados e ilustraram a apresentação do documentário produzido, cujo objetivo foi incentivar o uso do DUA pelos professores. Esta atividade totalizou 10 horas na escola EMEI Antônio Daibem entre a preparação para filmagem, seleção de material e entrevista brincante com as crianças, subdivididas em três dias. Na EMEI Lilian Aparecida Passoni Haddad, teve a duração de 27 horas entre observações, apresentação do projeto, intervenção prática para elaboração do manual do professor, escuta das crianças sobre opinião das vídeo-histórias, sondagem inicial e final, distribuídas em um mês e meio.

Em resumo a coleta de dados foi realizada na sequência que se segue:

1ª fase: divulgação do grupo focal

- a) cadastro de 11 professores, com convite às três professoras doutoras e livres-docentes, especialistas em DUA para serem referencial teórico. Entrega individual de material de estudos para as professoras de forma física;
- b) revisão das conversas do GF e atividades compartilhadas via formulários e redes sociais;

²¹ O GF originou o documentário. Quando as discussões findaram, algumas problematizações foram sistematizadas em perguntas, que foram direcionadas à professores *experts* no tema. As respostas foram encaixadas na edição do documentário, que estará disponível para processos de formação continuada de professores que tenham interesse em conhecer sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem. Esclarece-se que o GF não foi objeto de estudo desta pesquisa, mas sim a devolutiva social para as professoras que compartilharam informações para que a pesquisa pudesse ter início a partir da realidade de sala de aula delas.

c) definição do tema da vídeo-história a ser construída para as crianças.

2ª fase: pesquisa bibliográfica sobre o tema definido para criação do produto.

- a) pesquisa para a criação do produto e escrita do primeiro tópico da dissertação, pontuando problemáticas a partir das evidências feitas pelas professoras no GF;
- b) convite para que professoras especialistas participem do documentário com citações em vídeo gravados;
- c) criação de quatro histórias sensibilizadoras para professores sobre a trajetória da educação especial em virtude da demanda levantada no GF (Apêndice K)
- d) entrevista com crianças de cinco anos com perguntas relacionadas aos estudos descritos no primeiro tópico da pesquisa e GF para compor o documentário;
- e) edição do documentário.

3ª fase: elaboração do produto para as crianças: Vídeo histórias Zezinho em quem teve essa ideia de escrever? Você quer aprender a desenhar as letras?

- a) Estudo bibliográfico para elaboração da história de forma escrita e estrutura;
- b) definição do protótipo e teste do produto;
- c) pesquisa sobre diferentes tipos de sondagem a serem aplicadas antes e depois da apresentação do produto para crianças, em colaboração com uma escola municipal, na turma de cinco anos;
- d) elaboração do manual do professor, referindo-se a exemplos pontuados por professores da educação infantil, de possibilidades de atividades que ampliam o uso das duas vídeo-histórias elaboradas.

3.7 Análise de dados

A análise dos dados foi realizada a partir da organização e reflexão teórica dos momentos vivenciados durante o transcorrer da pesquisa, como: a escuta da gravação do GF, interpretação dos formulários e participação das professoras no *Padlet*, devolutiva das crianças no protótipo do produto, entrelaçando aos teóricos do tema para realinhar as propostas de práticas pedagógicas e produto resultado da pesquisa.

Como os resultados do GF se aproximam da devolutiva das crianças? É importante ressaltar que o GF não foi objeto da pesquisa, mas sim uma abordagem democrática, considerada um meio não usurpador e altruísta para obter sugestões sobre quais temas seriam apropriados para serem propostos às crianças de forma contextualizada, atual e pertinente.

No GF foram indicados pelas professoras alguns conteúdos presentes no currículo da educação infantil da cidade onde foi realizada esta pesquisa, que correspondiam à Língua Portuguesa, área que se sentiam desamparados de artefatos com viés inclusivo. Dentre as respostas das professoras foi possível elencar conteúdos relacionados à importância do uso social da escrita, desmembrando-se em dois, ou seja, a origem da escrita e a grafia das letras.

Ao longo da pesquisa, foi utilizada a demanda apontada pelos professores que trabalham com as crianças público participante da pesquisa. Ao apresentar às crianças o protótipo do produto desenvolvido com base nessa demanda, foi possível evidenciar, no momento de sondagem, que a necessidade é real e que o tema é pertinente. Na análise dos dados coletados nas fichas de sondagem, assim como nas anotações feitas durante a roda de conversa e nas entrevistas, quando abordado o grau de apropriação das crianças em relação ao desenho da grafia das letras e o uso social da escrita, percebe-se que a contribuição da educação infantil sobre como esses temas agem como emancipador das crianças. Essa contribuição instrumentaliza as crianças para aproveitar melhor a produção histórico-cultural da humanidade, à qual elas já têm acesso em seu convívio social e comunitário

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de facilitar a compreensão do leitor, os resultados desta pesquisa serão divididos em três fases, correspondendo às etapas que tiveram maior interação com os participantes. Assim, na **1ª fase** será realizada uma contextualização do momento do GF com as professoras; na **2ª fase** serão apresentadas as observações sobre a experiência na escola com as crianças a partir das vídeo-histórias “Zezinho em quem teve essa ideia de escrever?” “Você quer aprender a desenhar as letras?”; e, na **3ª fase** será apresentada os resultados da oficina teórico-prática com professoras da educação infantil, referente a avaliação dos produtos educacionais.

4.1 1ª fase: Observações oriundas do GF com as professoras da turma de crianças de cinco anos

Como painel de fundo das discussões, foram utilizadas as seguintes perguntas:

- Professores de educação infantil conhecem o DUA e utilizam essa fundamentação nas atividades-guias propostas?
- É possível identificar ações já realizadas, em prol de ensino pensado para todos e cada uma das crianças e potencializá-las com a abordagem do DUA explorado nesta discussão do GF?
- É viável considerar a quebra das preferências metodológicas tradicionais que se tornaram automáticas na prática diária dos professores, justificadas pela alta demanda de crianças em sala e pelas barreiras burocráticas impostas por supervisores e diretores?

As questões norteadoras do contexto do GF foram apresentadas seguindo os critérios propostos por Gatti (2005).

Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que a sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (...) Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam. (...) O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de

uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (...) permitindo a compreensão das ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2005 p.10).

Com base na metodologia que orientou as discussões, foi criado um espaço de formação e produção de conhecimento por meio das investigações motivadas pelas problematizações dos conteúdos apresentados. Tais problematizações reconheceram, na prática social, uma oportunidade de ir além das intenções, promovendo intervenções docentes criativas a partir da apropriação do novo, na perspectiva do DUA.

Os pré-requisitos para participação no GF, além da disponibilidade de horários, foi possuir dispositivo digital com boa internet, concordar em permanecer com a câmera ligada durante toda a duração do grupo e divulgação da imagem nos termos legais, além de estar lecionando para turma de crianças de cinco anos, nas instituições em que foi realizada a pesquisa.

O GF iniciou com onze participantes, tendo uma desistência justificada por alterações da rotina pessoal. Assim, foi entregue a cada participante, em suas residências ou locais de trabalho, um kit contendo: três materiais criativos (massinha de modelar, papel colorido e um saquinho de areia colorida) que serviriam como recursos para as professoras durante as dinâmicas do GF; além disso, o kit incluía também materiais de estudo sobre o tema, com textos explicativos elaborados pela professora Jaqueline Prais e uma cartilha sobre inclusão.

Para iniciar a discussão perguntou-se às participantes: o que você entende sobre Desenho Universal para a Aprendizagem? Tendo como respostas o seguinte:

"Confesso que não tenho muita familiaridade com o termo, entretanto compreendo que seja tornar os momentos de aprendizagens significativos e acessíveis para todos, sem nenhum tipo de distinção considerando as conquistas e avanços de cada indivíduo." (1)

"Muito pouco. Uma abordagem metodológica de ensino que tem por objetivo tornar o currículo acessível". (2)

"O desenho é a primeira forma de expressão da criança para iniciar a escrita formal." (3)

"Aprendizagem na mesma sincronia...mesma língua." (4)

"Não tenho conhecimento."(5)

"Possibilidade do acesso à aprendizagem a todos." (6)

"Acredito que seja uma forma contínua para o desenvolvimento de todos os alunos."(7)

"Que o desenho possa auxiliar na aprendizagem." (8)

"Ainda não me apropriei." (9)

"Uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa." (10)

"Uma forma de comunicação por imagens que seja compreensível a todos e para todos." (11)

Essas respostas foram utilizadas para elaborar as estratégias de mediação realizadas pela pesquisadora com o intuito de provocar discussões no grupo e também foram compartilhadas com a professora especialista Jaqueline Prais, para que pudesse elaborar a fundamentação teórica para discussão por meio de *slides* explicativos e indicação do referencial bibliográfico²² cedido às participantes do GF.

O grupo direcionou suas ações para alcançar as crianças da turma do infantil V por meio de intervenções pedagógicas fundamentadas nos princípios do DUA. Para isso, foi oferecido um espaço formativo onde os professores puderam adquirir informações sobre o contexto e as dificuldades relacionadas a compreensão referentes aos conteúdos da Língua Portuguesa na educação infantil. Além de fornecer essas informações, almejou-se subsidiar pesquisas futuras sobre materiais didáticos e a produção de histórias infantis para o enriquecimento curricular na área, incluindo o produto desta pesquisa (vídeo-histórias na área da Língua Portuguesa). Além disso, também instrumentalizar as professoras participantes para que se tornem multiplicadoras das diretrizes do DUA, promovendo a inclusão e, conseqüentemente, melhorando a qualidade de ensino.

Os materiais previamente disponibilizados aos participantes foram gradativamente utilizados em dinâmicas de engajamento temático a cada problematização que surgia nas discussões. Por exemplo, sobre práticas homogêneas, questionaram se os alunos aprendiam da mesma forma. A partir disso foi realizada uma dinâmica, dando-se a possibilidade de escolha entre os seguintes materiais: massinha, areia, ou papeis coloridos. E nesse momento, a mediadora ditou comandos simultâneos para que todos executassem. Ao final, o grupo comparou as atividades e fizeram a seguinte reflexão: "mesmo nós professores formados não conseguimos fazer tudo igualzinho"²³.

Essa experiência levou o grupo a considerar que a formação acadêmica que os enquadra em uma única categoria (professores de educação infantil, formados em

²² PRAIS, J. L. S. **Das intenções à formação docente para a inclusão**: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

²³ uma professora comenta e todos riem ao comparar os diferentes desenhos que saíram a partir da escuta do mesmo comando.

pedagogia, lecionando para crianças da mesma idade) não foi suficiente para que todos executassem a mesma tarefa da mesma maneira. Embora tenham recebido orientações para desenharem um boneco²⁴, cada professora interpretou e realizou a atividade de maneira diferente. Esta vivência permitiu que elas internalizassem a teoria discutida, compreendendo a importância de oferecer experiências de ensino, que respeitem o fato de que as pessoas aprendem de formas diferentes.

A ferramenta tecnológica do *Padlet* proporcionou o compartilhamento de atividades e experiências dos professores durante as discussões no grupo. A partir das discussões teóricas conduzidas, o grupo inquietou-se sobre as diferentes realidades encontradas em escolas submetidas ao um mesmo sistema de ensino. E diante da problematização sobre “o que eu encontro na escola quando penso em inclusão”, uma das participantes, professora com dezoito anos de experiência, relatou:

“Eu ainda sinto que a equipe precisa ser contaminada que o aluno de inclusão é também do professor comum, mas ainda depara com o filho é seu, como se o aluno fosse apenas do professor do especial, assistir de camarote me dói muito.” (Prof^a R1, participante do GF).

Esta fala, teve a concordância da maioria dos participantes do grupo. Houve um relato que enfatizava que as orientações legislativas eram fundamentais, pois obrigavam os professores a refletir sobre a temática. No entanto, para que a inclusão seja efetivamente incorporada ao cotidiano, é necessário abordar o aspecto emocional das professoras, no sentido de provocar mudanças em sua postura, compreendendo que a inclusão não é uma opção, mas deve ser parte integrante de toda ação educativa. Nesse momento da discussão, a pesquisadora percebeu um relato que não estava de acordo com os objetivos do estudo, mas que foi acolhido, auxiliando na estruturação deste trabalho, com a criação de ferramenta que contribuiu para sensibilização emocional das professoras, nomeadas pelo grupo como “não contaminadas” pelo processo inclusivo.

No apêndice K apresenta-se uma coleção de quatro histórias²⁵, criadas pela pesquisadora em resposta à demanda levantada pelo grupo, ou seja, de que o professor precisa ser sensibilizado para conhecer a história das crianças excluídas,

²⁴ O comando dado do passo a passo para que as professoras fizessem de forma simultânea foi: desenhe um círculo; desenhe um triângulo no lugar do nariz; agora desenhe dentes afiados e etc.

²⁵ Uma história foi transformada em material digital com imagens interativas e pode ser acessada no canal do Youtube da professora naiarafarias, por meio do link: https://youtu.be/WP_GVyZWjhQ
https://youtu.be/WP_GVyZWjhQ

engajando-se, e não mais agir por obrigação, sempre esquivando-se de propor atividades inclusivas. O objetivo das histórias sensibilizadoras foi que, a partir da comoção emocional pudessem enfrentar as barreiras do cotidiano e, ao menos tentar propor o ensino inclusivo, além da forma engessada obrigatória que é minuciosamente descrita nas avaliações e procedimentos formais, porém que facilmente encontram-se abreviadas nas práticas cotidianas.

A resposta sobre os obstáculos com relação à viabilidade da inclusão na educação infantil e a identificação do grupo quanto à necessidade de unir esforços em prol dessa causa, especialmente envolvendo professores não engajados, está ligada ao paradigma da inclusão, pois busca promover um sentido de pertencimento. Ter sentido ou significado pessoal para agir socialmente é visto por Asbahr (2017) como uma característica humana. Esta está relacionada às condições de existência conflitantes no complexo individual do sujeito em problematizar e interagir socialmente enquanto se vê como sujeito-objeto, razão-emoção, subjetivo-objetivo. A autora interpreta a visão Vigotskiana e Leontieviana definindo que:

a atividade humana e a consciência constituem uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os objetos e com os outros homens e, ao mesmo tempo, regula a atividade produtora da vida humana (Asbahr, 2017, p. 87).

Nesse sentido, entende-se que, se essas histórias sensibilizadoras alcançarem o objetivo de promover o pertencimento a quem acessa, provocará a auto reflexão necessária para que iniciem posturas de acolhimento das atividades inclusivas como parte de sua rotina espontaneamente.

Esse processo de acolher a demanda apresentada e criar um produto educacional é uma tentativa de posicionar-se enquanto provocador de mudanças diante das ambiguidades educacionais que tentam distanciar a ação educacional do professor do seu posicionamento político, ou seja, se ele realmente acredita ser parte do processo educativo a que está submetido.

A pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2008, p.100).

Entende-se assim que, mesmo sendo evidenciado nas discussões do GF a existência de professores contrários às práticas inclusivas genuínas, não podem politicamente manifestar-se como “não querer ser inclusivo”. Embora o cumprimento das leis seja importante, ainda apresenta algumas lacunas na ação efetiva, pois não garante qualidade ao que é ofertado.

Nesse contexto, forçar os professores a agir apenas porque é uma exigência, diverge dos conceitos da pedagogia histórico-crítica, visto que o ser humano se torna verdadeiramente humano ao interagir com outros e suas culturas, desenvolvendo um senso de pertencimento levando-o a querer replicar comportamentos.

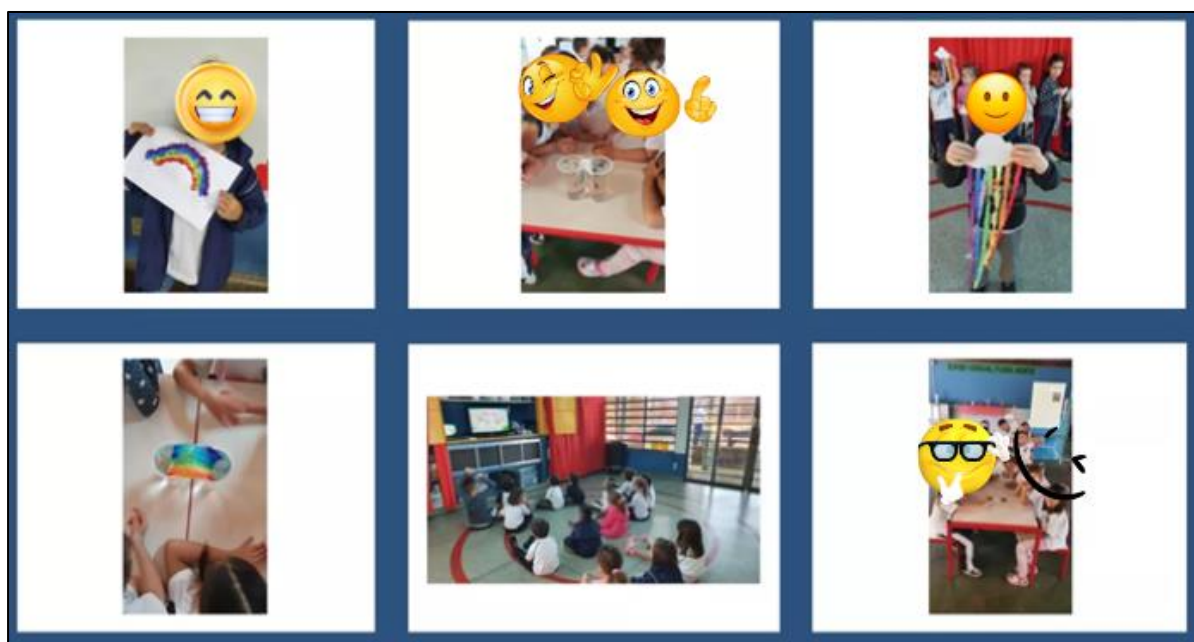
O ter que fazer, sem significado simbólico sobre o que se faz coloca a ação no campo da obrigatoriedade, não entrando assim na área de desejo, sendo que é essa vontade que promoveria ações desbravadoras para enfrentar e se esforçar para além dos protocolos, visando eliminar barreiras e conseguir executar o que se tem como verdade apropriada. A questão personalíssima da qualidade do ensino se relaciona diretamente com a categoria do que o “eu” sente afinidade, transcendendo a esfera da obrigação e alcançando a consciência do que é realmente importante ou de uma filosofia de vida. Como já mencionado, “o ser humano aprende a se tornar humano, e isso só é possível ao se apropriar do patrimônio de objetivações humanas” (Duarte, 2005, p.136). O resgate histórico da educação especial apresentado na arte da história literária com conteúdo real, propôs ser uma possibilidade de engajar e dar oportunidade aos professores de se sentirem pertencentes a atuar com práticas inclusivas de qualidade.

No GF promoveu-se uma partilha de experiências a partir das discussões fundamentadas no conhecimento da abordagem do DUA, em que os professores aproveitaram o intervalo entre os grupos para pensar e aplicar práticas pedagógicas influenciadas pelo que aprenderam e discutiram sobre o tema. Em uma dessas partilhas foi perguntado: “Eu já me inspirei em usar formas diferentes para ensinar o mesmo conteúdo? Descreva uma atividade que você acredita ter realizado ou pretende realizar durante a semana e partilhe com os colegas a experiência”. Foi possível notar que o objetivo do GF estava sendo alcançado, visto que todas as respostas das participantes mostraram que elas conseguiram identificar: múltiplas formas de representação, múltiplas formas de ação e expressão e múltiplas formas de engajamento ao trabalhar um conteúdo curricular com as crianças.

Um dos objetivos específicos alcançados pelo GF esteve relacionado a facilitar o acesso das crianças da turma do infantil V à abordagem do DUA, atividade mencionada pela participante, que antes de participar do GF relatou: *“Confesso que não tenho muita familiaridade com o termo (Profª 2). Isso mostra que, ao fundamentar sua prática pedagógica conseguiu entender o conceito do DUA ao apresentar o conteúdo curricular sobre fenômenos da natureza, presente na fala que segue:*

“Conversei com a turma sobre o arco-íris, mostrei imagens, falamos sobre as cores que o compõe, assistimos ao vídeo “O Arco-Íris - O Show da Luna! Episódio Completo 25” com explicação de como ele acontece, fizemos um experimento e fizemos representações”. (Profª 2)

Figura 5 - Atividades realizadas para identificar área de reconhecimento, área de estratégia e área afetiva.



Fonte: Imagens cedidas pela participante-Profª2.

As professoras relataram, de forma geral, que a principal dificuldade na educação infantil em relação a implementação da abordagem do DUA se refere a grande quantidade de crianças por turma. Mencionaram ainda que o número ideal de alunos por turma seria por volta de 15 crianças, mas, na realidade a sala conta com 25 ou mais. Além disso, o tempo de planejamento é considerado curto, o que inibe a implementação de ações voltadas para a abordagem do DUA. Por outro lado, elas começaram a reconhecer a diferença entre os conceitos e sua importância, compreendendo que essa diferenciação curricular é essencial para atender ao público

da educação especial, além de outras crianças que enfrentam dificuldades específicas, mas não possuem diagnóstico. Ou seja, o ciclo ensino e aprendizagem para alguns não se concretizarão se não houver múltiplas formas de representação, múltiplas formas de expressão e múltiplas formas de ação.

O objetivo da coleta de dados, utilizando o GF, foi mapear os conteúdos em que as professoras da educação infantil, que atuam com crianças de cinco anos, sentem maiores dificuldades ao propor atividades baseadas nos princípios do DUA. Ao final dos encontros do GF, foi aplicada uma pergunta final por meio do *Google Forms*: “Explique qual conteúdo de Língua Portuguesa, parte do Currículo da Educação Infantil para a turma do infantil V, você encontra maior dificuldade em aplicar os princípios do DUA”, cujas respostas, que subsidiaram a escolha do tema do produto das crianças, são apresentadas abaixo:

“Oralidade, fico em dúvidas como trabalhar além de imagens, quando a criança tem muita dificuldade na fala ou não se comunica através da linguagem.” (Profª 1)

“Linguagem oral como instrumento organizador do pensamento e de comunicação –Como dar acessibilidade ao currículo das crianças com necessidades especiais específicas de oralidade, se o proposto é a linguagem oral como base para organizar o pensamento.” (Profª 2)

“Relação gráfica e fonema - unidades fonológicas ou segmentos sonoros” (Profª 3)

“Orientação da Escrita, traçado das letras” (Profª 4)

“Relação gráfica e fonema -unidades fonológicas ou segmentos sonoros.” (Profª 5)

“Orientação da escrita (traçado das letras).” (Profª 6)

“Construção de texto coletivo” (Profª 7)

“Relação grafema/fonema (sons das letras)” (Profª 8)

“Construção do texto oral (Gênero Oral)” (Profª 9)

“Orientação da escrita (traçado das letras)” (Profª 10)

A partir desses dados, foi realizado o mapeamento das possibilidades de se criar um produto que o estudante pudesse ter acesso diretamente. Observou-se a demanda apresentada no GF e, a partir dos conceitos explicitados na abordagem do DUA (Cast, 2024), conciliados à teoria histórico-crítica (Gasparim, 2003). Assim, a concepção do produto voltado para as crianças começou com estudos teóricos sobre a contação de histórias, fundamentados na perspectiva do interacionismo social de Vygotsky (2010). Foi considerada a observação dos movimentos corporais no processo de internalização dos conteúdos, facilitando a transição na apropriação,

onde os símbolos se transformam em signos. Esse processo lúdico auxilia o cérebro a encontrar significado e a se situar no uso social da escrita da Língua Portuguesa.

Crianças se apropriam de forma diferente

Como parte do documentário também foi incluída uma ação pontual realizada na escola EMEI Antônio Daibem, na qual foi reproduzida uma dinâmica com três alunos, visando confirmar a afirmação: crianças, mesmo recebendo o mesmo comando, se apropriam dos conteúdos de forma diferente, expressando desejo de manifestar resposta de forma diferente. Na ocasião as crianças foram filmadas, recebendo o mesmo comando e fazendo a atividade ao mesmo tempo, ao que foi observado que as crianças se expressaram de formas diferentes. Este momento pode ser apreciado no documentário.

4.2 2ª fase: observações sobre a experiência na escola com as crianças apresentando as Vídeo-histórias: Zezinho, quem teve essa ideia de escrever? Você quer aprender a desenhar as letras?

O DUA propõe atividades mais atrativas, apresentadas de forma diferenciada, que contempla três redes neurais: afetiva, ação/expressão e representação. Dessa forma, é possível alcançar a atenção de todos as crianças, inclusive àqueles que não se adequam as metodologias de ensino comuns, bem como, àqueles que, por não ser público da modalidade de ensino da educação especial, ficam excluídos. Estes alunos ocupam o espaço da invisibilidade na educação infantil, e por não conseguirem desenvolver o máximo de suas habilidades em potencial, continuam invisíveis na próxima etapa de ensino. Segundo Soares (2020) é comum esses alunos desenvolverem estratégias de socialização como: a habilidade de ser copista, que o camuflará na sala de aula lotada por um bom tempo, até ser descoberto e ganhar o rótulo de aluno com defasagem escolar.

A pesquisa do indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) 2018 verificou, que entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição considerada analfabetismo funcional: têm muita dificuldade para fazer o uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em cartaz ou folheto (Soares, 2020 p.10).

O conceito apresentado por Capellini e Zerbato (2019) de um ensino para todos e para cada uma das crianças, visa ofertar ferramentas de apropriação do conteúdo curricular que possam ser acessadas pelo maior número de alunos, sem esquecer daqueles que utilizam de estratégias diferentes de aprendizagem.

A narrativa da história “Zezinho, em quem teve essa ideia de escrever?”, propôs por meio do resgate de marcos históricos do registro da escrita, apresentar para as crianças a importância do uso social da escrita.

Em resposta ao conteúdo apresentado, as crianças da turma do infantil V da escola EMEL Lilian Passoni Haddad, exploraram o conceito por meio de roda de conversa de que é preciso aprender a escrever e ler para não esquecer. Nesse momento, além do diálogo, foram convidados a vivenciar os conteúdos apresentados no vídeo de duas maneiras: representação da arte rupestre com pintura e representação do gênero textual receita.

Imagem 2 - Representação da arte rupestre com pintura.



Fonte: acervo da autora

A imagem representa uma das interações com a vídeo-história, momento em que foi discutida as primeiras formas de registro, sendo que eles se pintaram mutuamente, desenhando a letra inicial do nome de cada colega na palma da mão, para que não se esquecessem.

Imagem 3 - Representação do gênero Textual Receita.



Fonte: acervo da autora.

Para a interação seguinte foi confeccionada massinha com as crianças utilizando-se o gênero textual receita. Durante a experiência, foi usada a escrita e a leitura coletiva com as crianças e o professor atuando como escriba. Para pontuar sobre a importância da escrita foi problematizado o esquecimento de um dos ingredientes. Portanto, as crianças concluíram que, se a professora tivesse uma receita escrita, não teria esquecido os ingredientes, demonstrando a compreensão do uso social da escrita e da leitura e, por conseguinte, a necessidade de apropriar-se de formas de registro da língua.

A segunda história proposta na pesquisa esteve relacionada a uma ferramenta para aprimorar ou ensinar a grafia das letras, que foi desenvolvida contemplando a diversidade de crianças da sala de aula e suas diferentes formas de aprender, além de ser um instrumento didático que se afasta da ideia de memorização apenas.

Os desenhos das letras são apresentados buscando a imaginação para aprender a grafia. Esta forma, vem com intuito de atribuir significado ao traço desenhado, alcançando a rede afetiva das crianças ao substituir a prática da repetição simplória dos traçados das letras feita por meio da memorização mecânica. Mas, por uma vivência refletida nas imagens que instigam a consciência corporal através dos movimentos dos guerreirinhos, conectando-os ao que o estudante já conhece sobre o mundo, representado nas imagens de objetos que começam com a letra apresentada.

Imagem 4 - Representação da letra "E" espelhando o movimento dos guerreirinhos



Fonte: acervo da autora.

Imagem 5 - Representação imitando a letra A.



Fonte: acervo da autora.

Imagem 6 - Representação da letra "B" espelhando o movimento dos guerreirinhos.



Fonte: acervo da autora

As imagens retratam a interação das crianças com a segunda vídeo-história, sugerindo uma atividade exploratória que representa a compreensão da história. Nessa atividade, as crianças são incentivadas a construir letras utilizando seu próprio corpo e objetos.

Cada letra conta uma história que convida a fazer o movimento para realização do traçado, que foi anteriormente expressado por meio do movimento corporal. Durante o traçado, o aluno é convidado a ativar sua imaginação lúdica enquanto aprende a grafia da letra, combinando-a ao som do conceito de consciência fonológica, além da imagem que começa com esse som representado.

O desenho da letra é apresentado de diferentes maneiras, seguindo os princípios do DUA, que enfatiza o uso de múltiplas formas de representação. Na seleção das imagens, decidiu-se utilizar o maior número possível de imagens reais, escolhidas com base nas observações das palavras mais frequentes que surgiram nas brincadeiras de jogos de papéis das crianças participantes da pesquisa. Essa abordagem valida os princípios da pedagogia histórico-crítica, que parte da realidade

cultural do sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem. O lúdico do vídeo foi proposto de acordo com as imagens fictícias imaginativas de grande apreço pelas crianças.

Durante a produção do vídeo, as imagens foram geradas por inteligência artificial (IA) ou extraída da versão Pro do Canva (com a devida autorização de uso), que foram apresentadas às crianças para que pudessem opinar sobre sua relevância. Nesse momento, foi possível observar expressões faciais que indicavam alegria, entusiasmo e concordância.

Um aspecto interessante a ser destacado se refere à maneira como as crianças observaram as imagens, por exemplo, notaram a quantidade exagerada de dentes do boneco fictício na imagem abaixo, mas não demonstraram espanto ou fizeram questionamentos. Em contrapartida, não houve nenhuma ressalva sobre a imagem da menina que tinha os braços cortados.

Imagem 7- Palavras conhecidas que começam com a letra D.



Fonte: Imagem criada por IA no Canvas pela pesquisadora.

Importante destacar a não indicação de deficiência física nas pessoas que aparecem ao longo da história, que prevaleceu durante todos os comentários de interação das crianças com o vídeo, o que remete ao fato de que os comportamentos excludentes e preconceituosos são ensinados. Além disso, segundo Capellini e Zerbato (2019), a inclusão deve ser defendida desde a educação infantil, pois assim, todos na escola teriam a oportunidade de reconhecer os alunos por suas

potencialidades, evitando que o foco recaia sobre as limitações físicas ou intelectuais, o que consequentemente leva à discriminação.

Outro ponto a destacar é a relevância das imagens em que apareciam as famílias reunidas, as crianças demonstravam satisfação em apreciar, comentando com os colegas fatos aleatórios sobre momentos em que vivenciaram com seus familiares.

A narrativa das histórias buscou evidenciar a atenção ao que propõe Bakhtin (2003), sugerindo que, tanto no texto oral quanto no escrito, o enunciado deve refletir as características socioculturais do grupo. Ao apreciarem os vídeos, os comentários das crianças mostram que as histórias criadas e as imagens selecionadas contemplam o conceito Bakhtiniano.

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir (Bakhtin, 2003, p. 43).

Dessa forma, a liberdade literária se entrelaça com a criatividade nas rimas e nas combinações de linguagens apropriadas e atraentes para a faixa etária do público-alvo. Ao orientar posturas corporais, busca-se apresentar um conceito inovador sobre a formação da estrutura gráfica das letras, promovendo um novo olhar, que vai além da simples cópia tradicional do alfabeto para sua memorização.

A criação das minis histórias no gênero *storytelling* que acompanha cada letra, tenta aproximar-se de perspectiva Bakhtiniana, dado que a linguagem é vista como um fenômeno comunitário, onde o hábito de se expressar e compreender os contextos variados e dinâmicos é moldado pela influência do grupo cultural ao qual se pertence, ou seja, as imagens e tipo da fala estão condizentes ao que é comum para a faixa etária.

Esse arcabouço linguístico e cultural se define como um conjunto de vozes diversas diretamente relacionadas à essência do sujeito, o qual não se separa códigos de prática humana. Isso quer dizer que as *storytelling* criadas, almejam respeitar o público-alvo em sua peculiaridade cultural. As minis histórias, ao comunicar-se, são representadas em cada letra por meio de rimas e combinações literárias, sendo um convite lúdico que subsidiará o caminho a ser percorrido, transformando símbolos em

signos. Essa combinação de valores agrega-se a um enredo sociocultural que apresenta as letras como guerreiras, ou seja, a história induz o pensamento das crianças às seguintes reflexões:

- Todos que produzem coisas positivas na sociedade são guerreiros;
- As letras produzem uma forma de auxiliar na comunicação, então também podem ser chamadas de guerreiras;
- Ao se conviver com guerreiros (pessoas) e se adaptar e aprender sobre suas culturas; isso pode contribuir positivamente para a vida daqueles que estão envolvidos nesse processo;
- Se submeter a aprender as peculiaridades do mundo dos guerreiros do alfabeto também é interessante.

Essa contextualização social oferece à criança a ideia de que todo guerreiro é forte, determinado e está preparado para enfrentar desafios. Assim como um homem guerreiro possui essas qualidades, ao desenhar as letras também é necessário transmitir força no traçado e no alinhamento.

Uma ressalva importante se refere a visão de guerreiro atribuída às crianças, que se contextualiza na dimensão do significado da representação do valor social, validando ainda mais o papel social que cada uma exerce na sociedade, do que simploriamente a qualidade física fundamentada no homem vitruviano de Leonardo da Vinci.

A escolha do personagem “guerreiro” deve-se ao fato de remeter a personagens que salvam, protegem a vida, como os super-heróis em histórias de quadrinhos. No entanto, os super-heróis são personagens fictícios e as crianças frequentemente hesitam entre acreditar ou não na sua existência. Contudo, essa visão não se aplica à recordação do guerreiro, um personagem autêntico na sociedade, assim como, à necessidade de aprender a ler e escrever, que se inicia com a sugestão de uma escrita contextualizada. Nesse sentido, Marcushi (2008), pesquisador Bakhtiniano, diz que “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo [...]. Ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (p. 72). Nesse contexto, observa-se a reinterpretação das crianças ao assistirem aos vídeos e ao debaterem temas relacionados com os colegas sobre os conteúdos apresentados.

O objetivo norteador foi o de entender se o instrumento desenvolvido auxiliou as crianças a se familiarizarem com o conceito de uso social da escrita e melhorarem

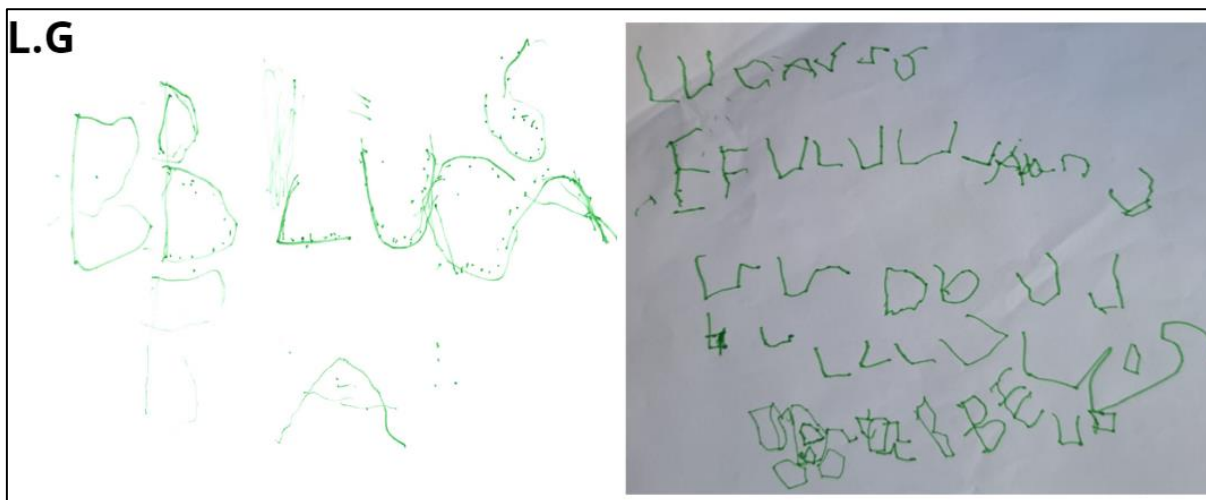
a habilidade de desenhar as grafias das letras, associando-se o desenho ao registro dos sons que elas emitem. Assim, o produto foi se concretizando em uma ferramenta didática inclusiva, visto que favorecia por meio de um ensino diferenciado em relação as usuais possibilidades de aprendizagem do alfabeto. A pergunta que conduziu a apresentação do produto foi: as vídeo-histórias contribuem para a aprendizagem de todas as crianças da sala, ou seja, aquelas que tem dificuldades, independente de possuírem um diagnóstico, para ser público-alvo da educação especial? O produto visa atender a abordagem do DUA, tentando demonstrar na apresentação de cada letra, a possibilidade de remeter a criança ao visual, sinestésico e auditivo.

Assim, para entender o impacto do produto foi utilizada a técnica de sondagem, com o auxílio da professora titular da sala de aula, mostrando-se imagens das letras para as crianças e solicitando que reproduzissem em material de livre escolha (canetinha, giz e lousa ou massinha).

Foi realizada uma sistematização preenchendo um formulário simples, por meio de observação, foi assinalado um “X” na frente do nome de cada criança que já dominava cada uma das letras. Esclareça-se que a sala de aula era composta por 26 crianças que iniciaram as atividades após concordarem em participar, assinando o termo com um desenho (Apêndice H).

A sondagem foi proposta de duas formas: inicialmente, foi questionado às crianças se poderiam registrar o alfabeto escolhendo o material de sua preferência. Em seguida, solicitou-se que fizessem o alfabeto seguindo os comandos da pesquisadora, que mostrou imagens das letras para serem utilizadas como referência. No dia seguinte a professora solicitou: “desenhe o alfabeto”, em que as crianças deveriam desenhar o que se recordavam sobre o que seria alfabeto. Nesse momento, a professora não deu nenhuma referência sobre o que seria para ser desenhado, permitindo, dessa forma, que fosse um desenho livre, apenas com o tema.

Imagem 8 - O que eu sei sobre o alfabeto?



Fonte: acervo da autora

As imagens acima demonstram o registro da sondagem realizado por uma das crianças. O primeiro desenho foi realizado antes da intervenção com as vídeo-histórias, observando-se que o estudante se concentrou na escrita do próprio nome e algumas letras claras. O segundo desenho livre, se difere pela tentativa de organizar uma sequência. É importante frisar que as letras desenhadas soltas, demonstram apenas a consciência do registro que o estudante começa a ter sobre o uso social da escrita, e que, para aprender a escrever e não esquecer, será necessário saber desenhar as letras. Esse tema foi o mais destacado, sempre apresentando as letras do alfabeto por meio de rimas e com as palavras que elas representam. O objetivo foi contextualizar as crianças, como no vídeo da história da escrita, mostrando que as letras registram uma imagem ou acontecimento de forma simplificada e padronizada dentro do conceito de comunicação, instrumentalizando-o para futura apropriação de símbolo para signo.

Este estudo continuou com intuito de contribuir para com as crianças no sentido de entenderem a importância do uso social da escrita e de se apropriarem das grafias, tomando consciência dos formatos das letras, se engajando em diferentes formas de registro.

A primeira reprodução das histórias foi feita pela pesquisadora junto com as crianças. Assistiram uma vez e observaram, depois do lanche, assistiram com a pesquisadora, parando a história e fazendo inferências e questionamentos a partir da curiosidade demonstrada pelas crianças.

As duas histórias continuaram sendo reproduzidas pela professora da sala de aula na escola Emeii Lilian Aparecida Passoni Haddad pelo período de um mês e meio, sendo que a professora não mostrou as letras do alfabeto nas atividades cotidianas durante esse momento da pesquisa.

A vídeo-história “Zezinho, quem teve essa ideia de escrever”, foi reproduzida aproximadamente cinco vezes. Ao final, fizeram brincadeiras e pinturas com carvão, imaginando que estavam no tempo da arte rupestre. Já a vídeo-história: “Você quer aprender a desenhar as letras?” foi reproduzida, por aproximadamente doze vezes, e ao final, foi solicitado que as crianças expressassem de alguma forma o que aprenderam, seja por meio de desenhos, roda de conversas entre outros.

Para compreender os impactos do produto na aprendizagem das crianças segundo os objetivos propostos, foi observado o comportamento delas e as primeiras impressões ao assistirem aos vídeos. Em seguida utilizou-se da análise de algumas atividades desenvolvidas pela professora, como a exemplificada na imagem abaixo:

Imagem 9 – Criança desenhando a partir do que aprendeu na vídeo-história, utilizando-se das mãos como referência.



Fonte: acervo da autora

A pesquisadora Amábile (1990) produziu extensos estudos sobre a criatividade em crianças, afirmando que hábitos criativos derivam de momentos possibilitados às crianças para que criem hipóteses sobre como replicar o que observou. Reitera que, ao acessar a maneira como determinado produto foi desenvolvido, está seguindo os mesmos passos de quem o apresentou. Desta feita, as crianças se apropriarão de ideias e desenvolverão raciocínios mais criativo e críticos. Partindo desse princípio, observa-se que a estudante A. L. teve a oportunidade de expandir suas habilidades

criativas, pois conseguiu reproduzir a história da letra C: “Feche sua mãozinha, abre devagar e a letra C vai se formar, basta contornar”.

Os resultados das vídeo-histórias também podem ser analisados por meio do relato da professora, que, a pedido da pesquisadora, elaborou um diário destacando os pontos que chamaram sua atenção sobre a aprendizagem das crianças em relação ao tema proposto durante a pesquisa. A professora participante tinha bom conhecimento das crianças, já que lecionava para a mesma turma desde o infantil IV. Ela destacou cinco crianças, cujas considerações foram extraídas do seu diário de observações e podem ser visualizadas abaixo:

“Antes da participação nas atividades assistindo aos dois vídeos, a mesma não demonstrava interesse em fazer a grafia correta do próprio nome, ou atividades relacionadas a escrita, fazia leves rabiscos, que não demonstrava o formato de letras para representar o seu nome. Demonstrava em atividades gerais comportamento de timidez, e se desinteressava com as atividades relacionadas a leitura e escrita. Pós pesquisa, a criança mudou a demonstração de comportamento, está conversando sobre os temas de leitura e escrita, e demonstra grande interesse em atividades de registro. Percebe-se momentos em que a criança passou a conversar sozinha sobre os conteúdos do vídeo das letras e satisfeita e feliz utilizava as historinhas das letras para desenhar o seu nome sendo fato inédito até o momento.” (Considerações sobre a aluna A.L.)

“Antes da participação na pesquisa a mesma demonstrava interesse em assuntos relacionados a leitura e a escrita, todavia pós pesquisa demonstra interesse muito mais elevado e bem receptivo, demonstrado constantemente em suas atividades, melhorando a grafia do nome, desenhando de forma mais alinhada as letras. Uma situação que vale ser ressaltada é a de que toda vez que lhe é oportunizado acesso a formas de registro a mesma sempre inclui o alfabeto ao lado do que desenhou, mesmo esse não fazendo oficialmente parte da proposta orientada pela professora. Exemplo ao desenhar a história da galinha a mesma desenhou os itens da história e completou desenhando o alfabeto e o nome.” (Considerações sobre a aluna K.L.)

“Antes da participação na pesquisa a mesma demonstrava interesse em assuntos relacionados a leitura e a escrita, todavia tinha mais dificuldade de fazer o movimento de pinça. O exemplo dado do bico do patinho contribuiu para deixar sua letra e traçados mais firmes e ele demonstra estar mais confiante ao fazer desenhos e escrever o próprio nome.” (Considerações sobre a aluna L.G.)

“Antes da participação na pesquisa a mesma demonstrava pouco interesse em assuntos relacionados a leitura e a escrita, após pesquisa, o mesmo demonstra maior interesse, melhorou os traçados das letras parecendo dar significado ao que está fazendo e está mais confiante e demonstra auto-motivação em fazer atividades relacionadas.” (Considerações sobre a aluna A.Th)

M.L “Antes da participação na pesquisa a estudante não demonstrava interesse em fazer registro do nome de forma espontânea ou cópia. Pós pesquisa, sente-se motivada a tentar escrever o nome e participar de outros temas relacionados a leitura escrita com sentimento de empolgação e felicidade. Demonstra estar interessada em registrar o seu nome fazendo letras com autoconfiança.” (Considerações sobre a aluna M.L.)

Os dados foram coletados com base na experiência das crianças em sala de aula ao interagir com a coleção de histórias, o que contribuiu para ampliar seu repertório, além de beneficiar diretamente os alunos da educação especial. Nesse sentido, foram propostas novas formas de explorar o material que compõe a coleção de histórias:

- 1) Convidar as crianças para familiarização com uma nova forma de comunicação, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por meio da visualização da vídeo-história: “Você quer aprender a desenhar as letras?” Este material possibilita às crianças brincadeiras com gestos simples ou então com o auxílio de um alfabeto móvel, em que, as crianças podem ser convidadas a identificar e imitar as letras do alfabeto da seguinte maneira: a) escolher uma criança para avançar o vídeo e pausar quando desejar. Neste momento, todas as crianças devem imitar o movimento da intérprete de Libras e, em seguida, encontrar a letra correspondente no alfabeto móvel; b) com o uso da internet, ou com a presença de um intérprete de Libras na escola, é possível ampliar a atividade, aprendendo novas palavras sugeridas pelas crianças.
- 2) Preparar o vídeo “Você quer aprender a desenhar as letras?” em formato impresso. O professor pode fazer uma captura de tela no celular ou computador, selecionando as cenas relacionadas às letras de seu interesse e imprimi-las, confeccionando fichas com essas imagens. Com as fichas, pode-se realizar uma brincadeira para incentivar a socialização, por exemplo: uma criança percorre a sala e deixa a ficha na mesa de outra. O aluno escolhido deve imitar o sinal da letra indicada na ficha e pode relacioná-la a uma imagem que comece com ela, traçar a letra na lousa, propor palavras ou recordar as rimas apresentadas na vídeo-história, entre outras atividades.
- 3) Oferecer as fichas para as crianças e, caso haja na sala uma criança com TEA, dependendo do grau de suporte, poderá utilizar esse momento para socialização. A criança com TEA segura as fichas em suas mãos e com ajuda da professora caminha pela sala e deixa uma ficha de sua escolha sobre a mesa de outra criança. A criança escolhida deverá imitar para todo o grupo o movimento da letra apresentada, poderá também representar a ficha com um objeto que simbolize o som inicial da letra, ou ainda, desenhar a letra na lousa, cantar uma música que rima, recordar da história rimada apresentada no vídeo que representa a letra escolhida, dentre outras possibilidades criativas.

A escola se faz inclusiva em cada período letivo, atendendo a demanda que tem no momento. No entanto, as vídeo-histórias servem de base e deverão ser adequadas ao público que fará uso, trazendo os recursos e aportes necessários para uma utilização mais eficaz.

Com base nas considerações da professora sobre o uso do produto, é possível observar que consiste em uma ferramenta promissora para atender aos objetivos inicialmente propostos, pois, além de promover o engajamento, auxiliou as crianças a compreender como realizar o traçado das letras e a entender a importância de aprender esse conteúdo. Em avaliação pessoal sobre o uso do material, a professora relatou:

Como professora venha avaliar a qualidade e toda relevância do material apresentado para a turma de infantil V, no qual sou professora. Desta maneira vejo a importância do conteúdo presente no material produzido e na maneira que foi elaborado, onde despertou e aguçou curiosidade da história da escrita e importância dela na civilização humana, fazendo parte do patrimônio da humanidade. Trazer o lúdico na grafia das letras levou os estudantes a impulsionar o traçado correto das letras sem massificar esse conhecimento, de maneira que a aprendizagem foi logo reproduzida tanto pelos estudantes que não tinha interesse, quanto os que enfatizaram a presença das letras em registros. Fiquei imensamente feliz em participar deste processo educativo aprendendo novas formas e estratégias de ensino sistematizado e organizado na Educação Infantil no processo de alfabetização.

A tabulação inicialmente proposta, de marcar um "X" na letra que o estudante conseguisse desenhar em um quadro com todas as letras do alfabeto, não foi realizada na prática. Ao realizar a sondagem, o público era de 26 crianças e, embora demonstrassem interesse em realizar a proposta, exibindo expressões de orgulho e empolgação, estavam bastante falantes e inquietos, além do mais, durante as tentativas de fazer anotações simultâneas, frequentemente, ocorriam atitudes agressivas entre as crianças, fator que impossibilitou que se fizesse os apontamentos no quadro proposto.

Vale ressaltar que a realidade da sala em que foi aplicada a pesquisa se refere a uma escola de tempo integral e, no momento, estava sem professora para atuar nos dois períodos. No turno da manhã havia professora e no turno da tarde os alunos ficavam com uma auxiliar, sem atividades mediadas. De acordo com a professora que participou da pesquisa, essa situação contribuiu para que as crianças ficassem sem rotina, já que isso vinha ocorrendo desde o início do ano letivo. Assim, a agitação durante a pesquisa também pode ser atribuída a este fator.

Foi aventada a possibilidade de gravar todas as crianças desenhando ao mesmo tempo, mas, percebeu-se que seria necessário apoio técnico para evitar danos aos equipamentos e garantir o funcionamento de várias câmeras ligadas simultaneamente, mostrando-se inviável para o momento.

Além do mais, foi cogitado chamar os alunos individualmente, todavia, não havia tempo hábil para realizar tal procedimento dentro da rotina escolar.

Dessa forma, considerando que a estratégia de observação qualitativa estava, dentro das possibilidades, funcionando bem e poderia fornecer dados valiosos para análise, decidiu-se repensar a abordagem de quantificação da sondagem das crianças em larga escala. Assim, propôs-se registrar quantitativamente a sondagem, tabelando os desenhos após a intervenção.

Durante a análise de cada desenho e sua categorização em escala, percebeu-se que reduzir os desenhos a valores numéricos, comparando-se a realização antes e depois do acesso às vídeo-histórias, limitava a riqueza de informações sobre o objeto da pesquisa, que era a forma das letras. Apesar dessa limitação, optou-se por continuar com a estratégia, pois era a ferramenta disponível no momento e havia a possibilidade de quantificar alguns casos de maneira eficaz.

Nesse processo de análise reflexiva dos dados, é importante notar que a pesquisadora relata uma dificuldade similar àquela mencionada pelas professoras durante o GF, especialmente, no que diz respeito à avaliação. Em outras discussões, destacou-se que os desafios para sistematizar os resultados conforme os padrões exigidos pelo sistema, se configuravam em obstáculo para a aplicação de atividades diferenciadas que atendessem às preferências das crianças.

Para tabulação dos dados, inicialmente foram criados quatro parâmetros de agrupamento, representados por uma simbólica escala numérica: 1(um) representando o desenho não identificado; 3(três) indicando que o estudante sabia desenhar a letra, porém, com dificuldade; 5 (cinco), o estudante sabia fazer, mas apresentava a grafia errada (ex: espelhado, faltando alguma parte do traçado); e, 10 (dez) representando que o estudante sabia fazer muito bem o traçado.

Imagem 10 – Quadro para sondagem inicial da forma gráfica das letras do alfabeto

PROJETO DE PESQUISA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIDEO- HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

Escrita da Mãe: 5/4

Lista para sondagem Inicial () Final () APROPRIAÇÃO DA FORMA GRÁFICA DAS LETRAS DO ALFABETO
MARQUE COM UM X AS LETRAS QUE O ESTUDANTE CONSEGUIU FAZER A GRÁFIA

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
ARTHUR																										
LUCAS GABRIEL	10	10	1	1	10	10	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1
ALEJHANDRA KEMELLEN	10	10	1	1	10	1	1	1	1	1	10	10	1	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
BRUNO GUSTAVO	10	10	3	10	10	10	10	10	5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	5
MARIA ALICE	10	10	1	3	10	10	3	1	1	10	10	1	10	10	1	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EDUARDA VITÓRIA	10	5	1	3	10	1	1	1	1	1	1	10	1	1	10	10	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1
KELLY SAFIRA	10	10	10	10	10	10	1	1	1	1	5	10	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5
ANA LAURA	10	10	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	10	10	1	10	10	1	10	1	1	1	1	1	1	1
GAEL																										
YURI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
JOÃO GABRIEL	10	10	10	5	10	1	1	10	1	1	1	1	1	1	5	10	1	10	5	1	10	10	10	10	5	10
MARIA RRS	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
SHOFYA VITÓRIA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
MANUELA VITÓRIA	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	5	1	5	1	1	5	1	1	5	1	1	1
BRENO																										
ENZO HENRIQUE																										
ANTHONY GABRIEL	10	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
HELENA																										
NICOLAS BRYAN																										
EMANUELY SOPHYA	1	10	1	1	1	1	1	1	10	1	10	5	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	1	1
JULIA ANTONELLA																										
KEVIN																										
ANA LIVYA	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
EMANUELY VITÓRIA																										
FELIPE	10	1	1	1	10	1	1	1	1	1	10	5	10	1	1	1	5	5	1	1	1	10	1	1	1	1
JOÃO PEDRO	10	10	1	1	10	1	1	1	1	1	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Fonte: elaborado pela autora

Outro aspecto a destacar se refere ao termo de aceitação para participar da pesquisa, esclarecendo-se às crianças que estas poderiam se recusar a qualquer momento em realizar a atividade proposta e que sua recusa seria aceita sem repressão.

Todas as crianças se sentiram motivadas a participar das atividades, no entanto, algumas crianças faltaram às aulas nos dias da pesquisa por motivos pessoais. Algumas atividades foram retomadas com a professora titular, enquanto outras não foram reintroduzidas. Assim, a criança participou apenas das rodas de conversas conduzidas pela professora. Mas, de modo geral, a pesquisa contribuiu para a formação de futuros pesquisadores, permitindo compreender, por meio da análise da ação descrita, que a coleta de dados com crianças dessa faixa etária, requer características que vão além das habilidades de regência de turma, o que inclui experiência em técnicas de pesquisa, disponibilidade de tempo, investimento financeiro e uma equipe de apoio para auxiliar na pesquisa.

Um fator apontado pela escola no momento do aceite em participar da pesquisa, foi que esta oferecesse contribuições para as crianças, ou seja, que

houvesse contribuição para o espaço escolar também, e não apenas como oportunidade de extrair dados, mas integrando-se à rotina com atividades práticas complementares ao tema proposto.

Atendendo à esta solicitação, foram propostos momentos lúdicos de socialização com as crianças por meio de brincadeiras, músicas, histórias no sentido de auxiliar na rotina escolar, como por exemplo, no horário da refeição, foi realizada a brincadeira de restaurante, colocando-se uma música clássica para que ouvissem em versões de cantigas e músicas infantis famosas. Com essa dinâmica, as crianças se acalmaram para realizar a refeição, além de estabelecer uma conexão com a pesquisa, ao discutir sobre a música, visto que esta possuía sua própria forma de registro ao fazer uma ligação com a frase constantemente repetida pelas crianças: aprender a escrever para lembrar e não esquecer.

A participação no mestrado profissional oferece ao professor da educação básica a oportunidade de fundamentar sua prática pedagógica por meio de pesquisa teórica relacionada a uma problemática do contexto escolar. Essa dinâmica não se encerra com a conclusão do curso; pelo contrário, deve se tornar uma prática contínua, em que o pesquisador busca sempre embasar teoricamente suas ações. Isso favorece a qualidade do trabalho, promovendo uma dinâmica entre ensinar, aprender, requalificar-se e ensinar novamente.

Desta feita, assume-se uma postura crítica, reflexiva e dialética, exercitando a sequência prática-teoria-prática, como sugerida por Gasparim (2003), que elenca características relevantes para serem adotadas antes de iniciar a coleta de dados:

- Preparar antecipadamente músicas ou estratégias de comando que motivem e acalmam as crianças para focar no que o pesquisador se propõe a apresentar.
- Ter em mãos objetos lúdicos criativos que possam ser ofertados em brincadeiras de interação com as crianças e que posteriormente possam ficar no espaço.
- Levar todas as fichas de coleta de dados previamente nomeadas, classificadas, pensando em folhas reservas, pois, muitas vezes, as crianças não esperam o pesquisador dar o comando e fazem o que bem entendem com o material de coleta de dados, fazendo com que o pesquisador precise providenciar novo material.
- Convidar um auxiliar de pesquisa para ser responsável pelas filmagens de registros.

- Fazer uma simulação da coleta de dados em turma e escola diferente na mesma faixa etária, antes de ir ao campo de pesquisa, para ambientar o comportamento do próprio pesquisador à realidade similar da rotina escolar que encontrará.
- Estimar tempo de pesquisa reserva para coleta de dados, visto que o público da Educação Infantil apresenta muitas adversidades, como ficar doente, mudança do clima, fatores que influenciam na frequência das crianças. Ex: ficar gripado, se machucar brincando, atestados médicos longos; viagem da família no meio do período escolar, longas ausências das crianças; mudança do clima (frio, chuvas) entre outros.

Contudo, interpreta-se que a partir dos registros descritos até momento e análises dos resultados que os produtos criados²⁶ são promissores, oportunizando a aprendizagem, além de contribuir para aliar a *práxis* da contação de história digital, como ferramenta/ação pedagógica inclusiva na educação infantil, tal como prevê o objetivo geral deste estudo.

4.3 3º fase - Oficina teórico-prática com professoras da Educação Infantil: os Produtos Educacionais sob o olhar avaliativo das professoras

Com intuito de ampliar o entendimento sobre os impactos dos produtos criados (Documentário: “Itan - Histórias que ensinam, vamos conversar e praticar o DUA?” e o combo de vídeo-histórias: “Zezinho em: quem teve essa ideia de escrever” e “Você quer aprender a desenhar as letras?”) foi elaborada uma intervenção no formato de oficina, aplicada em horário de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), utilizando-se os princípios do DUA.

Assim, antes de dar início à oficina, foi proposto uma atividade motivadora. A partir do perfil dos participantes²⁷ foi elaborada uma dinâmica envolvendo alimentos, torta e bolo. Dessa forma, em uma mesa em frente à lousa, estava enunciado: vamos fazer uma receita? Desta feita, foram propostas três formas diferentes de aprender a receita, conforme o princípio da apresentação do DUA: Com a leitura do livro de

²⁶ Documentário: “Itan Histórias que Ensinam, Vamos Conversar e Praticar o Dua? Vídeo-história 1 sobre a origem da escrita.” Zezinho em: Quem teve essa ideia de escrever? História 2 sobre a grafia das letras: Você quer aprender a desenhar as letras?

²⁷ As professoras após dois turnos de trabalho, geralmente chegam no ATPC cansadas e com fome. O ATPC ocorre no horário das 17h15 às 19h15.

receitas; com a observação dos ingredientes e experimentando na prática a descoberta de como fazer uma receita; e, adquirir o bolo pronto.

Imagem 11- Vamos fazer uma receita?



Fonte: acervo da autora.

Iniciada com questões direcionadas às participantes sobre suas preferências de aprendizado, foram apresentados exemplos de alimentos, estabelecendo-se conexões com diferentes métodos de ensino que poderiam ajudá-las a se apropriar da receita. Isso incluía ler um livro, caso a teoria fosse mais adequada; realizar experimentos científicos na cozinha para descobrir novas receitas ou simplesmente utilizar alimentos já prontos.

Em seguida, foi proposta uma reflexão sobre as ferramentas de ensino, realizando-se uma comparação do livro de receitas com textos ofertados às crianças; os ingredientes dispostos com as aulas de ciência e as experiências; o bolo pronto com as aulas e atividades prontas que, muitas vezes, são retiradas da internet, sendo escolhidos apenas pelo *design* estético ou pela presença de personagens que as crianças gostam.

No segundo momento, as professoras foram convidadas a assistir a história da “era da exclusão”, para analisar o potencial de sensibilização apresentado no vídeo. Ao final, observou-se que as professoras estavam tomadas pela emoção: três delas ficaram paralisadas, com expressão de surpresa; duas se emocionaram até às lágrimas, enquanto as outras duas demonstraram indignação, questionando como as

peessoas podiam viver aceitando tais padrões. O assunto foi brevemente encerrado, lembrando que, após a exclusão, vivemos um período de segregação, seguido pela integração, até chegarmos à inclusão.

As professoras participantes encontravam-se em faixas etárias distintas e, cada uma delas, foi partilhando brevemente as lembranças do que viveram durante os paradigmas históricos da inclusão. A discussão foi encerrada recordando que algumas das posturas passadas repercutem no presente com ações discriminatórias. No entanto, devem atentar-se e instrumentalizar-se para ensinar de forma inclusiva.

O terceiro momento foi reservado para a apresentação do documentário de forma resumida, com duração de 30 minutos, elencando-se os pontos principais. Após 15 minutos da apresentação, os olhos super atentos na tela inicialmente, começaram a dispersar. Motivo para realizar uma pausa para ouvir a opinião das professoras sobre os assuntos que estavam sendo abordados, intencionando retomar a atenção para o documentário, o que não ocorreu.

Muitas discussões surgiram no grupo e para que promover uma organização nas reflexões, foi retomada a fala das professoras antes de iniciar a oficina sobre a falta de conhecimento em relação ao DUA. Desta feita, questionou-se elas compreenderam o conceito sobre a abordagem ao assistir o documentário. Cinco professoras responderam que sim e duas que houve melhora no conhecimento, mas não se sentiam confiantes em aplica-lo em sua prática, pois precisavam se apropriar mais, sendo necessário revisar suas práticas pedagógicas.

Seguindo o contexto apresentado no documentário elaborou-se uma pergunta às professoras: o que consideravam um empecilho para colocar em prática o que acabaram de assistir. Duas professoras afirmaram que seria fácil mudar o planejamento, mas, seria difícil colocar em prática numa sala de aula cheia de alunos e sem nenhum apoio. Outras duas afirmaram que a pergunta era muito difícil. As outras três professoras começaram a narrar experiências negativas com a professora especialista em educação especial.

Nesse compartilhamento destacaram alguns aspectos como:

a) as especialistas não têm muita disponibilidade para ajudar todas as crianças, focando mais na criança que tem diagnóstico. Esse comentário foi consenso entre as sete participantes, gerando um grande debate com colocações exacerbadas, o que torna difícil conduzir atividades na presença delas, já que, algumas vezes, causam tumulto na sala. Neste momento, a pesquisadora deixou de anotar no bloco

de notas e direcionou a discussão para outros aspectos do tema, mas a discussão sobre o assunto parecia não ter fim. Também foi consenso entre as professoras de que o trabalho colaborativo entre professora da educação especial e a regente ainda não havia sido experimentado por nenhuma delas, e tão pouco acreditavam estar próximo de acontecer.

b) Foi consenso entre as sete participantes que as cuidadoras não estão adequadamente preparadas para exercer seu trabalho, visto que suas intervenções, embora realizadas com boa vontade, nem sempre são assertivas. Outra afirmativa realizada de forma fervorosa pelas professoras se referiu ao perfil de cuidadores, visto que prefeririam que não estivessem na sala. Com base nesses relatos, torna-se relevante promover reflexões sobre maneiras de aprimorar a articulação do trabalho da educação especial, garantindo que todos na escola compreendam seu funcionamento. Assim, todos os profissionais poderão alinhar suas práticas efetivamente e promover um ambiente mais inclusivo.

Foi retomado o foco das discussões encaminhando-se para o documentário, especificamente, ao trecho que faz um resumo sobre o DUA, encerrando as reflexões com uma explicação verbal para que pudessem lembrar sempre da frase: “planejar um ensino para todos e para cada um”.

No quarto momento da oficina, apresentou-se as duas vídeo-histórias infantis, “Zezinho em: quem teve essa ideia de escrever?” e “Você quer aprender a desenhar as letras?”

Uma das intenções neste momento foi coletar as ideias das professoras sobre novas possibilidades de trabalhar com vídeos de histórias infantis. Para isso, elas compartilharam suas sugestões em um formulário manuscrito após assistirem aos vídeos. Dentre as indicações, que serão apresentadas na íntegra no guia do professor, estão as sugestões de:

- Possibilitar a criação de uma revista, em que o estudante é convidado a ilustrar desenhos relacionado a letra inicial representando cada uma do alfabeto.
- Propor confecção de cartas para corresponder-se com a alguém da família.
- Utilizar materiais diversos para confeccionar letras: palitos, argila, massinha, areia e outros elementos moldáveis.
- Ofertar atividade que explore rótulos e embalagens.
- Propor atividade oral com rimas.
- Adesivar o nome de cada objeto nos principais objetos que o estudante usa.

- Atividade oral de ler notícias de jornal em sala de aula com as crianças.

Na avaliação final, realizada via *Google Forms*, as professoras compartilharam sua análise sobre o potencial do produto, ressaltando que suas práticas pedagógicas foram afetadas, promovendo mudanças em suas práticas

A partir da avaliação das professoras sobre o documentário "Itan - Histórias que Ensinam" observa-se, que embora não haja consenso sobre a afirmação de que elas se sentem preparadas para aplicar a abordagem do DUA, todas foram impactadas. Esse resultado é considerado positivo, dado que indica que elas repensaram suas práticas motivadas pelo produto, o que demonstra que foi cumprido seu objetivo.

Quadro 5 - Avaliação sobre o produto - Zezinho em: Quem teve essa ideia de escrever?

Pensando na função de ensinar a importância do uso social da escrita na educação infantil. O que você achou do vídeo sobre a história da escrita ?

7 respostas

Muito bom, bem explicativo, adorei as ideias, com certeza vou usar com a minha turma.

Ele me fez refletir sobre minha prática e confirmou a necessidade que temos de continuar a estudar e a dedicar ao planejamento

Excelente vídeo para trabalhar com as crianças.

Muito rico e instigante. Me fez refletir mais ainda sobre a importância do nosso papel como preceptores dessa longa jornada no aprender a ler e escrever, e compreender tudo isso!

Um video necessário, que aborda um tema de extrema importância que nem sempre é trabalhado por professoras de educação infantil. Gostei muito da forma ludica da explicação e do conteúdo dele.

Interessante sempre passar a história para aguçar a curiosidade e entendimento

Muito bom, me fez repensar a minha prática.

Fonte: produzida pelo *Google Forms*

Quadro 6 - Avaliação sobre o produto: Você quer aprender a desenhar as letras?

Pensando na função de ensinar a importância do uso social da escrita na educação infantil. O que você achou do vídeo sobre o desenho do traçado das letras ?

7 respostas

Maravilhoso! Gostaria que fosse compartilhado, um modo de ensinar de forma criativa.

Vídeo motivador, e abre caminho para o professor repensar sobre sua prática e a necessidade de ser criativo para atingir a todos e que sempre podemos aprender com um colega / com seu recurso ou estratégias.

Achei muito legal, adorei a história e as rimas feitas e a forma com que as letras foram apresentadas.

Muito interessante essa abordagem! Lúdica e cheia de significações reais! Assim a criança aprende com mais propriedade e integridade! Amei!

Um vídeo extremamente criativo com uma forma nova e significativa para a aprendizagem das crianças!

PERFEITO POIS O ENCANTO PARA OS PEQUENOS É AGUÇAR A CURIOSIDADE, Investigação e Conhecimento através da linguagem visual e verbal.Utilizo muito a música e o corpo pois ambos são saltos qualitativos para o desenvolvimento humano.

Achei excelente e muito criativo, com certeza aplicarei na minha prática.

Fonte: produzida pelo *Google Forms*.

Os quadros 5 e 6 demonstram a satisfação das professoras com relação ao potencial do produto apresentado. Tais dados indicam que o produto apresentou resultados promissores, cumprindo com os objetivos inicialmente propostos.

5 DELINEAMENTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Partindo do princípio pontuado por Freire (2003, p. 79) de que “o professor tem que conhecer aquilo que ensina (...) e para que possa ensinar, ele tem primeiro que saber”, se propôs esta pesquisa com a finalidade de desenvolver três artefatos educacionais interligados. Tais artefatos educacionais se referem, primeiramente, a um documentário denominado “Itan histórias que ensinam, vamos conversar e praticar o DUA? Este é composto por um diálogo explicativo ilustrado sobre o tema do DUA, apresentado em um cenário de ensino teórico-prático para professores da educação infantil. O segundo e terceiro artefatos se referem a duas vídeo-histórias de uma coleção que propõe a apropriação do uso social da escrita, cujos títulos são: “Itan: Zezinho em: Quem teve essa ideia de escrever?” e “Você quer aprender a desenhar as letras?”

Esses produtos foram idealizados a partir dos resultados oriundos das discussões realizadas no GF com professores da educação infantil que atuavam com crianças de cinco anos de idade. Ao final das discussões foram apontadas pelos professores suas dificuldades em abordar os princípios do DUA seguindo os conteúdos presentes na proposta curricular pedagógica da educação infantil, do sistema de ensino do município de Bauru. Ao mapear tais conteúdos, almejava-se seguir os princípios da pedagogia histórico-crítica que propõem:

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2008, p. 9).

Nessa esteira, tem-se como norte atividades lúdicas exploradas na oralidade, ou seja, o meio de comunicação mais utilizado pelas crianças depois da apropriação dos gestos. Assim, idealizou-se ferramenta que envolva a oralidade e que estimula a criatividade através da consciência de movimentos corporais, combinados com a narrativa dos signos e símbolos visuais/auditivos.

Ao assistir as histórias, pretende-se que as crianças de cinco anos possam sentir-se culturalmente representadas e tenham autonomia na manipulação de um produto pronto para seu uso, produzindo subsídios futuros para adquirir uma nova forma de comunicação: a linguagem escrita.

5.1 Título dos produtos

O título do protótipo do produto 1 é um documentário denominado Documentário: “Itan: histórias que ensinam, vamos conversar e praticar o DUA?”

E no protótipo do produto 2, será utilizada a Coleção Itan, com as vídeo-histórias: “Zezinho em: Quem teve essa ideia de escrever?” e “Você quer aprender a desenhar as letras?”

Esta pesquisa permitiu a elaboração e finalização de material protótipo. Todas as avaliações foram realizadas por profissionais qualificados, especialistas na temática idealizada.

O título de todos os produtos inicia-se com a palavra “Itan”, palavra nagô, que significa “contos”; são histórias imemoriais fundamentalmente orais passadas de uma geração para outra. Póvoas (2004, p. 6) revela que “um itan pode ser uma história séria ou engraçada. Pode aparecer gente, bicho, planta e até seres encantados, mas é sempre uma maneira suave de ensinar e aprender. Termina sempre com uma lição de vida, um ensinamento”.

O sentido de iniciar os produtos com esse nome é entender que os produtos criados, abrangem conteúdos sobrecarregados de histórias antigas e vivas. Faz todo sentido, nomear com essa palavra, tendo em vista que o material propõe meios e modos de romper com as barreiras criadas e perpetuadas nessas histórias, que até hoje são empecilhos para fluência de um ensino prioritariamente inclusivo.

Figura 6 - Amostra dos produtos educacionais criados



Fonte: acervo da autora

5.2 Resumo do produto

O produto educacional elaborado com o título: “Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Infantil: vídeo-histórias na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem”, procura responder a problemática: professores de educação infantil conhecem o Desenho Universal para Aprendizagem e utilizam essa fundamentação nas atividades-guia propostas? A utilização de vídeo-histórias na educação infantil, com conteúdo curricular do uso social da escrita e o traçado das letras, desenvolvido nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, segundo a concepção dos professores?

O produto tem amplitude necessária para atender aos professores como suporte em um possível processo de formação continuada, bem como, ao estudante que poderá utilizar o produto de forma autônoma ativando conteúdos de forma problematizadora, com acessibilidade e instigando sua criatividade. A coleção de contação de histórias visa promover a interação com as crianças, a partir de histórias que motivam e engajam as crianças, de modo que possam se interessar e se apropriarem de assuntos relacionados à consciência do uso social da escrita.

Nesse sentido o documentário “Itan histórias que ensinam, vamos conversar e praticar o DUA?”, proporciona uma fonte de informação sobre o DUA para que o professor possa planejar sua prática de forma mais inclusiva.

O documentário foi produzido em parceria com a orientadora deste estudo, a partir da demanda de material para formação de professores apontada nas discussões do grupo de pesquisa LaTeDIP (Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas).

Toda a produção do documentário foi supervisionada pela orientadora, que auxiliou no mapeamento e convite às pessoas mais qualificadas para a discussão da temática. A edição do documentário contou com auxílio inicial de editor gráfico, contratado pela orientadora deste estudo, a fim de conferir qualidade ao material produzido.

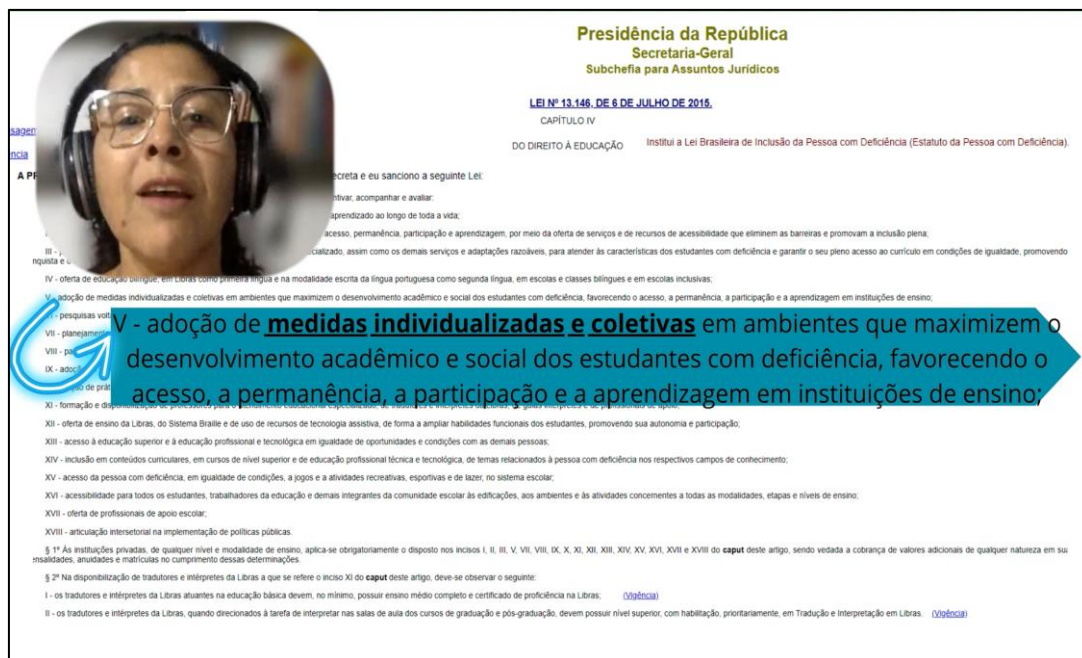
Imagem 12 - Ilustração das discussões presentes no documentário



Fonte: acervo da autora

A imagem ilustra uma das discussões presentes no documentário, apresentando símbolos que transmitem a ideia de que é preciso recordar o passado para conscientizar-se da necessidade de continuar mudando o presente. A consciência de que todo ato educativo deve estar em movimento, buscando contribuir no processo de humanização dos sujeitos. Assim, atualizar-se e revisar suas práticas não é opcional, pelo contrário, é a essência do ato educativo que é dialógico, ou seja, não está pronto e acabado.

Imagem 13 - Indicação de legislação atual na perspectiva inclusiva que propõe a abordagem do DUA

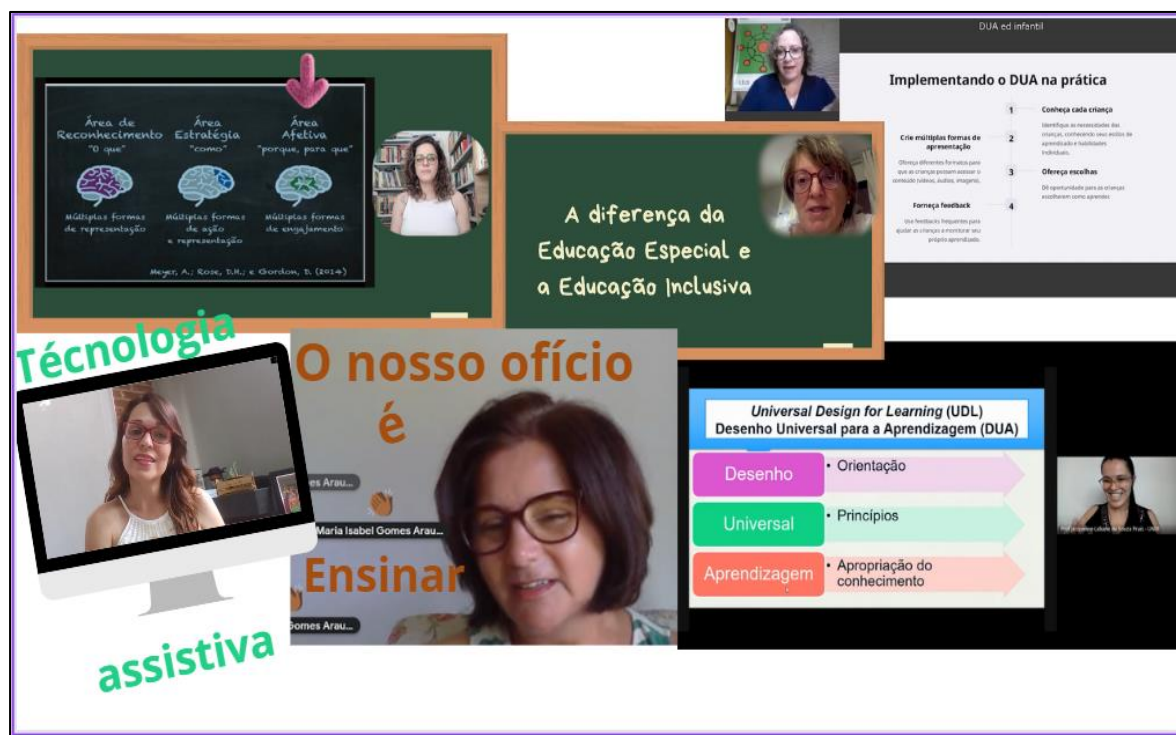


Fonte: acervo da autora

Na imagem observa-se a indicação de legislação atual, a qual exige a adequação da ação do professor na perspectiva inclusiva, propondo a abordagem do DUA.

O documentário ilustra a necessidade de transformar as práticas pedagógicas tradicionais em ações inclusivas, evidenciando a legislação e ressaltando que a falta de adesão a esses conceitos é considerada crime. Além de abordar temas como criatividade do professor, incentivo ao uso de tecnologia e outras estratégias visando o ensino de todos e de cada um.

Imagem 14 - Professores *experts* no tema, partilhando seus conhecimentos sobre o DUA e assuntos correlatos.



Fonte: acervo da autora

O documentário foi apresentado no formato de roda de conversa com os professores. No estilo *podcast*, foram elaboradas perguntas direcionadas aos professores especialistas para que pudessem contribuir de forma mais pontual com a temática proposta, a saber:

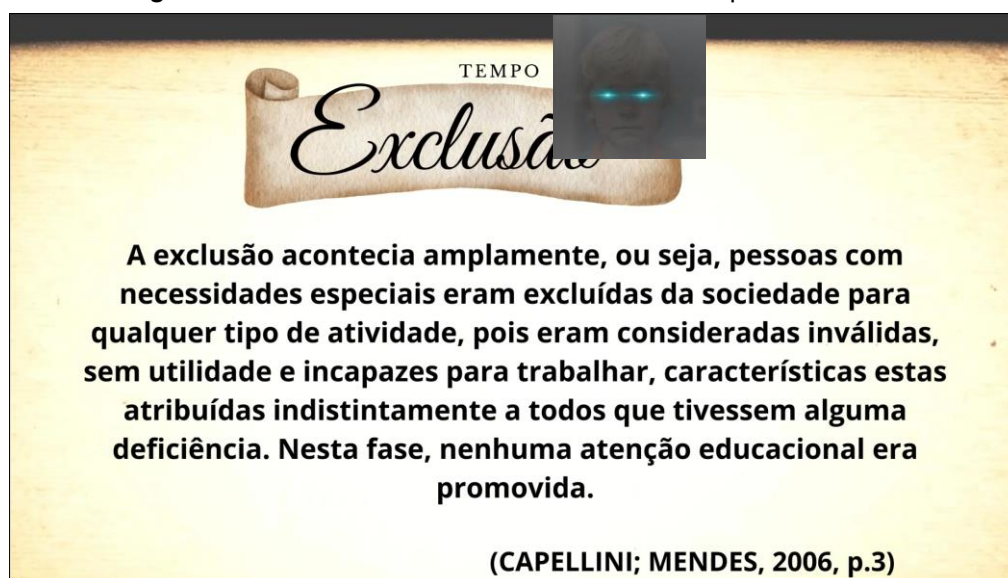
- O que é inclusão?
- O que é tecnologia assistiva?
- Por que dizer que as crianças elegíveis ao serviço da educação especial fazem parte do conceito de inclusão?
- Como é pensar uma escola para todos e para cada um dos alunos?
- Como interpretar o currículo infantil da BNCC diante das diretrizes do DUA?
- O que é Educação Especial e o que é Educação Inclusiva? Qual a diferença entre elas?
- O ensino colaborativo se relaciona com as diretrizes do DUA? Dê que forma?
- De que forma o conceito de tecnologia assistiva se relaciona com o DUA?

- Quando se pensa no DUA, muitos vem falando de atingir o maior número de pessoas que se envolvem no processo educativo. Sempre se ouve falar que, quem pensa em quantidade, perde a qualidade. Como a estratégia do DUA possibilita união de tais conceitos?
- O DUA propõe diminuição de barreiras, certo? As barreiras físicas são fáceis de identificar, mas como intervir nas barreiras não verbalizadas?
- Como construir uma escola inclusiva?
- Como caracterizar o PEI (Plano de Atendimento Individualizado) na proposta do DUA?
- Quais objetivos, metodologias, materiais e avaliação podem possibilitar a aprendizagem dos alunos na perspectiva do DUA?
- Como fazer um planejamento na perspectiva do DUA?
- Na educação Infantil se proporciona o desenvolvimento global da criança. Na metodologia do DUA, a área afetiva, área estratégica e área de reconhecimento são bases do DUA, mas, e se não se conseguir atingir todas as áreas simultaneamente?
- Qual a importância do reconhecimento positivo da diferença presente entre os pertencentes a raça humana?
- Porque a abordagem do DUA é adequada na educação infantil?
- Utilizando-se como referência de inspiração para resposta a seguinte pergunta-se: a forma com que se aprende passa, muitas vezes, a ser a maneira norteadora da estratégia de ensino. Como superar, enquanto professor, uma maira única de conduzir o ensino, mediante ao fato de que as estruturas legislativas de sistemas de avaliação são homogêneas e requerem que sejam atribuídas notas com valores quantitativos e registros padronizados em papel ou em apostilas, mesmo tratando-se de educação infantil? Responda: Quais os princípios do DUA?
- Para sintetizar as ideias... Em resumo, o DUA é?

Na fase de desenvolvimento do GF surgiu a necessidade de criar histórias sensibilizadoras, que pudessem ser demonstradas antes da apreciação do documentário. Essas foram criadas com base em uma pesquisa bibliográfica específica sobre a história da educação especial. Inicialmente, a história foi descrita na dissertação com a intenção de disponibilizá-las apenas em formato de texto. Em seguida, considerou-se oferecer o material em formato de audiolivro, e, por fim,

decidiu-se apresentá-lo com imagens. Não foi possível transformar as histórias criadas nesta pesquisa em vídeo-história devido ao tempo. Mas, pode ser encontrada em formato de vídeo a história da exclusão, disponível no canal do YouTube (Naiara Juliani@naiarajuliani6257).

Imagem 15 - Esclarecendo o assunto do vídeo "Tempo da Exclusão".



Fonte: arquivo da autora

As quatro histórias: era da exclusão, era da segregação, era da integração e era da inclusão, seguem a mesma narrativa dramática baseada em comportamentos históricos reais, obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, faz um convite à reflexão sobre o impacto de atitudes excludentes ao longo da história, que ainda podem ser evidenciadas na atualidade.

A coleção de vídeo-histórias: “Zezinho em: quem teve essa ideia de escrever?” apresenta o sentido e a consciência do uso social das letras. E a história “Você quer aprender a desenhar as letras?”, apresenta a possibilidade de apropriar-se da grafia da letra na experimentação do movimento corporal. Ambas possibilitam que a criança amplie seus conhecimentos sobre formas de comunicação e de conceitos que favorecem o entendimento do uso social da escrita, instrumentalizando-o para o processo de alfabetização.

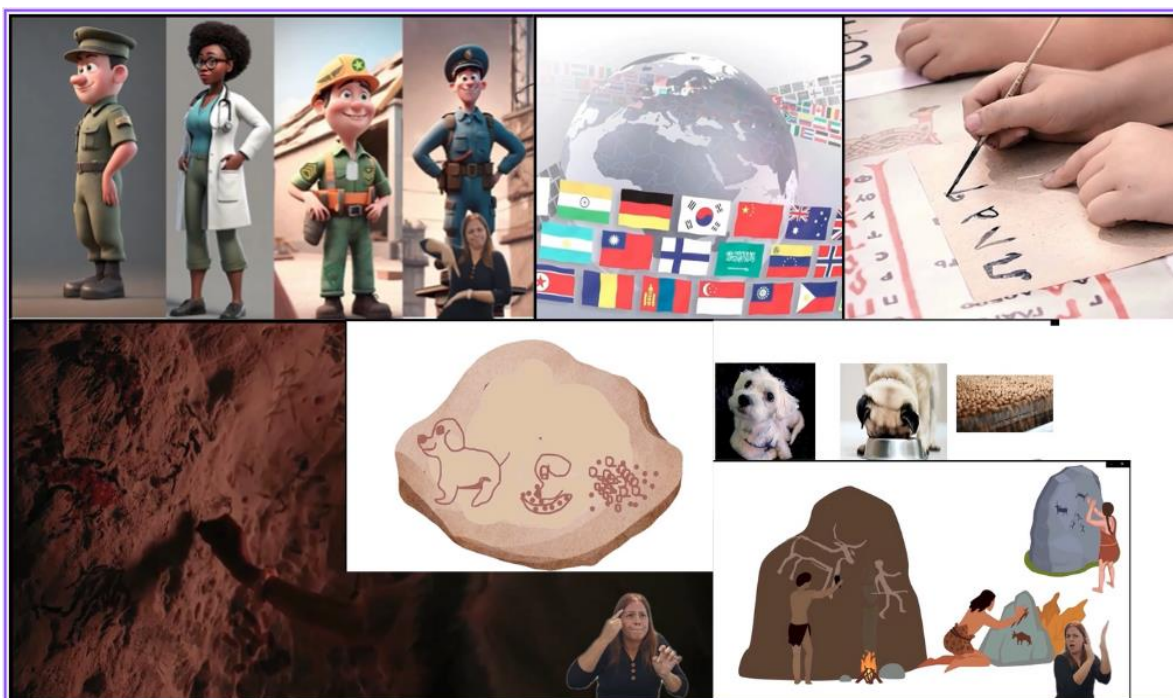
Imagem 16 - Modernização das letras



Fonte: acervo da autora

A vídeo-história sobre a origem da escrita: “Zezinho em: quem teve essa ideia de escrever?”, possibilita ao estudante, conhecer por meio de uma narrativa no gênero multimodal *Storytelling*, o processo de transformação pela qual passou a comunicação, para ter seu registro escrito no formato que se utiliza atualmente.

Imagem 17 - Trechos do vídeo sobre a evolução do registro



Fonte: acervo da autora

O vídeo parte do reconhecimento da figura do ser humano como guerreiro. Apresenta as profissões importantes conhecidas pelas crianças, mas que nem sempre

são valorizadas. Se apropria do conceito de força, atrelado socialmente à palavra guerreiro, mas define a ideia do que é ser guerreiro com base na qualidade do que é produzido pela pessoa, em benefício do outro e de si mesmo, distanciando-se do conceito de homem esteticamente perfeito.

A intenção é abrir margem para discussões futuras sobre a valorização da autoestima das crianças, dentre outros valores de cidadania. A história define o nome guerreiro como personagem principal que vai trocando de rosto a cada marco da história, retratando os diversos guerreiros que existem no mundo. O assunto é aprofundado até mostrar as letras do alfabeto como guerreiros, enfatizando que, assim como um guerreiro precisa de qualidades importantes para contribuir com os outros, as letras também desempenham um papel fundamental, ajudando a transmitir mensagens e preservando os conteúdos historicamente produzidos ao longo da história da humanidade.

Imagem 18 - "Aventura tão legal" faz referência às atividades que o público infantil mais gosta de vivenciar e compartilhar.



Fonte: acervo da autora

Ao envolver as crianças em uma história cativante, com símbolos representativos para a faixa etária, o vídeo apresenta de forma lúdica elementos que ilustram todo o processo de escrita, destacando a importância de registrar preferências pessoais para que todos possam conhecê-las. A imagem abaixo, por

exemplo, simboliza o momento em que uma notícia é descoberta e precisa ser compartilhada, utilizando o gênero textual de notícia.

Imagem 19 - Ensinando que existem gêneros textuais diferentes



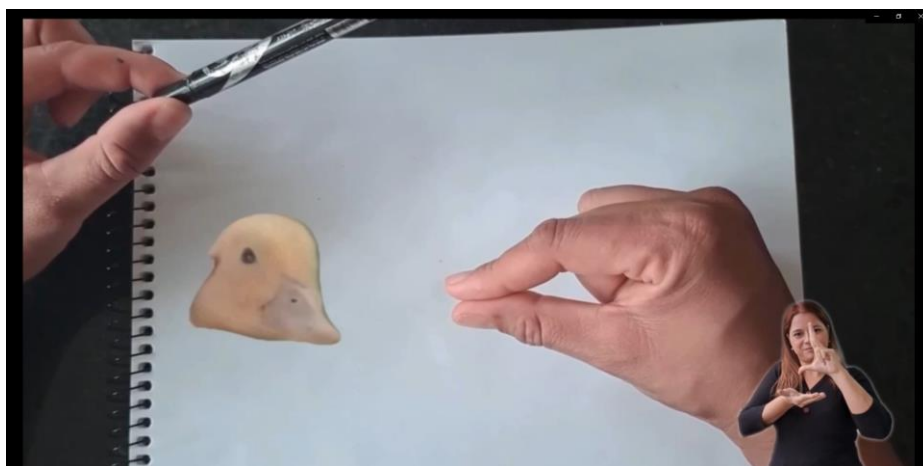
Fonte: acervo da autora

Não basta apresentar os conteúdos de forma isolada, é preciso contextualizá-los para que o processo inicial do movimento de apropriação do conceito da importância social da escrita ocorra.

Ao se comunicar, são utilizadas a entonação vocal e até mesmo expressões corporais. E para escrever e registrar o assunto que se tem intenção de partilhar com outras pessoas ou apenas para não esquecer, também são utilizadas formas diferentes. Nesse sentido, será necessário sempre contextualizar o que se pretende ensinar sem expor os conteúdos de forma mecânica, isolada da realidade. Esse parâmetro foi seguido em todo produto apresentado nesta pesquisa.

A vídeo-história sobre o desenho da escrita: “Você quer aprender a desenhar as letras?”, segue a mesma perspectiva descrita no primeiro vídeo.

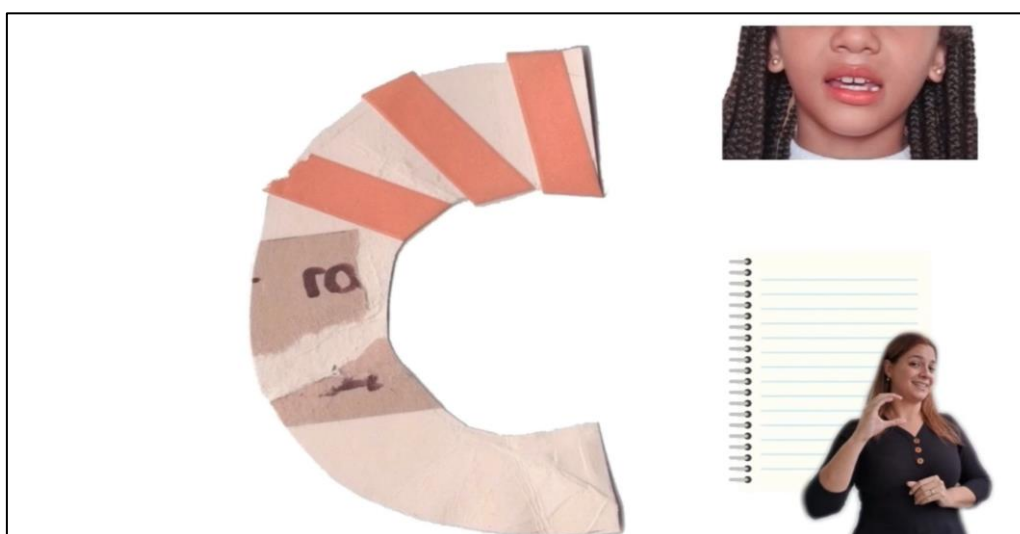
Imagem 20 - Vamos aprender a segurar a caneta com o movimento do bico do patinho?



Fonte: acervo da autora

Explorar diferentes maneiras de se apropriar do uso das ferramentas que serão utilizadas para grafar, se mostra relevante no processo de reconhecimento do uso social da escrita. A imagem acima, representa o símbolo do bico do pato, convidando a criança a imitá-lo para aprimorar o movimento de pinça que utilizará para segurar a caneta.

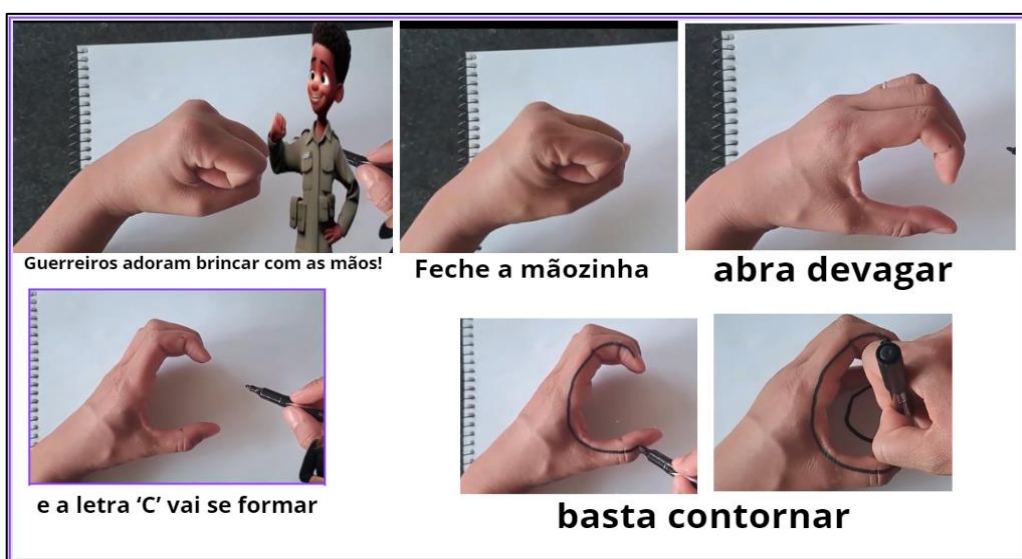
Imagem 21 - Várias formas de apresentar a letra C



Fonte: acervo da autora

A história segue um roteiro para apresentação da letra de várias maneiras, dentro do mesmo recurso, ou seja, o audiovisual, que, por meio da imagem e narrativas diversas, instiga a curiosidade e várias formas de representação. Na imagem acima, por exemplo, a letra do alfabeto está representada por texturas, confeccionadas com recortes e, ao lado, encontra-se a mesma letra tendo a boca humana pronunciando o som fonético, e a tradutora em libras, que ensina outra possibilidade de comunicação.

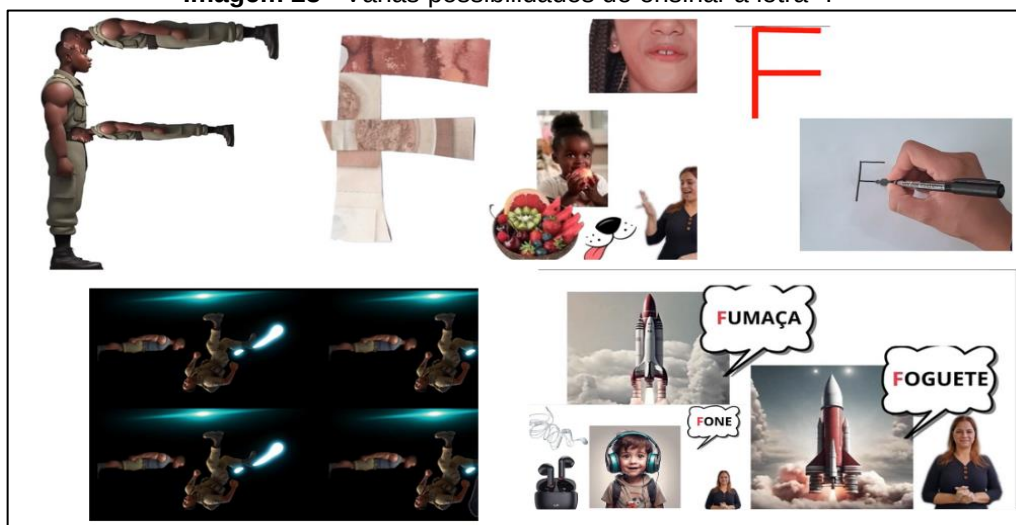
Imagem 22 - A história da letra "C"



Fonte: acervo da autora

A imagem representa um fragmento das minis histórias que convidam as crianças a partir da consciência corporal, apresentada por meio de rimas, à compreender a possibilidade de desenhar as letras.

Imagem 23 - Várias possibilidades de ensinar a letra “F”



Fonte: acervo da autora

A letra “F” é representada na imagem do vídeo, assim como as demais letras do alfabeto. Os guerreiros se movem, demonstrando expressão corporal, e, ao final, formam a letra do alfabeto. A consciência fonológica é destacada pelo movimento da boca, combinando-se com o som que é produzido ao pronunciar a letra nas palavras, ilustrada pela imagem de uma fruta. Em seguida, a tradutora em libras mostra como soletrar a letra “F”.

Imagem 24 - Crianças assistindo ao vídeo sobre a origem da escrita. como possibilidade de apresentar conteúdos de formas diferentes.



Fonte: acervo da autora

A escola se faz inclusiva no processo, no entanto, a proposta do DUA prevê que seja mapeada a diversidade das crianças e, a partir desses dados, seja realizado

o planejamento, de forma à contemplar o perfil da turma. Os vídeos elaborados até este momento, foram construídos com base no perfil das crianças com dificuldades de concentração, atenção, tratamento de informações e criança com TEA.

5.3 Diagnóstico local

Na modalidade de oficina, o documentário foi discutido com sete professoras de educação infantil, além de uma coordenadora pedagógica que trabalha com formação de professores, que também fizeram a avaliação do produto das crianças. A coleção de histórias foi aplicada a 26 crianças em uma escola municipal infantil localizada na periferia de uma cidade do interior de São Paulo.

5.4 Contexto de ensino

A experiência da pesquisadora em lecionar para crianças de cinco anos permitiu observar e vivenciar, em diferentes escolas, o processo de ensino e aprendizagem sobre o conteúdo da consciência do uso social da escrita. Nestes espaços, se deparava, constantemente, com crianças não classificadas como elegíveis ao serviço da educação especial, mas que não conseguiam alcançar os objetivos propostos nas atividades, esperados nessa etapa de ensino. O que indicava a necessidade de produção de material didático inclusivo que pudesse colaborar na aprendizagem de todas as crianças.

5.5 Público-alvo

Foram público-alvo desta pesquisa, crianças e professores da educação infantil, especialmente das turmas de cinco anos, além de todos que, por interesse pessoal, desejassem utilizar a pesquisa e protótipos dos produtos em suas atividades educativas na perspectiva inclusiva.

5.6 Proposta de alteração do contexto

Entende-se que a educação infantil se refere à uma etapa da educação básica que acolhe, cuida e ensina. Nesta, o brincar e o diálogo lúdico estão imbricados nos meios e modos de apresentar à criança os conhecimentos historicamente

sistematizados. A criança que não demonstra a apropriação, de alguma forma, dos conteúdos propostos, pode estar vivenciando um processo de ensino e aprendizagem excludente, não levando em consideração suas necessidades neurais que possibilitaria sua aprendizagem. A proposta educativa oferecida foi viabilizada à todas as crianças matriculadas no espaço, sem distinção e contemplando ações equitativas.

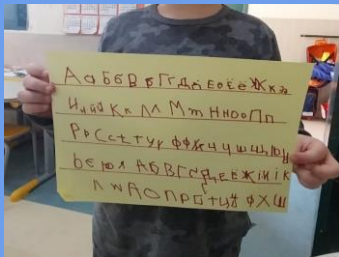
Desta feita, o material ofertado, possibilita a oportunidade de mudança de cenário de forma ampla e com viés multiplicador. Ampla, visto que é acessível à todas as crianças de cinco anos e multiplicador, pois oferece ferramenta digital de fácil acesso para formação dos professores, que poderão reavaliar e aderir à práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para extinção das barreiras que impedem a aprendizagem e o desenvolvimento qualitativo das crianças.

Em primeiro plano, em relação ao objetivo da pesquisa e elaboração de produto, está a coleção Itan: “Zézinho quem teve essa ideia de escrever?” e “Você quer aprender a desenhar as letras?” que são conteúdos curriculares apresentados à criança de cinco anos de forma interativa e contemporânea. Considerando a facilidade com que utilizam os celulares de seus familiares para acessar conteúdos digitais no YouTube, estima-se que poderão assistir aos materiais de qualidade, adequados à sua idade, os quais podem contribuir para a aprendizagem da Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que estimulam a criatividade e proporcionam diversão.

Para ampliar o uso do produto, seguem algumas sugestões para sua utilização:

Quadro 7 - Sugestões de ampliação do uso da coleção Itan

Ampliação do uso da coleção Itan.	
Deficiência	Sugestão
Visual	Incentivar a criança a se apropriar da consciência fonológica, o som que as palavras fazem memorizando a relação do som com o objeto nomeado. Na hora que o vídeo convida a criança a replicar as rimas e escrever, poderá ser oferecido alfabeto móvel, para que a criança saiba o formato das letras, os quais tanto irá ouvir ao longo de sua vida. Porém é interessante que esteja disponível neste momento o alfabeto móvel em braille. Pode sugerir que toda turma cante uma história rimada para criança: “2 bolinhas vamos preencher quando a letra i tem que fazer”. Qual casinha o fulano preencheu? A casinha número 2 e 4.

	
Auditiva	Focar nos sinais de cada letra feitos pela tradutora de libras. Ofertar o alfabeto, para criança brincar de encontrar as letras indicadas no vídeo junto com a turma.
Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/superdotação	Propor um momento de pesquisa de outros tipos de escrita do alfabeto ou palavras.  Propor que escrevam as palavras que aparecem no jogo de aliteração no vídeo na lousa.

Fonte: autoria própria

5.7 Objetivos do produto

a) Objetivo Geral:

O objetivo geral do protótipo do produto 1, referente ao documentário: “Itan histórias que ensinam, vamos conversar e praticar o DUA?”, foi fornecer material digital para formação de professores sobre o DUA para a prática na educação infantil.

E para o **protótipo do produto 2, que se refere à** Coleção Itan: “Zezinho em: Quem teve essa ideia de escrever” e “Você quer aprender a desenhar as letras?”, consistiu em fornecer material digital, visando enriquecer a aprendizagem de todas crianças em seu processo de aquisição de consciência do uso social da escrita, a

²⁸ **Fonte da imagem:** disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ErqUQm84EN8> Professora Cida Silva @professoracidasilva

²⁹ **Fonte:** acervo da pesquisadora. Criança TEA - altas habilidades de superdotação, participante do projeto de pesquisa, demonstrou atividade complementar feita posteriormente à intervenção com os vídeos.

partir do sentir-se contemplado na forma de ensino do conteúdo curricular, seguindo os princípios do DUA.

b) Objetivos específicos:

Para o protótipo do produto 1, ou seja o documentário “Itan histórias que ensinam, vamos conversar e praticar o DUA? os objetivos específicos foram:

- Conceituar o DUA para professores da rede municipal;
- Contribuir para o progresso qualitativo de adesão do conceito de inclusão, a partir da disponibilidade de produto aos professores de educação infantil.

E para **protótipo do produto 2, isto é, a Coleção Itan: “Zezinho em: Quem teve essa ideia de escrever?” e “Você quer aprender a desenhar as letras?”** foi:

- Elaborar um vídeo inclusivo para crianças de cinco anos, visando favorecer a apropriação de conceitos relacionados a importância do uso social da escrita.

5.8 Metodologia do produto

Utilizando-se da metodologia de pesquisa participante, na abordagem qualitativa, foram elaborados os protótipos dos produtos.

Um produto educacional tem várias faces. E para se apresentar um produto bem estruturado será necessário dividi-lo em categorias. Assim na elaboração dos protótipos buscou-se referenciais específicos sobre:

- a) os meios e modos de aprendizagem, utilizando-se da abordagem do DUA;
- b) a linguagem: baseando-se na abordagem de Bakhtin sobre a importância dos enunciados como forma qualitativa do diálogo;
- c) O desenvolvimento infantil e aprendizagem: considerando-se as teorias de Vygotsky, Luria e Leontiev (2010), sobre as etapas e processos de aquisição de linguagem e desenvolvimento e aprendizagem;
- d) Os conteúdos curriculares abordados, ou seja, o currículo do município em que foi realizada a pesquisa.

Em relação à estrutura, organização e concretização das ideias em produtos, foi seguido o *Design Thinking*, representado na perspectiva de Meira e Albino (2022), o qual, ensina a estruturar as etapas de construção de produtos e *marketing* visando a busca de solução para dificuldades reais das pessoas.

Tratando-se de um produto de caráter educativo, todos os seus componentes foram antecedidos de pesquisa e levantamento bibliográfico. A primeira etapa da criação do produto focou na pesquisa de fundamentação teórica dos temas selecionados como conteúdos essenciais, conforme descrito no parágrafo anterior. Esta fase ajudou a solucionar o problema que o produto se propõe a abordar, consolidando-o como um instrumento bem fundamentado para colaborar na resolução do problema identificado.

Toda a pesquisa relacionada aos conceitos teóricos foi organizada e transformada no primeiro produto: um documentário direcionado aos professores. Na formulação desse documentário, considerou-se o perfil do público-alvo, adotando enunciados claros e uma linguagem simples, de modo a oferecer um formato semelhante a uma roda de conversa no estilo *podcast* em gênero oral multimodal.

Assim, o processo de criação do produto levou em consideração as seguintes etapas:

- a) submissão do projeto à Plataforma Brasil e aguardo da autorização;
- b) submissão do projeto à prefeitura municipal de Bauru, que autorizou contato com professores e coleta de dados nas escolas municipais;
- c) pesquisa de referencial teórico;
- d) organização da coleta de imagem e de toda estrutura do grupo focal, entrevistas com os professores especialistas, realizadas à distância;
- e) definição do *design* do produto: documentário no gênero oral multimodal *podcast*;
- f) organização do material gravado: entrevistas e grupo focal;
- g) busca no acervo pessoal da pesquisadora de imagens lúdicas em referência aos temas abordados; ir a campo para capturar as imagens que estavam em falta;
- h) edição inicial com auxílio de um colaborador e editor gráfico profissional. Para que isso fosse possível, a pesquisadora fez um estudo e dispôs várias horas de revisão, elaborando minucioso roteiro que indicava os minutos de corte reduzindo o documentário de sete horas de filmagens, para o produto final de 1 hora e meia de duração.
- i) edição em processo realizada pela pesquisadora, adição de imagens, legendas, ilustrações, animações, correções (ainda em processo de finalização).

Partilhando do conceito freiriano de que é impossível pensar no ensino sem aprendizagem, produziu-se o documentário formativo visando benefícios para a criança.

O programa de mestrado em que foi desenvolvida esta pesquisa, tem como foco produzir ferramentas e estudos que possam dar suporte diretamente ao aluno e, nesse sentido, apresenta-se de forma imbricada o documentário com a coleção de histórias. Dessa forma, as etapas de construção do produto continuam a ser descritas a seguir, especificando-se, neste momento, as etapas da coleção de histórias, sendo:

- a) análise da coleta de dados do grupo focal que definiu o tema do produto do estudante: origem da história da escrita e desenho da grafia do alfabeto da Língua Portuguesa;
- b) apropriação da fundamentação teórica da dissertação complementadas com uma revisão bibliográfica específica sobre o processo de aquisição da habilidade de alfabetização.
- c) escolha do avatar/fantochê após mapear personagens da cultura brasileira, considerando todas as variáveis que os qualificam ou desqualificam para serem significativos para as crianças. A proposta é que os personagens sejam majoritariamente negros, devido à escassez de materiais didáticos que os retratem de maneira positiva;
- d) criação das narrativas das histórias no gênero oral: *storytelling* contemplando os conteúdos curriculares definidos;
- e) produção de desenho e animação do personagem (toda parte gráfica em 2D ou 3D com auxílio de inteligência artificial, Canva versão Pró).
- f) Edição da filmagem inserindo as figuras que aparecem na história, criando cada imagem com auxílio de inteligência artificial ou buscando banco de imagens gratuitos, sem ressalvas quanto aos direitos autorais;
- g) a gravação dos sons do alfabeto e das vozes das histórias foi realizada por crianças da família da pesquisadora, que estavam devidamente autorizadas conforme os termos deste projeto. Elas se mostraram muito interessadas em participar dos vídeos que diariamente estavam sendo realizados, sendo que ambas se auto convidaram para colaborar. Foi tomado o cuidado em respeitar as características das crianças, limitando o tempo de gravação. O celular foi programado para despertar e lembrar da necessidade de pausas em ambos os casos. Assim, a voz utilizada para as letras da consciência fonológica, pertence

à sobrinha da pesquisadora, que tem 7 anos. O trabalho foi dividido em dois dias de gravação, em cada um com duas horas de duração, com pausas de 15 em 15 minutos, não sendo contabilizados os momentos de distrações e brincadeiras. A voz das histórias dos guerreirinhos foi apresentada por outra criança³⁰ da família da pesquisadora, com 6 anos de idade. As gravações foram realizadas em cinco dias, organizadas em quarenta minutos diários, com pausas a cada 20 minutos, não sendo contabilizados os momentos de distrações e brincadeiras;

- h) edição das vozes das crianças que aparecem nas histórias e edição da imagem da boca fazendo movimentos fonoarticulatórios;
- i) sondagem de preferências de imagens e animações com crianças de idade de cinco anos ou aproximada, apresentando-se imagens selecionadas e perguntando à criança o que ela pensava sobre elas;
- j) edição e gravação das imagens da tradutora em libras, que atuou como parceira na pesquisa, cedendo gratuitamente seu trabalho.
- k) integração de todo o material coletado na edição de cada um dos vídeos: o vídeo sobre a origem da escrita, que inclui o áudio da história, seleção e criação de imagens por meio de inteligência artificial, além de efeitos especiais e animações;
- l) vídeo sobre o desenho das letras, que inclui: áudio da história, seleção e criação de pelo menos quatro imagens representativas do contexto da letra inicial, uma boca fonoarticulatória, o alfabeto criativo, uma imagem inicial representativa da letra, a letra digital em vermelho, uma gravação da mão real desenhando os traçados das letras e animações de guerreirinhos formando a letra do alfabeto por meio do movimento corporal;
- m) aplicação de atividade de sondagem antes de apresentar as histórias para as crianças e após a apresentação das vídeo-histórias;
- n) entrevista em roda de conversa sobre o que gostaram e o que precisava modificar no vídeo. A letra S foi identificada como trocada e espelhada,

³⁰Tratando-se da utilização de crianças é necessário reforçar os esclarecimentos. As crianças possuem grande vínculo com a pesquisadora, como exemplo: almoçam juntas diariamente, conversam e brincam. A pesquisadora participa da vida escolar das crianças auxiliando nas tarefas escolares, bem como fazem passeios e viagens juntas. Teve total cuidado para que não houvesse nenhum princípio de trabalho infantil. O momento de gravações foi totalmente lúdico como pode ser consultado, como exemplo, em outro vídeo educativo disponível no youtube: https://www.youtube.com/watch?v=3QzVC-gU_To.

observando-se que a rima que a criança reproduziu na letra T não se repete na voz da pesquisadora. A letra S foi corrigida, mas a voz ainda requer ajustes;

- o) aplicação de atividade exploratória para colaborar no guia do professor;
- p) submissão às oito professoras de educação infantil, visando à avaliação e observações quanto às alterações futuras e ajustes necessários na coleção de histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que a essência do ser humano está no processo de humanizar-se e que o professor é o interlocutor social institucionalizado, eleito pela sociedade no espaço da escola como pessoa qualificada para contribuir efetivamente nesse processo, se destaca como ponto de partida para se refletir sobre o processo de inclusão e eliminação de barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Pensando-se em crianças (Sarmiento, 1997; Del Priore, 2015; Perez, 2012), humanizar-se (Saviani, 2013), socializar-se e aprender (Cast, 2024) palavras estas, conectadas tanto para o cuidar quanto o educar (Bauru, 2022). É certo que a criança tem seu tempo de aprendizado condicionado às peculiaridades desse processo intenso de desenvolvimento (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010) que percorre principalmente crianças de zero a cinco anos (Brasil, 1996). Toda pessoa é capaz de aprender, e para que tal afirmação faça sentido será necessário compreender que a deficiência pode ser vista como diferença (Mendes, 2017; Capellini, 2013). A autonomia do professor (Martins, 2009; Prais, 2017), no ato de lecionar, percorre o caminho da qualificação científica, ação criativa e acolhedora, compreendendo o significado de respeitar a legislação e os conceitos de cidadania, que valorizam o sujeito sem excluir ninguém do processo que se propõe conduzir. Esses conceitos sintetizam as percepções, sistematizadas cientificamente nesta pesquisa.

Este estudo, oriundo da experiência da pesquisadora ao lecionar em sala de aula da educação infantil, foi sistematizado visando compreender e encontrar respostas para a seguinte problemática: se todas as crianças são capazes de aprender, como algumas demonstram não se apropriar dos conteúdos sistematizados propostos? No percurso, foi combinado dados coletados via grupo focal, intervenção em sala de aula com as crianças e oficina temática com professores da educação

infantil, associando-se ainda às reflexões realizadas na fundamentação teórica. Nesta, buscou-se o resgate de marcos recorrentes da história, mapear características da cultura, política, economia e contexto social que influenciaram as concepções de criança, infância, currículo escolar, conceito de inclusão, meios e modos do processo de ensino pela diferenciação curricular com os princípios do DUA.

Dessa forma, toda a trajetória da pesquisa permitiu compreender que o conceito de criança e infância estão atrelados à garantia do viver, e isso, se condiciona características próprias do estágio da vida do ser humano. Nessa fase, a inocência, a curiosidade, o espaço para o brincar e o entusiasmo por viver se destacam, sendo compreendidos pela sociedade como aspectos permitidos e protegidos pela legislação, para que possam desfrutar plenamente dessa etapa da vida, independentemente da classe social.

Quando se questionou se os professores de educação infantil conheciam o DUA e se utilizavam essa fundamentação nas atividades-guia propostas, bem como, se utilização de vídeo-histórias na educação infantil com conteúdo curricular do uso social da escrita e o traçado das letras, desenvolvido a partir dos princípios do DUA, contribuiriam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, foram obtidas as seguintes respostas: na primeira questão, a maioria dos professores que trabalham com crianças de cinco anos revelou que ainda desconhecem a abordagem do DUA. No entanto, no decorrer da pesquisa, todos os professores se tornaram multiplicadores dessa abordagem, contribuindo para eliminar barreiras no processo de ensino inclusivo.

Com relação a segunda questão, avalia-se que os materiais podem, de fato, contribuir para práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, os objetivos de construir dois materiais didáticos digitais inclusivos com base em demandas docentes, oportunizar momentos de aprendizagem fundamentados no DUA e analisar a usabilidade do material didático digital produzido foram contemplados pela pesquisa. Assim, os resultados indicam que é possível, com criatividade, promover um ensino acessível para todos e para cada um, minimizando barreiras históricas que limitam a disponibilidade de materiais pedagógicos de qualidade. Dessa forma, é possível combater um ensino reducionista e elitista, que apenas reproduz conteúdo sem promover uma verdadeira inclusão.

Ao refletir sobre o processo de análise da coleta de dados em relação ao documentário com as duas vídeo-histórias, observa-se um extenso caminho

percorrido visando fugir do ensino tradicional que massifica conteúdos, sem significado para quem aprende, classificando, posteriormente, o sujeito do processo como “criança com dificuldade de aprendizagem”. No decorrer da pesquisa, percebeu-se que ao colocar em prática uma teoria científica, se mostra uma ação necessária que deverá ser realizada por todos que almejam participar de um ensino de qualidade.

Pode-se dizer que este estudo confirma o que diversos pesquisadores já apontaram, isto é, que toda criança possui potencial para aprendizagem. Ao incorporar os princípios do DUA no sistema de ensino, apresentá-los ao professor durante o processo de ensino e aprendizagem, bem como, as vídeo-histórias que abordam o conteúdo curricular do uso social da escrita e o traçado das letras, pode-se afirmar que estes, contribuem para eliminar as barreiras que impedem as crianças de aprender. O movimento realizado no decorrer da pesquisa de “ir e vir”, encontrando resultados positivos em todos os testes de partilhas e requalificá-los, adicionando itens necessários, possibilita afirmar que os protótipos dos produtos e pesquisas apresentados, alcançaram os objetivos propostos e levantaram novos pontos de investigação para serem abordados em pesquisas futuras.

Refletir sobre a capacidade de aprendizagem de toda pessoa e considerar a autonomia do professor no ato de ensinar, estruturando essa proposta educacional que respeite a legislação e os princípios de cidadania, valorizando o sujeito sem excluir ninguém do processo de ensino, são fundamentos que nunca devem se dissociar do conceito de educação. Posto isso, é essencial que o educador esteja disposto a participar ativamente do processo educativo, dedicando-se com criatividade, buscando parcerias colaborativas e renovando seu repertório com base em teorias cientificamente comprovadas.

Em cada etapa de sistematização da pesquisa, surgiram novos problemas, levando a pesquisadora a buscar conhecimentos adicionais para garantir a qualidade do produto proposto. Isso incluiu, por exemplo, retomar conceitos sobre o processo de leitura e escrita, rediscutir as percepções sobre as crianças que não aprendem, compreender o impacto negativo das atividades de cópia sem contexto; valorizar o significado simbólico e cultural com uma perspectiva progressiva para o aluno, entender a importância do enunciado na proposta de atividade, e desenvolver criatividade para transformar os conteúdos em mini histórias lúdicas e engraçadas, sem perder o foco do conteúdo.

Perspectivas futuras de pesquisa

- Finalizar o protótipo dos produtos, adequando o tempo de edição e demais sugestões da banca examinadora, em processo de pesquisa junto ao grupo de pesquisa do LaTeDIP.
- Realizar a divulgação nos repositórios e bibliotecas universitárias. Alcançar as plataformas digitais populares através de divulgação em comunidades de professores em redes sociais, bem como, enviar à secretaria de educação estadual para disponibilização regional.
- A pesquisa foi propositalmente feita em tópicos no formato de artigos, o que facilita sua publicação e contribuir no meio acadêmico para pesquisas sobre o tema e, em especial, a estratégia de contação de histórias como uma prática de ensino democrática, estimulando a produção científica.

O ser humano se forma no processo, assim, elencar três ideias de perspectivas futuras não limita a possibilidade de surgirem outras. As descritas até o momento é um compromisso que se firma, almejando o fortalecimento da área e selando a vontade de contribuir na multiplicação de conhecimentos e artefatos de qualidade para todo âmbito da educação especial, pensando sempre nas possibilidades de auxiliar no ensino de todos e de cada um.

REFERÊNCIAS

AMABILE, T. M. Within you, without you: The social psychology of creativity, and beyond. **Theories of creativity**, p. 60-91, 1990.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2001.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS [APAE] Plano de Trabalho. Bauru, SP, 2023. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_financas/terceiro_setor/04:Termos_de_Colabora%C3%A7%C3%A3o/2023/Plano%20de%20Trabalho/Educa%C3%A7%C3%A3o%20%20Especial/Plano%20de%20trabalho%20APAE%203%C2%BA%20aditivo.pdf Acesso em: 25 mai. 2024.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ASBAHR, F. S. F. **"Por que aprender isso, professora?"** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: s.e, 2003.

BARBOSA, M. C. S. A BNCC e os direitos das crianças: Educação Infantil em evidência - uma entrevista de Maria Carmen Silveira Barbosa para a RCC. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 2, p. 9-13, 2018.

BAURU (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: SME, 2022. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 147, 1871.

BRASIL. Código Penal de 1890. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890.

BRASIL. **Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impressao.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:** estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino:** um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil:** diretrizes gerais. Brasília, DF: SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, **2010**.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Categoria - Saúde e Vigilância Sanitária.** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/maio/novo-boletim-epidemiologico-aponta-casos-de-violencia-sexual-contracrianças-e-adolescentes-no-brasil>_Acesso em: 9 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 4 de abril de 2013; 192o da Independência e 125o da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. **Diário Oficial da União:** seção, 1, Brasília, DF, ano 152, n. 249, 29 dez. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.

BENTES, J. A. Normalidade, diversidade e diferença: como o corpo de pessoas com deficiência é visto na atualidade? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 795-816, 2016.

BAURU. CBO. **Editais de 2022**. Cargo Auxiliar de creche descrição de CBO, Disponível em:

https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_concursos/concursos_documentos/concurso_378/concurso_378_anexo_1.pdf. Acesso em: 19 jul. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo políticas e práticas educativas de inclusão escolar na educação. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. (Org.S). Vitória, ES: Edufes, 2013.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. O que é o ensino colaborativo. São Paulo: Edicon, 2019.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Lynnfield, 2024. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 28 jun. 2024.

CECILIO, C. **Capacitismo: o que é e como a escola deve enfrentá-lo**. Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/capacitismo-o-que-e-e-como-a-escola-deve-enfrenta-lo/> Acesso em: 26 jun. 2024.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e a criança no Brasil Quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (org.). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

DEL PRIORE, M. **História da infância no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

DUARTE, N. O significado e o sentido. **Revista viver mente & cérebro**, n. 2 - Lev Semenovitch Vygotski: uma educação dialética. São Paulo: Coleção Memória da Pedagogia. São Paulo, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.

FREYRE, G. **Interpretação do Brasil**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2016.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.

GASPARIM, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (orgs.). **A Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Indicadores educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso e: 22 mai. 2024.

JANNUZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, J. M; FERNANDES, F. S. **Infância**: construção social e histórica. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre Currículo na Educação Infantil. In: GOBBO, G. R. R. **Currículo Comum da Educação Infantil**. Bauru: Secretária Municipal de Educação, 2022. Disponível em:

https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_comum_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.

LEITE, M. L. M. A Roda de Expostos: Óbvio e o Contraditório da Instituição.

Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura, v. 2, n. 2, p. 66-75, 1991.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In:

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** São Paulo: EDUSP, 2010. p. 119-142.

MACHADO, M. D. C. Religião, cultura e política. **Religião & Sociedade**, v. 32, p. 29-56, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil 1726 -1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, L. A. R. et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. São Paulo: Autores Associados, 2022.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, M. G. D. TULESKI, S. C.; BARROCO, M. S. (Org.). **Escola de Vygotsky: contribuições para a psicologia e educação**. Maringá: EDUEM, 2009, v. 1, p. 135-150.

MATTOS, H. Racialização e cidadania no Império do Brasil. In: CARVALHO, J. M.; NEVES, L. B. P. (orgs.). **Repensando o Brasil do Oitocentos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

MEIRA, F. L.; ALBINO, J. P. **Design Thinking na criação de novos produtos: técnicas e ferramentas**. Marília: Ed. dos Autores, 2022.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero-começando pelas creches**. São Paulo; Junqueira & Marin Editores, 2010.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, p. 60-83.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MURICY, K. **Benjamin: Alegorias da dialética**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

NEPOMUCENO, M. F.; DE ASSIS, R. M.; CARVALHO-FREITAS, M. N. Apropriação do termo “pessoas com deficiência”. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-27, 2020.

NETO, A. O. S. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

NUNES, C., MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas - Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 43-52, 1988.

OMOTE, S. A construção da inclusão: uma perspectiva histórica. **Revincluso-Revista Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 17-32, 2021.

ONDH. Disque 100 - **Painel de dados da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos** Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/painel-de-dados/2024>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ONU BR – Nações Unidas no Brasil – **A Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030>. Acesso em: 16 jun. 2024.

PACHECO, A. L. P. B.; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? **Psicologia USP**, v. 15, p. 103-116, 2004.

PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 11-25, 2012.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.

PÓVOAS, R. C. **Itan de boca a ouvido**. Ilhéus: UESC, 2004.

PRAIS, J. L.; ROSA, V. F. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (org.) **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

RENDERS, E.C.C.; GONÇALVES, M.A.N.; SANTOS, M.H. O Design Universal Para Aprendizagem: Uma Abordagem Curricular Na Escola Inclusiva. **Revista E-Curriculum**, v. 19, n. 2, p. 705-728, 2021.

RICHEY, R. C.; KLEIN, J. D. Developmental research methods: Creating knowledge from instructional design and development practice. **Journal of Computing in higher Education**, v. 16, p. 23-38, 2005.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A Arte de Governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, p. 64-73, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T. (Integração família e creche – o acolhimento é o princípio de tudo. **Estudos em Saúde Mental**, v. 2, p. 109-131, 1997.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas SP: Autores associados, 2008.

SCHLESENER, A. H. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, p. 129-135, 2011.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020.

SEVERINO, A. J. Da docência universitária. In: SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. – Brasília: UNESCO, 2019.

UNESCO. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010.

VIEIRA, L. M. F. Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências: rumo à construção de um projeto educativo. **Educação em Revista**, v. 4, n. 7, 1988.

VILARONGA, C. A. R.; COSTA, J. D. V.; PIOVESAN, C. C. B. Perspectivas teóricas e práticas do profissional escolar. São Carlos: EDESP-UFSCAR, 2023.

VIRGOLIM, A. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, v. 37, p. e81543, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 2010. p. 119-142.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY. Obras Escogidas II. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.y Visor Distribuciones, 1993.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese de Doutorado Universidade Federal de São Carlos, SP, 2018

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM NA ESTRUTURA DE VÍDEO
HISTÓRIAS PROMISSORAS NO PROCESSO EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA

Pesquisador: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51223721.5.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.228.177

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa no campo da educação infantil, com foco na construção e na avaliação de vídeo-histórias que podem ampliar a inclusão de crianças de 5 anos nas atividades didáticas. Trata-se, portanto de estudo sobre Desenho Universal da Aprendizagem e uso de TICs na educação fundamental.]

Objetivo da Pesquisa:

Construir material didático digital e avaliá-lo com participação de discentes e de docentes que ministram aulas para crianças de 5 anos de idade. , com participação e anuência de docentes participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há riscos de desconforto, que foram mencionados no projeto e nos termos. Também foram mencionados meios por meio dos quais serão minimizados os riscos e cuidadas as pessoas que se sentirem aborrecidas ou afetadas. Os benefícios para a educação também foram adequadamente indicados. A possibilidade de participação em documentário, com vídeo e identificação de participantes de pesquisa foi esclarecida conforme solicitado pelo CEP/FC.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de educação infantil, com possibilidade de ampliação de ações

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6400 **Fax:** (14)3103-6400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.228.177

inclusivas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos, quais sejam TCLE, TALE e aceite de pesquisa por instituições foram adequados conforme solicitado pelo CEP/FC. Foi incluído termo de autorização para uso de imagem por docentes participantes em documentário educativo, sendo que os participantes poderão assiná-lo após assistirem o documentário e se concordarem com a sua participação e conteúdo do vídeo.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1809351.pdf	14/12/2021 21:03:38		Aceito
Outros	Parecer_Naiara_CORRIGIDO.pdf	14/12/2021 21:02:21	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Revisado_PROJdePESQ_VIDEO_HISTORIAS_E_DUA_NAIARA_M_F_e_VERA_CAPELLINI.pdf	14/12/2021 21:02:00	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_tale_desenho_universal.pdf	18/08/2021 17:35:50	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_desenho_universal.pdf	18/08/2021 17:30:13	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_desenho_universal.pdf	18/08/2021 17:27:01	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6400 **Fax:** (14)3103-6400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.228.177

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 07 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6400 **Fax:** (14)3103-6400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

Apêndice A - Formulário *Google Forms* para os professores do GF, cujo objetivo foi mapear o interesse e disponibilidade de participação na pesquisa e conhecimentos prévios.

25/11/2024, 14:26

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

FORMULÁRIO 1 - INTENSÃO DE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO FOCAL COM A TEMÁTICA DE DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM.

ESTE GRUPO FOCAL FAZ PARTE DO PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO DENOMINADO: "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIDEO- HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM", REALIZADO PELA ALUNA: NAIARA MARIA DE FARIAS JULIANI, SOBRE A ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DRª VERA L. F. CAPELLINI- FC-UNESP BAURU/SP.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. QUAL O SEU NOME COMPLETO? *

3. QUAL A SUA IDADE? *

4. HÁ QUANTOS ANOS TRABALHA COMO PROFESSORA ? *

5. VOCÊ TRABALHA COM A TURMA DO INFANTIL 5 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU? *

Marcar apenas uma oval.

☐ SIM

☐ NÃO

25/11/2024, 14:26

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

6. QUAL ESCOLA VOCÊ TRABALHA? *

CRITÉRIOS DE PARTICIPAÇÃO.

7. TEM ACESSO A INTERNET DE QUALIDADE, QUE PERMITA PARTICIPAR DE ENCONTROS VIRTUAIS SINCRONOS, OU SEJA, AO VIVO? *

Marcar apenas uma oval.☐ SIM☐ NÃO

8. TEM DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR NOS 3 DIAS DE ENCONTROS QUE SERÃO: SÁBADO DIA 18 e 25 DE JUNHO, E NO DIA 2 DE JULHO, HORÁRIO DAS 9H AS 10H30 ? *

Marcar apenas uma oval.☐ SIM☐ NÃO

9. NESTE PROJETO É NECESSÁRIO PERMANECER COM A CÂMERA DE VIDEO ABERTA DURANTE TODO O ENCONTRO. VOCÊ ACEITA? *

Marcar apenas uma oval.☐ SIM☐ NÃO

25/11/2024, 14:28

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM

10. SONDAGEM. O que você entende sobre o desenho universal da aprendizagem

*

Seja Bem vinda.

Bons momentos de aprendizagem.

Na próxima semanas entraremos em contato para entregar o material impresso, para acompanhar o grupo focal. Pelo whats iremos combinar a melhor forma para você receber. Até mais.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice B - Formulário *Google Forms* para *feedback* da aprendizagem após a participação do GF.

25/11/2024, 14:27

PERGUNTA FINAL. GRUPO FOCAL. DUA.

PERGUNTA FINAL. GRUPO FOCAL. DUA.

Agora que você conhece o DUA.....QUAL CONTEÚDO DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA, pertencente ao CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BAURU, você avalia como difícil propor ensino de várias maneiras?

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Qual seu nome Querida Professora? *

2. Explique Qual conteúdo de Língua Portuguesa, parte do Currículo da Educação infantil de Bauru, para turma do INFANTIL 5. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice C - Formulário lúdico feito majoritariamente com desenhos para explicar e convidar as crianças a participarem do projeto,



VOCÊ



GOSTARIA



DE PARTICIPAR



DA PESQUISA



ASSISTINDO HISTÓRIAS



RESPONDENDO PERGUNTAS?



SE TIVER CHATO



VOCÊ PODE IR BRINCAR DE OUTRA COISA



VOU FICAR FELIZ COM QUALQUER COISA QUE QUEIRA FAZER.



ACEITO



NÃO ACEITO

Apêndice D - Páginas interativas na plataforma *padlet*, na qual os professores puderam expressar suas experiências de acordo com a produtividade no grupo focal *on-line* de forma interativa.

FICHA DE AVALIAÇÃO PROFESSORES OFICINA.

A Partir do conhecimento adquirido com as vídeo-histórias, produtos do projeto **Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: vídeo-histórias na perspectiva do desenho universal da aprendizagem**, e pensando no currículo de Educação Infantil do município de Bauru. Elabore sugestões de atividade para que outros professores enriqueçam seu planejamento sobre os temas expostos.



Nome:

Formação: _____

Tempo de experiência como professora da educação infantil

Modelo de Instrumento de validação do vídeo com tradução em Libras, utilizado na avaliação dos dois vídeos.

Título do vídeo: Introdução da história da escrita: ensinando sobre o uso social da escrita na educação infantil na perspectiva do desenho universal da aprendizagem.
Zezinho em: Quem teve essa ideia de escrever?

Título do vídeo: Contribuições de vídeo-histórias infantis para aprender a grafia das letras do alfabeto na educação infantil na perspectiva do desenho universal da aprendizagem. Você quer aprender a desenhar as letras?

Assista atentamente ao vídeo, focando na interpretação de LIBRAS.

INDIQUE:

Pontos negativos:

Sugestões para melhorar:

Após, a avaliação qualitativa, você deverá responder cada item conforme a legenda:

- 1- Discordo totalmente (não concorda com tudo que o item está afirmando);
- 2 - Discordo parcialmente (não concorda com algumas partes do que está sendo afirmado);
- 3 - Concordo parcialmente (concorda com algumas partes do que está sendo afirmado);
- 4 - Concordo plenamente (concorda com tudo que está sendo afirmado).

Desta forma, ao avaliar cada item, você deverá marcar com um “X” o número que mais reflete sua opinião, segundo a legenda. Por exemplo:

1- Gosto do fundo claro.	1	2	3	4 X
--------------------------	---	---	---	--------

Caso marque com “1” ou “2”, descreva o motivo pelo qual selecionou tal item. No campo de observação.

VALIDAÇÃO DOS VÍDEOS DAS ATIVIDADES EM LIBRAS:

1 - Os conteúdos estão adequados às minhas necessidades.	1	2	3	4
2 - Consigo compreender os conteúdos dos vídeos.	1	2	3	4

3 - Os vídeos estimulam o aprendizado sobre o tema.	1	2	3	4
4 - Os vídeos são atrativos.	1	2	3	4
5 - Os cenários facilitam o entendimento das atividades.	1	2	3	4
6 - Os vídeos apresentam informações de maneira simples.	1	2	3	4
7- A sinalização e interpretação da intérprete está adequada.	1	2	3	4
8 - O tempo de execução dos sinais está adequado.	1	2	3	4
9 - A duração dos vídeos está adequada.	1	2	3	4

Data:

Observação:

Item Nº_() _____

Nome do Avaliador(a):

Profissão:

Formação:

Assinatura da Avaliadora

RG:

Apêndice E - Termo de autorização final de divulgação de imagem e depoimentos

Eu _____ CPF _____, RG _____

(Caso esteja representando o estudante indique o nome de quem você é responsável)

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIDEO- HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM** bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes de iniciar a participação da pesquisa. Venho através deste AUTORIZAR, a divulgação da minha imagem registrada durante a pesquisa. Confirmo que a pesquisadora (NAIARA MARIA DE FARIAS JULIANI) do projeto de pesquisa intitulado “(VIDEO HISTÓRIAS INFANTIS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL DA APREDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA)”, PODE divulgar fotos, depoimentos e videos que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. CONFIRMO que ASSISTI o teor das imagens e ou depoimentos. e essas SÃO aqui autorizadas A SEREM DIVULGADAS, pois não constrangem, nem causam quaisquer prejuízo e estão de acordo ao anteriormente me informado no termo TCLE, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), e da Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Bauru, _____ de _____ de 20__ .

Assinatura do responsável do aluno participante
Nome do responsável participante:

Assinatura do pesquisador
NAIARA M. F. JULIANI

Apêndice F - Termo de consentimento livre e esclarecido/ anuência de dados responsável familiar do aluno.

O (a) estudante _____ está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIDEO- HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM** que tem como finalidade mostrar possibilidades da inclusão a partir da elaboração de material didático digital: documentário que comporá coleção de vídeo histórias infantis feitas nas diretrizes do DUA- (*Desenho universal da aprendizagem) o qual seu design possibilitará minimizar barreiras na aprendizagem atendendo o conceito de inclusão de todos os alunos nas estratégias de ensino na sala regular da educação infantil. Nesta pesquisa pretendemos avaliar possibilidades de aliar a contação de história audiovisual na perspectiva do DUA, como ferramenta/ação pedagógica inclusiva na educação infantil. Os participantes da pesquisa serão a professora titular da sala a pesquisadora e os estudantes da turma. Em torno de 30 participantes.

Ao participar deste estudo, o (a) **estudante (do qual você é responsável)** permitirá que a pesquisadora possa atingir os objetivos do projeto. A sra (sr.) como responsável, tem liberdade de se recusar a permitir a participação do estudante e, ainda, se recusar a continuação da participação, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone (14) 99720-7079 da pesquisadora do projeto. Caso necessário nomear os participantes no documentário será utilizado nome fictício para os professores e alunos que aparecerem nas imagens do vídeo e depoimentos.

Haverá devolutiva da pesquisa com horários combinados. As atividades serão aplicadas para o aluno e para toda turma durante as aulas na escola em que o mesmo estuda, através da disponibilização de vídeo histórias para eles assistirem e de algumas avaliações pedagógicas e questionários diagnósticos, a serem elaborados pela pesquisadora, bem como registro através de filmagem do momento enquanto os alunos assistem e comentam sobre a vídeo história.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional

de Saúde. A pesquisa é segura, mas é possível ocorrer dissabores mínimos, os mesmos que podem ocorrer quando a criança assiste desenhos animados na tv junto com suas famílias, que são: *cansaço ou aborrecimento ao responder questionários; * desconforto ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo feitos no momento da observação da pesquisadora enquanto as crianças assistem as vídeo histórias; *tédio e ou desconforto passageiros ao assistirem as histórias infantis por não se afeiçoar ao tema; *alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de conhecimento novo observado nos vídeos Mas, para diminuir eventuais dissabores, estarão disponíveis empréstimos de livros literários e filmes do interesse do aluno(a) para relaxar, bem como eventual encaminhamento à rede de atendimento municipal psicossocial de Bauru via sus se necessário.

Esperamos que a pesquisa possa ajudar a **ampliar o repertório de material didático com perspectiva inclusiva para uso das crianças e dos professores contribuindo para minimização do fracasso escolar**. Quando terminarmos a pesquisa, uma dissertação será publicada no site da instituição a qual a pesquisadora está vinculada, e também, um documentário, contendo todas as atividades desenvolvidas durante a realização do projeto e algumas imagens e trechos de vídeos de registro dos momentos vivenciados. Após a conclusão do vídeo documentário será requerida nova autorização sua para aprovar a imagem finalizada

Após estes esclarecimentos, ofertados a você de forma verbal feita pela pesquisadora e escrita através deste documento que você está lendo solicitamos sua autorização de maneira livre para participação nesta pesquisa do (a) estudante, do qual você é responsável. Assim, preencha, por favor, os itens a seguir:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento na pesquisa referida. **AFIRMANDO** que Eu _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Av./Rua _____, nº. _____, município de _____/SP, **RESPONSÁVEL PELO(A).**

ESTUDANTE: _____

E-mail _____. **AUTORIZO** a participação do **ESTUDANTE** em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos depoimentos e documentos, para ser utilizada no **documentário**, ITAN HISTÓRIAS QUE ENSINAM produto da pesquisa: e também em QUAIS QUER peças de comunicação que será veiculada. A presente autorização É DADA A TÍTULO GRATUITO, abrangendo o USO DA IMAGEM e depoimentos acima mencionados em todo território nacional e ou internacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, redes sociais, sites, canal digitais ex: youtube e similares;, plataformas streaming; palestras, propagandas educativas entre outros relacionados a apresentação do documentário que proporcionem situação de aprendizagem **com** ou sem fins lucrativos).

INFORMA-SE ainda que, com intenção de agregar valor ético e em respeito ao participante do projeto, deverá o responsável pelo participante ASSISTIR a imagem ou depoimento a serem utilizadas no documentário após a finalização da edição. Podendo o mesmo pedir a retirada da sua imagem sem constrangimentos ou dificuldades.

Até aqui, ficou claro que ao assinar este termo o estudante irá participar da pesquisa contribuindo no que fora solicitado dentro do descrito neste documento, e sua imagem e depoimentos poderão ser utilizados como parte da pesquisa.

Especificamente, sobre a autorização de DIVULGAR a imagem e ou depoimentos que aparecerão no documentário a ser produzido nesta pesquisa, apenas será válida com preenchimento e assinatura de termo específico chamado: **TERMO DE AUTORIZAÇÃO FINAL DE DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**, que se juntará a esse documento para certificar que o responsável viu o documentário editado e que o mesmo cumpre o que aqui está previsto. Neste momento o responsável receberá cópia do arquivo digital via e-mail.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que minha identidade e os relatos poderão ser divulgadas. Recebi e assinei uma via original deste termo de consentimento livre e

esclarecido por e-mail e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de iniciar minha participação no projeto.

Bauru, _____ de _____ de 20__ .

Assinatura do responsável do aluno participante
Nome do responsável participante:

Assinatura do pesquisador
NAIARA M. F. JULIANI

Apêndice G - Termo de consentimento livre e esclarecido/ anuência de dados professor (parceiro no teste do produto e ou aparição no documentário)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIDEO-HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM**

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é mostrar possibilidades da inclusão a partir da elaboração de material didático digital que será composto de: documentário composto de registro de momentos de reflexão do grupo focal com a participação de especialistas em DUA e coleção de vídeo histórias infantis feitas nas diretrizes do DUA, o qual seu design possibilitará minimizar barreiras na aprendizagem atendendo o conceito de inclusão de todos os alunos nas estratégias de ensino na sala regular da educação infantil. Nesta pesquisa pretendemos avaliar possibilidades de aliar a práxis de contação de história digital na perspectiva do DUA, como ferramenta/ação pedagógica inclusiva na educação infantil.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: convidar a participar do grupo focal com conteúdos do DUA, estar no video documentário; aplicar as vídeo histórias com os seus alunos; responder questionário de devolutiva da aplicação do produto.

Esta pesquisa pode eventualmente, como toda atividade que requer: reflexão e análise de pensamentos e ou problematizações apresentar alguns riscos, que são: *cansaço ou aborrecimento ao responder questionários;* desconforto ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo;*tédio e ou desconforto passageiros ao assistir as histórias infantis e documentário por não se afeiçoar ao tema;*alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de conhecimento novo observado nos vídeos. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, estarão disponíveis empréstimos de livros literários e filmes de sua preferência para relaxar, bem como encaminhamento à rede de atendimento municipal psicossocial de Bauru via sus. A pesquisa pode ajudar **ampliar o repertório de material didático com perspectiva inclusiva para uso das crianças e dos professores contribuindo para minimização do fracasso escolar.**

Caso necessário nomear os participantes no documentário será utilizado nome fictício para os professores e alunos que aparecerem nas imagens do vídeo e depoimentos.

Para participar deste estudo **você não vai ter nenhum custo e NÃO receberá qualquer vantagem financeira**. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. **A sua participação é voluntária** e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida via e-mail. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais, atendendo as legislações brasileiras (Resoluções Nº 510/16 e Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Mediante ao disposto no Artigo 9º da Resolução 510/16 CNS no que diz: *“São direitos dos participantes”: “V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;”*.

Eu, _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Av./Rua _____, nº. _____, município de _____/SP. E-mail _____.

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no **documentário**, ITAN HISTÓRIAS QUE ENSINAM produto da pesquisa: **VIDEO-HISTÓRIAS INFANTIS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL DA**

APREDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA..” e também em QUAISQUER peças de comunicação que será veiculada. A presente autorização É CONCEDIDA A TÍTULO GRATUITO, abrangendo o USO DA IMAGEM acima mencionada em todo território nacional e ou internacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, redes sociais, sites, canal digitais ex: youtube e similares, plataformas streaming palestras, propagandas educativas entre outros relacionados a apresentação do documentário que proporcionem situação de aprendizagem com ou sem fins lucrativos).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração, durante a participação da pesquisa ou posterior quando houver divulgação do material produzido, conforme descrito acima.

INFORMA-SE ainda que, com intenção de agregar valor ético e em respeito ao participante do projeto, deverá o participante e ou responsável ASSISTIR a imagem ou depoimento a serem utilizadas no documentário após a finalização da edição. podendo o mesmo pedir a retirada da sua imagem sem constrangimentos ou dificuldades.

Especificamente, sobre autorização de DIVULGAR a imagem e ou depoimentos que aparecerão no documentário a ser produzido nesta pesquisa CITADO neste termo, apenas será válida com preenchimento e assinatura de termo específico qual seja **TERMO DE AUTORIZAÇÃO FINAL DE DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Declaro que concordo em participar da pesquisa, que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas e que minha identidade e os relatos poderão ser divulgadas. Recebi e assinei uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido por e-mail e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de iniciar minha participação no projeto.

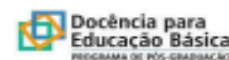
Bauru, _____ de _____ de 20__ .

Assinatura do participante

Nome do participante:

e-mail:

Apêndice I e J – Modelo da carta de autorização das Escolas Municipal de Educação Infantil Antônio Daibem e Escola Municipal de Educação Infantil Integral Lilian Aparecida Passoni Haddad



Apêndice 2

ACEITE PARA EXECUÇÃO DO PROJETO EMEI

ASSUNTO: Termo de Aceite para execução do projeto proposto pelo curso de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) em Docência para a Educação Básica, intitulado: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIDEO-HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM**

Prezada DIRETORA DE ESCOLA, considerando o objetivo da elaboração e aplicação do Produto Educacional exigido pelo Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, eu, NAIARA MARIA DE FARIAS JULIANI portador do CPF nº 310. 684198-22, sob matrícula de funcionária municipal setor da educação nº 33850. Após anuência solicitada junto a secretária municipal da educação, venho por meio deste ressaltar a importância de vossa autorização para efetivação da pesquisa e aplicação do produto educacional nas dependências da EMEI a qual é responsável como diretora de escola, bem como esclareço que a proposta de intervenção de pesquisa seguirá a proposta de projeto de pesquisa anexo devidamente aprovado pelo comitê de ética.

DADOS DA ESCOLA.

Nome da escola: EMEI

Endereço:

/SP Telefone:

Email:

Nome do Diretor da escola:

Bauru, _____ de _____ de 20__

Assinatura do pesquisador

Nome do participante

RG: _____

Assinatura da Diretora de Escola

RG:
Carimbo

Contatos pesquisador: NAIARA MARIA DE FARIAS JULIANI, E-MAIL naiarafarias@unesp.br; 14-997207079
Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (14) 3103-6081 – Ramal 7563 Comitê de Ética da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru(14) 3103-9400 - cepesquisa@fc.unesp.br

Apêndice K – Conjunto de quatro histórias sensibilizadoras

1º episódio: Exclusão

A exclusão acontecia amplamente, ou seja, pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. Nesta fase, nenhuma atenção educacional era promovida. (Capellini; Mendes, 2006, p.3)

José Misericordioso, teve uma mãe e um pai. Que também tinham suas mães e seus pais e moravam com eles. Na verdade, moravam com os pais do pai de José Misericordioso, e se sujeitavam a seguir as regras da casa deles.

O senhor e a senhora Pomposo, os tais avós paternos do José misericordioso, seguindo a tradição das famílias abastadas da época, diziam que tinham um nome a zelar, e que nunca poderiam ter em sua família alguém que sugerisse desonra ou comentários maldosos.

Enquanto pensavam assim, a mãe de José Misericordioso depois de terminar os bordados, todo final de tarde ajoelhava-se e rezava, aproveitando a luz do sol de um único raio que ainda conseguia passar as frestas da janela. Ela pedia a Deus para que seu bebê que estava esperando fosse um homem forte e inteligente.

O tempo passou, e o esperado dia chegou, José nasceu!

Nessa época ainda era chamado apenas de José.

Ele era um bebê lindo, digno da realeza, diziam os empregados pelos corredores. Com os cabelos loiros como o raio de sol que iluminava as rezas de sua mãe, olhos azuis e bem parrudinho. O senhor e a senhora Pomposo, diziam com a boca cheia que tinha porte para ser um homem elegante digno daquela família.

Diziam isso aos quatro ventos até que o bebê cresceu um pouco mais, e começaram a notar que os olhos azuis pareciam não funcionar bem. E antes da festa anunciada ao longo do ano para apresentarem José a sociedade, descobriram que ele era cego. Rapidamente refizeram os proclames, dizendo a todos que tiveram o infortuno de o bebê não resistir seus primeiros tempos de vida.

Por um mês inteiro, todos da família pomposo se vestiram de preto e choraram a morte de José.

Mas nem tudo estava perdido, José até que teve sorte de não ter sido abandonado na mata para ser comido pelos bichos, ou largado em qualquer beco. Sua mãe conseguiu convencer o seu pai de criar uma casa da misericórdia, “Lar irmandade Santa Ana, como sinal de boa ação para sociedade”.

As santas Casas da misericórdia em 1825 acolhiam crianças abandonadas até aproximadamente 7 anos de idade. E foi lá que esconderam José Misericordioso.

Junto com outras crianças que também nasceram fora dos padrões da sociedade fosse ele físico ou financeiro.

As visitas constantes da mãe de José Misericordioso, a Santa Casa da misericórdia começara a levantar boatos, e o senhor e a senhora Pomposo, dizendo que tinham um nome a zelar, e que nunca poderiam ter em sua família alguém que sugerisse desonra ou comentários maldosos trataram de proibir a mãe de ver o filho.

José Misericordioso cresceu escondido, sendo atendido por médicos, junto com as crianças que chegavam da roda dos expostos e asilos para os desvalidos. Quando adulto fora tratado como doente e alienado junto com todos os tipos de comorbidades.

Sua mãe ficou louca, não resistiu a tanto sofrimento devido a proibição de ver o filho, e ao invés de ir para cadeia como costume da época, coincidentemente foi morar também na santa Casa da misericórdia, junto com seu filho. Mas já não sabia discernir a realidade devido aos medicamentos que lhe dopavam, bem semelhantes aos usados por José Misericordioso, quando hora ou outra tentava fugir do hospital, pois como diziam as enfermeiras: - este menino apesar de cego é muito inteligente e forte!

O que elas não sabiam é que não havia nada de errado com José Misericordioso. Ele nascera igual a sua mãe tanto rezou e desejou.

Ele nascera, forte e inteligente!

Fim.

2º episódio: Segregação.

A pedagogia especializada e institucionalizada, que separava indivíduos de acordo com diagnósticos em quociente intelectual. Este primeiro momento ficou conhecido como fase de segregação, tais escolas especiais cresciam e se multiplicavam por diferentes etiologias: pessoas com cegueira, surdez, com deficiência física, intelectual etc. Estes núcleos especiais possuíam programas próprios, como técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial diferenciado em relação ao sistema educacional geral, ou seja, dentro do sistema educacional existiam dois subsistemas que não se interligavam (Neto, 2018, p. 84).

Era uma vez um menino chamado José Pestalozzi, ele nasceu no ano de 1964, após ser muito desejado por seus pais, que tentaram engravidar por mais de 10 anos. José Pestalozzi era o primeiro filho, primeiro neto, primeiro sobrinho, acreditem: dos dois lados da família!

Há, o dia em que José Pestalozzi nasceu teve uma grande festa, com direito fumarem um enorme charuto, que compraram na vendinha da esquina o qual o vendedor garantiu ser um legítimo cubano, tal como o momento especial exigia. Toda família não se contia de tanta emoção. As mulheres da família como de costume, haviam bordado lindas fraldinhas em tons de bebê com motivos de ursinhos fofos. E já estavam falando que costurariam lindos ternos para quando ele entrasse na faculdade de direito.

José Pestalozzi, nasceu um verdadeiro primor de menino! Era assim, que as avós se referiam ao menino.

No entanto a mãe de José Pestalozzi, ao mesmo tempo que se sentia feliz com o pequeno no colo, desconfiava que algo não ia bem. O rosto arredondado e os olhos em formato de amêndoa, puxadinhos para cima, o nariz por demais de pequeno e ligeiramente achatado, não parecia com ninguém da família. A tia Clotilde falava pelos cotovelos dizendo que a boca pequena era da vó paterna dona Conceição e que José Pestalozzi tinha uma língua grande e arredondada igual ao do falecido tio Zé que seria o irmão do avô do pequeno. Mas... e essas mãozinhas tão largas com os dedos tão curtinhos? (...) pensava a mãe. E como se a Vó Leda, lesse seus pensamentos, falou em seguida: É de uma parente distante, chamada Manuela, que foi conhecida como a melhor bordadeira da cidade, os quais todos se admiravam, pois suas mãos apesar de fofinhas como as de José Pestalozzi eram por demais de habilidosas e ligeiras.

A Madrinha Joana vem visitar e traz consigo uma caixinha preta aveludada, que quando aberta exibe um brilho radiante tão forte que faz silenciar o quarto e estalar os olhos de todos. Com muito carinho ela mostra a medalha de Santo expedito, fixada em uma grossa corrente de ouro e fala: é para proteger o menino, ele vai precisar. Ao mesmo tempo faz menção de colocar no pescoço do bebê, quando repara que quase não se vê o pescocinho de tão curtinho. Então fala para mãe de João Pestalozzi, com jeitinho um pouco sem graça: -aí você guarda junto ao berço dele, para usar quando crescer.

A mãe suspira, não sabe se é de alívio pelo fato de a madrinha ter desistido de colocar tamanha joia no pescoço do seu filho, ou de tristeza em observar mais uma característica que não achava normal no bebê. Enquanto olhava minunciosamente seu bebê procurando achar semelhanças ou normalidades que a confortasse, escutou a vós esculachada de sua tia fofoqueira, que vinha ecoando pelo corredor. Seu coração bateu forte como se pressentisse que algo de não agradável estava por vir. E dito e feito. Ao entrar no quarto, antes mesmo de cumprimentar qual quer um que por ali estivesse, já soltou uma fala gritante: Virgem Maria, Coitadinho, tão esperado e nasceu doidinho, igual o vizinho da dona Mirtes da rua de baixo. Mas, não se preocupa não filha, hoje em dia ninguém coloca mais no hospício, tem umas escolas especiais e fica tudo bem. Como chama mesmo aquela nova perto do mercadinho, que fica pedindo doação e para gente comprar a cartela do bingo? (continuava a falar gritando), há lembrei APAEE. Pode ficar tranquila, que eu conheço a diretora, ela faz o cabelo lá no meu salão, já vou arrumar uma vaga para você, fica em paz (...) tadinho né! Mas não liga, lá eles são felizes, fazem festa, fazem quadros até que bonitos. E não se preocupa a minha vizinha disse que eles ficam o dia todinho lá, que tem comida e tudo que eles precisam. A escola é só para os doidos, não precisa se preocupar que ele não vai ter contato com as crianças normais. Eles mesmo se entendem por lá, diz que quando fica grande tem até uma injeção que dão nas meninas para elas não engravidar, mas José é homem nem vai precisar tomar né? E aproximando-se do pequeno fazendo um carinho, continuou a estridente lamentação ... Ai coitadinho, tinha tudo para ser um rapaz bem sucedido!

E como se a tia fofoqueira, fosse o próprio médico misturado com cartomante, ali mesmo já traçou o diagnóstico e o destino do José Pestalozzi.

Com isso as gargalhadas de alegria e falas entusiasmadas futuristas que transbordavam o quarto, por passe de mágica pareciam virar sorrisos foscos de compaixão e pêsames.

Quando todos saíram o pai e a mãe de José Pestalozzi, se entreolharam com olhares perdidos, a mãe começou a chorar, o pai desfez o rosto de felicidade, caminhou até porta olhando para trás com cara de despedida e disse: - Esqueci(...) preciso ir comprar cigarros. Fim.

3º episódio integração

O princípio tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (Mendes, 2006, p.389)

José Mainstreaming, nasceu em 1986, na cidade do Rio de Janeiro, fruto de um amor de verão entre uma brasileira e um norte americano. O sobrenome foi dado pois a mãe de José Mainstreaming, achava que esta palavra que significava integração representaria o amor de pessoas diferentes e ideia ainda futurista de globalização. No dia do registro do menino levou o livro junto e pediu para que o escrivão copiasse, certa de que ele não saberia escrever já que era um cartório em uma área bem isolada da cidade. O livro era o que seu amado, esqueceu em sua casa. Ele era pesquisador, e depois que encerrou sua pesquisa voltou para os Estados Unidos, sem saber que sua amada estaria esperando um filho. Apaixonado, deixou um endereço para que ela lhe enviasse cartas, mas a mãe de José Mainstreaming, demorou 7 anos para tomar coragem de escrever. Ela tinha ideias digamos que vistas como revolucionárias para época e para suas condições financeiras, acreditava que a mulher precisava ser independente. Muito estudiosa sempre lia todos os livros que pegava emprestado nas casas que trabalha como faxineira e sabia falar até que muito bem em inglês se pensarmos que aprendeu por correspondência em seus estudos na madrugada único tempo livre, já que trabalhava muito. Mesmo sabendo se comunicar bem e duas línguas o preconceito racial sempre foi um grande obstáculo para que conseguisse melhores condições de trabalho, e sabia que nos EUA, o racismo era ainda mais forte, e não queria sujeitar seu filho a possível desprezo que suspeitava sofrer da família do seu amado.

Enquanto José Mainstreaming era pequeno, ficava com a avó e com os outros primos que já eram acostumados com seu jeitinho diferente de se comunicar. Ele fazia gestos e resmungava mais forte para demonstrar que algo não lhe agradava. A pediatra do posto disse a mãe que ele precisava ir à fonoaudióloga, mas que não tinha previsão de quando teriam uma vaga no hospital central para atender.

Contato pesquisador: NAIARA MARIA DE FARIAS JULIANI, E-mail naiarafarias@unesp.br, fone: (14) 99720-7079.

Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, fone: (14) 3103-6081, ramal 7563, Comitê de Ética da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, fone: (14) 3103-9400, E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

O tempo foi passando, e como José Mainstreaming, era muito carinhoso e quietinho, bem diferente dos primos barulhentos, como dizia sua avó, as pessoas gostavam de ficar com ele para sua mãe trabalhar.

Tudo parecia ir bem, até que certo dia, sua mãe ouviu no rádio que todas as crianças com 7 anos eram obrigadas a estar na escola, ou o conselho tutelar iria tomar providências baseada no estatuto da criança e do adolescente uma lei lançada recentemente. A mãe e avó de José Mainstreaming ficaram muito preocupadas e foram na escola mais próxima de sua casa matricular o garoto. Elas estavam receosas e com pesar no coração, pois, recordavam-se do dia que tentaram levar ele a creche e a diretora disse que lá não era lugar para José José Mainstreaming, e que deveriam procurar alguma escola especial que atendesse crianças diferentes. Com pouco dinheiro que ganhava como diarista, a mãe de José não conseguia pagar a fonoaudióloga e muito menos uma escola particular. A avó afirmava que estudar em escola especial não era para o franzino José, a escola que havia perto de suas casas era cheia de jovens e adolescentes, tinham até alguns pequenos perdidos no meio, mas segundo ela, eles eram diferentes de José, pois gritavam muito e se mordiam. Podem me levar presa! Dizia a avó de José Mainstreaming, mas meu neto não vai para escola.

A mãe do menino ficou muito preocupada, lembrando que na rua debaixo havia boatos de terem recolhido para o orfanato crianças que estavam sem ir à escola, e sabia que os barracos da sua mãe não iriam conter o temido conselho tutelar. Enquanto arrumava suas coisas achou o livro do seu amado, e o endereço que guardara junto dele. Tomou coragem e escreveu em inglês mesmo, uma carta contando da situação.

O mês passou rápido, mas a agonia da mãe de José Mainstreaming parecia nunca acabar, quando bate em sua porta um homem vestido de terno preto. A avó pegou a vassoura e aos gritos tentou espantar o rapaz achando que iria levar o menino. Quando o mesmo teve uma trégua explicou que era advogado e fora contratado pela família do pai de José para ajudar, mas que não esperassem encontrar o pai de José Mainstreaming, pois esse era aventureiro e estava pelo mundo, e que tinham 3 netos espalhados em outros países. O advogado explicou que

iria auxiliar a família a colocar o menino na escola e ajudar no que precisassem desde que não houvesse exageros, e que também iria tirar fotos para enviar para os avós.

A mãe do menino explicou que ele teria que fazer fonoaudiologia para se adequar a escola normal e então poder frequentar sem problemas.

E assim se fez, José começou a frequentar a fonoaudiologia, e começou a frequentar a escola, mas passado anos não conseguiu se adequar, mesmo depois de mudar para sala especial que tinha dentro da escola, achava muito difícil tentar entender o que todos diziam e falar como eles queriam.

As idas a fonoaudiologia o ensinaram a ler lábios, e libras, mas na escola não tinham amigos que soubessem conversar com ele, e a tradutora da professora da sala especial ia apenas 1 vez na semana.

José cresceu, e já não queria mais estar naquela sala especial junto com outras crianças mais novas que ele e pediu para sair da escola. Como ele já era grandinho e não ouvira mais falar sobre o perigo de perder o filho para o conselho tutelar, a mãe do menino concordou. E José Mainstreaming, que era muito bonzinho, voltou a passar o dia com sua avó e ajudar nos afazeres domésticos.

Sua mãe não achava ruim, pelo contrário até achava bom, assim a avó de José que estava de idade não ficava sozinha.

Como José Mainstreaming não fez muitos amigos não tinha com quem conversar, até tentava ensinar a sua avó alguns sinais e pedia para que fosse as aulas com ele, mas ela dizia que já era muito velha para aprender alguma coisa.

Os seus dias mais felizes eram quando conversava com a fonoaudióloga, pois era a única que sabia falar a língua de sinais com ele.

Até seus 14 anos, em todas as datas comemorativas o advogado aparecia com um presente enviado pelos avós paternos e trocavam fotos. Mas no aniversário de 15 anos não houve presente, o advogado deixou apenas um recado no vizinho dizendo que ninguém mais entrou em contato.

Desde então, José Mainstreaming não teve mais notícias. Mas teve que sair das consultas a fonoaudióloga, e teve deixar sua tarde semanal mais feliz de todas para lá, pois sua mãe não tinha dinheiro para assumir os custos.

E assim a vida continuou, José Mainstreaming em casa com sua avó, seus primos diziam ter coisas de adolescente para fazer e não apareciam muito por lá. Sua

Contato pesquisador: NAIARA MARIA DE FARIAS JULIANI, E-mail naiarafarias@unesp.br, fone: (14) 99720-7079.

Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, fone: (14) 3103-6081, ramal 7563, Comitê de Ética da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, fone: (14) 3103-9400, E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

mãe continuava fazendo diárias para sustentar a todos, e quando saía para trabalhar olhava para trás e observava José Mainstreaming ajudando sua mãe a varrer a calçada e pensava: tudo bem...agora um cuida do outro. Fim.

4º episódio inclusão

A ideia de que a inclusão deve ocorrer anteriormente à presença de uma pessoa deficiente, no sentido de que qualquer meio deve ser construído de modo a incorporar todas as pessoas, permitindo-lhes desenvolver as atividades para cuja realização se destina. Isto implica, além das condições geográfico-arquitetônicas do meio, que precisam garantir o acesso a todas as pessoas a quem se destina, a flexibilidade para a adaptação de recursos e procedimentos, eventualmente até de alguns objetivos, para que todas as pessoas que dele participam consigam realizar as suas metas. Um ambiente precisa ser inclusivo, independentemente de haver ou não, num determinado momento, algum deficiente que dele participa. É a presença de condições de acesso e permanência, bem como de realização satisfatória das atividades, que garante a participação de pessoas com deficiência (Omote, 2021, p. 25).

José Salamanca

Hoje o dia é de festa na casa de José Salamanca. Todos comemoram os seus 3 aninhos. O ano é de 2022, vinte e oito anos após a declaração de Salamanca que alavanca os direitos da pessoa com deficiência propondo o conceito de direito inalienável de educação para todos.

Mesmo tendo combinado com sua esposa de ser uma festa intimista em casa, o pai do menino chamou muita gente para festa com direito a barril de chopp e decoração com bexigas. A mãe de José Salamanca está feliz, mas preocupada com os exageros do esposo com relação ao tamanho da festa, recordou-se da festa anterior, na verdade do desastre anterior que fora em um buffet com muitas pessoas, personagens fantasiados, regados a correria, susto e grito de José que parecia não se sentir confortável com som alto, aglomeração de pessoas e mudança de rotina.

A mãe continuava a pensar que desde cedo ele estava incomodado com a arrumação da casa feita por pessoas diferentes, ficou o dia todo andando em círculos na sala, ou escondido em algum canto com sua bola azul o seu brinquedo favorito, e se irritou muito com o som do compressor que enxia as bexigas, gritando mais alto que tudo.

Contato pesquisador: NAIARA MARIA DE FARIAS JULIANI, E-mail naiarafarias@unesp.br, fone: (14) 99720-7079.

Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, fone: (14) 3103-6081, ramal 7563, Comitê de Ética da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, fone: (14) 3103-9400, E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

A mãe de José Salamanca não conversava muito sobre esse assunto com seu esposo, tinha medo de que ele abandonasse o filho e a ela, então tentava remediar as crises, mas a medida em que o menino crescia estava cada vez mais difícil esconder o comportamento atípico do filho.

Outro dia o pai do menino comentara com ela que ele achava estranho o menino apenas grunhir e não falar, questionou se havia falado com o pediatra sobre isso. A mãe recordou dos encaminhamentos feitos pelo pediatra para que procurasse: Neurologista, Fonoaudióloga, Psicóloga, nutricionista e Terapia Ocupacional, eram tantas guias médicas, que os papéis se transformavam, e seus braços ficavam duros como se estivessem carregando um saco de pedras.

Din dom, o som da campainha ecoa no coração da mãe de José Salamanca. Os convidados da festa começaram a chegar e ela nem sabe onde seu filho está. Depois de convencê-lo a tomar banho ele saiu correndo, não houvera tempo de terminar de trocá-lo, e enquanto ela estava indo atrás dele, foi interrompida pelo churrasqueiro que pedia auxílio para achar itens da cozinha.

Começou o caos! Pensou ela, enquanto acomodava os primeiros convidados, imaginando a hora que José Salamanca atravessaria a sala sem roupas gritando. Disfarçadamente saiu da sala e foi procurar o menino, e para sua alegria e alívio o encontrou dormindo dentro do guarda-roupas. Suspirou aliviada, e pensou, será a primeira festa de aniversário sem o aniversariante. Ajeitou uma almofada ali mesmo dentro do guarda-roupas, travou a porta empurrando a cômoda, garantindo a segurança e o mínimo de conforto para o filho, ligou a babá eletrônica e trancou a porta do corredor. E em seguida passou a noite se desculando com os convidados a ausência do filho que dormira um sono profundo, pois estava gripadinho.

No outro dia, logo ao acordar o pai de José Salamanca foi conversar com sua esposa sobre a noite anterior. A mãe ficou apreensiva, mas para sua surpresa, o pai chegou com alguns folhetos explicativos sobre autismo, e uma lista com nome de escolas públicas e contatos telefônicos anotados no WhatsApp.

Enquanto o filho brincava com a bola azul na sala, junto a mesa do café da manhã a temida conversa iniciava-se.

-Querida, tenho notado há algum tempo o comportamento do nosso filho. Sei que você já percebeu diferenças dele e superprotege ele em tudo. Tertulho é meu

Contato pesquisador: NAIARA MARIA DE FARIAS JULIANI, E-mail naiarafarias@unesp.br, fone: (14) 99720-7079.

Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, fone: (14) 3103-6081, ramal 7563, Comitê de Ética da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, fone: (14) 3103-9400, E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

amigo de infância, mas não sou como ele. Não apoie ele deixar a esposa na mão quando descobriram que seu filho era deficiente mental. Dei uma pesquisada na internet e vi que outros pais fazem o mesmo, e que o índice de divórcio entre pais que tem filhos deficientes é grande. Mas você deveria saber que sou diferente.

Neste momento a mãe de José interrompeu o esposo e disse:

- Do que você está falando? Nosso filho é perfeito, não é deficiente! Apenas acho que mimei ele um pouco demais. No ano que vem ele irá entrar na escola e tenho certeza de que irá melhorar.

O pai respirou fundo. E continuou.

-Não sei o que tem nosso filho. Mas sei que ele não é como os filhos dos nossos amigos que nunca faltam em seus próprios aniversários. Observo nosso filho, quando brinco de futebol com ele, por exemplo, ele nunca olha nos meus olhos. Os raros dias em que ele aceita sair da garagem e ir até ali na pracinha continuar o jogo, volta para colocar bota e garantir que seu pé não irá sujar, e é só chegar mais crianças querendo brincar junto, que sai correndo grunhindo e eu saio correndo atrás dele. Semana passada na pracinha, parou a carreta furacão (...) lembra daquele caminhão de som escandaloso, todo iluminado, que leva as crianças para passear junto com seus personagens preferidos. Então, estávamos quase terminando o jogo quando ele estacionou. Foi um grande susto, José saiu correndo, batendo as mãos no ouvido gritando. E eu gritava seu nome bem alto e ele parecia não me ouvir e quase foi atropelado, sorte que o vizinho viu e me ouviu gritando atrás dele e parou o carro a tempo. Ele sabe gritar, mas quando se machuca parece não se importar, não me lembro de ver ele chorando.

E ontem, José não saiu do guarda-roupas, não se trocou sozinho e muito menos foi sozinho para cama, como você deve ter imaginado, (...) já que não conseguiu ver esse momento na babá eletrônica. Logo quando eu voltei do quarto dele eu vi você subir para ver o José, mas você não me viu.

Eu até pensei em pegar ele mesmo dormindo para cantar parabéns, mas quando subi para pegá-lo a porta do corredor estava trancada, achei um absurdo. Corri peguei a chave reserva, e os meus olhos encontraram outro disparate! Depois de trocá-lo e colocar ele na cama, ele ficou resmungando, “bola” (...) a única palavra que sabe falar. Achei melhor desistir da ideia, aninhei ele e logo ele voltou a dormir. E

Contato pesquisador: NAIARA MARIA DE FARIAS JULIANI, E-mail naiarafarias@unesp.br, fone: (14) 99720-7079.

Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, fone: (14) 3103-6081, ramal 7563, Comitê de Ética da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, fone: (14) 3103-9400, E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

eu desci e disfarcei, dei comandos ao churrasqueiro para que encerrasse tudo falando que eu não estava me sentindo bem e ele gentilmente deixou sinais a todos que a festa tinha acabado, e logo todos já tinham ido embora.

-Eu entendo o seu medo, do que temos para enfrentar (...) continuou falando o pai de José Salamanca. Mas hoje o mundo mudou. Não está o ideal, mas temos recursos, para ajudar o nosso filho a viver melhor. As leis não estão deixando mais brecha para que excluam pessoas com deficiência. Existe uma lei que eu fiz questão de anotar e podemos estudar juntos. Ela foi criada em 2015, lei da pessoa com deficiência. E essa lei vai ser nossa arma de luta, para garantir que a escola que escolhermos, faça as adaptações necessárias para receber nosso filho.

-E com todo carinho que tenho no meu coração por você, posso te fazer uma pergunta?

- Sim. Respondeu a esposa ainda se sentindo anestesiada com o rumo da conversa.

- O que acha de começar uma terapia? Ou entrar em algum grupo de apoio?

A mãe de José, fez silêncio seguido de uma dolorosa e profunda respiração. Mas não conseguiu responder, só conseguia chorar.

Então o esposo, se aproximou deu-lhe um abraço e falou:

-Vamos continuar juntos nessa difícil jornada (...) pois, tenho certeza de que qualquer que seja o diagnóstico que nosso filho receba, o LAUDO só vai ser o atestado de precisamos amar nosso filho ainda mais, e usar esse documento para facilitar a exigência dos direitos dele.

Fim.

Contato pesquisador: NAIARA MARIA DE FARIAS JULIANI, E-mail naiarafarias@unesp.br, fone: (14) 99720-7079.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, fone: (14) 3103-6081, ramal 7563, Comitê de Ética da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, fone: (14) 3103-9400, E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.