


Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Câmpus de Marília – SP

JAUQUELINE TADOROV DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO: A
DIALÉTICA ENTRE O PENSAR E O AGIR DO PROFESSOR**



Marília – SP
2020

JAQUELINE TADOROV DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E PROMOTORA DE
DESENVOLVIMENTO: A DIALÉTICA ENTRE O PENSAR E O AGIR DO
PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP –, Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília – SP
2020

A553e Andrade, Jaqueline Tadorov de
EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E PROMOTORA DE
DESENVOLVIMENTO: A DIALÉTICA ENTRE O PENSAR E O
AGIR DO PROFESSOR / Jaqueline Tadorov de Andrade. --
Marília, 2020
105 f. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Inclusão Escolar. 4.
Teoria Histórico-Cultural. 5. Promoção de desenvolvimento. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo(a) autor(a). Essa
ficha não pode ser modificada.

JAQUELINE TADOROV DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO: A
DIALÉTICA ENTRE O PENSAR E O AGIR DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP –,
Câmpus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Educação Especial

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____
Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

1^a Examinadora: _____
Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

2^a Examinadora: _____
Dr.^a Kátia de Moura Graça Paixão
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis

Marília, 28 de maio de 2020.

Dedico este trabalho à minha filha Laura Tadorov, meu “amanhecer”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por caminhar comigo, permitindo-me chegar até aqui. Ele é justo e perfeito no que faz.

Aos meus queridos avós, Simeon e Anna Tadorov (Dido e Baba), que com imensa dedicação constituíram uma família e fizeram da minha infância as melhores e inesquecíveis recordações.

Aos meus pais, Ary (*in memoriam*) e Lídia, meus exemplos de dignidade, cuidado e amor. Por toda vida me incentivaram a “crescer”, perseverar e não desistir dos sonhos. Gratidão a vocês pelo que sou.

À minha filha Laura, meu amor puro e sublime. Você me proporcionou sentir, desde sua chegada, a essência da vida.

À amiga Sabrina Alves Dias, pelo encorajamento que fez toda diferença em minha vida.

À minha orientadora Prof.^a Anna Augusta, por acreditar em mim, proporcionando essa vivência. Suas contribuições são marcos em minha vida. Admiração e respeito eternos.

Aos meus professores, desde a Educação Infantil, por apostarem na formação humana, inspirando-me na carreira profissional.

À banca, por aceitar participar desse momento com apontamentos extremamente valiosos.

Às crianças com que tive o prazer em conviver. Eu, sem nenhuma dúvida, muito mais aprendi com elas.

Enfim, ao vendedor de maçãs que, em 1977, me mostrou as infinitas potencialidades que uma pessoa com deficiência é capaz de ter.

RESUMO

A abordagem da Teoria Histórico-Cultural estabelece princípios para que ocorra uma educação promotora de desenvolvimento humano dentro das escolas. Planejar uma ação docente significa pensar sobre a criança, quais são seus direitos como ser social e humano, como ela adquire conhecimentos e quais as práticas pedagógicas que possibilitam isso. Quando falamos em garantir acesso à cultura, cabe-nos pensar também no contexto da escola inclusiva, na qual as crianças com certas diferenciações de aprendizagens ou público-alvo da Educação Especial possam ser consideradas de fato nessa garantia. Dessa forma, a atuação do professor na diversidade faz toda diferença, assumindo um papel de mediador de todas as propostas de aprendizagem. Diante dessas questões, a presente pesquisa teve como objetivo, analisar o pensar do professor de Educação Infantil frente ao processo de inclusão, os métodos e estratégias que permeiam sua prática docente, sua formação para essa atuação, bem como se há a existência de postura reflexiva sobre a formação humana e os direitos das crianças, direitos esses que precisam ser respeitados e garantidos, para que haja o pleno desenvolvimento das qualidades humanas. Como procedimento metodológico foi realizada revisão da literatura produzida na área, bem como pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada, com professoras de três escolas da rede municipal de Marília, São Paulo, sendo duas professoras de cada uma. A entrevista abrangeu aspectos sobre a formação das professoras para atuarem no contexto inclusivo, suas estratégias metodológicas, intencionalidades nas propostas de conteúdos, concepções que trazem sobre a infância, bem como a importância atribuída por elas à Educação Infantil para o desenvolvimento de um sujeito ativo. As narrativas das professoras permitiram reflexões e revelaram que a escola inclusiva de Educação Infantil precisa ser repensada em seus processos educacionais, e que tanto escola quanto professor encontram-se despreparados para atenderem a diversidade do público que passa por ela.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Inclusão Escolar. Teoria Histórico-Cultural. Promoção de desenvolvimento.

ABSTRACT

The approach of historical-cultural theory establishes principles for an education that promotes human development within schools. Planning a teaching action means thinking about the child, what are their rights as a social and human being, how they acquire knowledge and what pedagogical practices make it possible. When it comes to guaranteeing access to culture, it is also important to consider, in the context of an inclusive school, in which children with certain learning differences or Paees may be included in this guarantee. In this way, the teacher's role in diversity makes all the difference, assuming a role of mediator of all learning proposals. In view of all these issues, the present research aims to analyze the pedagogical practice of the preschool teacher before the inclusion process, that is, what he thinks about it, his methods and strategies, his training for it, and there is a reflexive posture about human formation and the rights of children, which rights must be respected in order for the full development of human qualities. As a methodological procedure, a bibliographical survey through a semi structured interview with teachers from three schools of the municipal network of Marília, two teachers from each. The interview included aspects about the training of teachers to act in the inclusive context, their methodological strategies, intentionalities in the content proposals, conceptions that they bring about childhood, as well as the importance attributed by them to early childhood education for the development of an active subject. The teachers' narratives allowed reflections and revealed how inclusive the school of child educational processes, and that both school and professor are unprepared to attend to the diversity of the public that passes through it.

Keywords: Educacion. Early Childhood Education. School Inclusion. Historical-Cultural Theory. Development Promotion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características das participantes e da turma.....	22
Quadro 2 – Características das escolas pesquisadas.....	23
Quadro 3 – Categorias para análise dos dados	26
Quadro 4 – Periodização do desenvolvimento na infância.....	45

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SED	Secretaria Escolar Digital
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
THC	Teoria Histórico-Cultural
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UBSF	Unidade Básica de Saúde da Família
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	21
2.1 Participantes da pesquisa.....	21
2.2 Caracterização das Escolas.....	23
2.3 Procedimento para coleta de dados.....	25
2.4 Procedimento para análise de dados.....	26
3 O UNIVERSO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA.....	29
4 ATIVIDADES MOTIVADORAS E PROMOTORAS DE DESENVOLVIMENTO.....	44
4.1 A organização de ambientes educativos.....	46
4.2 Momentos de escuta.....	54
4.3 O brincar.....	60
4.4 A formação de ouvintes e leitores.....	69
5 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR.....	78
6 A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	89
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES.....	103
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	104

APRESENTAÇÃO



Fonte: Crianças de Escola Municipal de Educação Infantil, interior do estado de São Paulo (2015-2016).

Nota: A reprodução foi autorizada pelos responsáveis pelas crianças.

[...] antes que se escureça a luz do sol, sim, chegará o momento em que os seus olhos não verão como viam na mocidade... os seus braços ficarão fracos e tremerão no seu corpo curvo... as mós – seus dentes – não mais moerão por serem poucos, e a cama pela manhã, tão gostosa no tempo da mocidade, ficará incômoda... você se levantará tão cedo quanto os pássaros e terá medo de andar por não ver direito o caminho... é preciso ser prudente porque os velhos caem com facilidade por causa de suas pernas bambas e podem quebrar a cabeça do fêmur... pode até ser que você venha precisar de uma bengala... por acaso os moinhos não param de moer, mas você parará de ouvir... você está surdo e seu mundo ficará cada vez mais silencioso, e conversar ficará penoso... você verá que todos estão rindo... alguém disse uma coisa mas você não ouviu... você rirá não por ter achado graça, mas para que os outros não percebam que você está surdo... você imaginou uma velhice gostosa e até comprou um sítio com piscina e árvore ... ah que coisa boa! os netos reunidos no “sítio do vovô” nos fins de semana ... esqueça... os interesses dos netos são outros... eles não aprenderam a conviver com deficientes...

Rubem Alves

Sou graduada em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, SP) desde o ano de 1996. Atuei como professora da classe regular e do Atendimento Educacional Especializado, integrando a equipe gestora da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Monteiro Lobato da Rede Municipal de Educação de Marília por 10 anos. Exerço o cargo de Assistente Técnico de Área da Educação Especial na Secretaria de Educação. Portanto, minha trajetória na Educação Infantil me possibilitou refletir sobre o sentido da inclusão, sobre a Educação Especial e como ela se configura de tempos em tempos, bem como a responsabilidade da escola no atendimento às crianças público-alvo da educação especial (PAEE), e/ou desenvolvimento diferenciado.

A atuação dos professores numa escola inclusiva sempre foi uma inquietação para mim. E, ao analisar diariamente a minha prática pedagógica e a das minhas colegas, o interesse em discutir essas questões se tornou cada dia mais evidente. Tal interesse não visava apenas a busca de respostas que me fariam compreender como os processos de ensino e de aprendizagem alcançariam a todos. Ele também tinha o propósito de garantir que os professores e a equipe escolar pudessem fazer reflexões, para que a Educação Infantil inclusiva possa garantir efetivamente o desenvolvimento humano e não apenas a presença dessas crianças no ambiente escolar, já que “[...] queremos uma educação para todos, não uma educação especial para alguns; queremos um mundo especial para cada um de nós, em que nosso olhar esteja atravessado pela dignidade e pelo respeito aos outros e às suas diferenças” (PAIN, 2013, p. 140).

O exercício na Educação Infantil como professora e as vivências que essa atuação me proporcionou, suscitaram-me a pensar em como ocorre o desenvolvimento infantil, como as crianças aprendem, como se configura o ambiente para a humanização dessas crianças, o que é a inclusão de fato em meio às singularidades do grupo, bem como o que a escola e a sociedade tem feito para mudar esse modelo de inclusão, que apresenta sinais nítidos de fracasso.

Aprendi ao longo dos anos que não é possível mudar o mundo sem mudar as pessoas.

Desde muito cedo fui uma criança questionadora, que queria fazer as coisas diferentes, defensora das próprias ideias e daquilo que acreditava ser verdade absoluta. Minha trajetória ao longo de 26 anos na educação me possibilitou

concebê-la de um modo diferente, instigando-me a pensar sobre a finalidade da escola e suas reais formas de oferecer educação eficiente e promotora de desenvolvimento.

Com essas inquietações em mente, iniciei as primeiras leituras sobre a Teoria Histórico-Cultural (THC), com o propósito de buscar respostas para algumas dessas perguntas, compreendendo melhor esse complexo processo de aprender e ensinar dentro de uma escola que se pretende inclusiva. A cada dia pensava sobre o meu papel essencial dentro da escola, enquanto professora responsável pela formação de vidas, inteligências, personalidades, garantia de direitos a todos.

As leituras me fizeram compreender melhor as concepções de infância, o papel da educação, da escola, do lugar da criança e do professor. Sigo com elas por prazer e com meta de contribuir com as crianças e suas famílias, com o público-alvo da educação especial (PAEE) e com os professores, bem como com minha prática diária.

Ao assumir o papel de gestora, pude apoiar e me dedicar à formação continuada de professores, buscando orientar o pensamento e a ação do grupo, compreendendo suas angústias, encontrando caminhos que efetivassem o sentido de ensinar e aprender. Martins (1996, p. 56) nos diz que “[...] educar é humanizar o outro na exata medida em que essa humanização nos humaniza, sendo esse significado que conferimos à educação”.

Confesso que, por inúmeras vezes, obstáculos impediram que sonhos fossem realizados, fazendo-me concluir que mudanças na estrutura escolar, sejam elas arquitetônicas e/ou atitudinais, não são fáceis de concretizar, e, apesar de me considerar uma gestora inclusiva, muitas delas se distanciaram do meu alcance.

Apesar disso, a busca por transformações ainda está latente em mim, e creio que em muitos profissionais com os quais convivo diariamente. Ela move a nossa prática, fazendo-nos buscar condições melhores com o que temos em mãos, evitando lamentações que apenas nos paralisam e contribuem para que nada seja feito.

Essa busca muda a forma como vemos e tratamos as crianças, proporcionando que sejam sujeitos da sua própria educação e da história na qual estão inseridas, construindo seus valores e suas ações por meio do interesse pelo conhecimento.

É fato que a pedagogia inclusiva é repleta de contradições e as experiências do dia a dia escolar tornam-se importantes para o processo de reflexão e indicações de práticas concretas rumo a essa escola para todos, como prevê a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Como coordenadora do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Marília, o contato com as professoras de educação especial e a participação em suas práticas colaborativas inclusivas junto às salas regulares e multifuncionais das escolas, despertou-me o desejo de uma reflexão mais efetiva sobre a inclusão das crianças PAEE nesse contexto. Surge, nesse momento, a oportunidade da pós-graduação com o projeto de pesquisa, o qual culminou com o relatório em questão. A partir daí, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Anna Augusta, minhas leituras foram direcionadas ao tema, e as reflexões encorajadas por ela, me possibilitaram essa escrita.

Saliento também a valiosa contribuição que o Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/CNPq) me proporcionou e proporciona a cada encontro, tanto no que se refere aos aprofundamentos teóricos, como nas reflexões sobre a Educação Especial e inclusiva, desenvolvimento de sujeitos, educação promotora de desenvolvimento, humanização, escola para todos, me fazendo romper certos paradigmas nessa vertente, construídos ao longo da minha trajetória profissional.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, período compreendido entre o nascimento ao quinto ano de vida, é uma fase complexa do desenvolvimento humano. As crianças são curiosas e ativas, com direitos e necessidades específicas e, para atendê-las, é preciso um espaço diferenciado de aprendizagem, que busque aproximá-las da cultura, desenvolver a linguagem e a afetividade, que estimule a imaginação, a criatividade, a lógica, a sociabilidade e a empatia. Esses elementos constituem o desenvolvimento humano, partindo do pressuposto de que “[...] o mais básico consiste em que a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si” (VIGOTSKI¹, 2000, p. 33).

Sobre isso, Mello (2007, p. 6) esclarece que:

O tempo da infância é, desse ponto de vista, um tempo de apropriação de qualidades humanas que possibilitam à criança inserir-se cada vez mais nas relações sociais e na cultura. Essa concepção de infância imprime um novo olhar à escola da infância – à Educação Infantil e aos seus protagonistas, isto é, às famílias, aos professores e às crianças – uma vez que, com essa concepção, nos damos conta de que as funções que precisam ser apropriadas pelas crianças são funções sofisticadas como a fala, o pensamento, o controle da conduta, a memória e a atenção voluntária, além de aptidões, capacidades e habilidades que, diferente do que aprendemos a pensar com as velhas teorias, precisam ser aprendidas pelas crianças nas suas vivências.

Para Vigotski (2009), o homem possui natureza social, visto que nasce em um ambiente carregado de valores culturais. Sendo assim, a convivência social é fundamental para transformar o homem em um ser que além de biológico seja também social, formado para exercer sua autonomia, enriquecendo-se com as trocas de experiências por meio das vivências e compreendendo a perspectiva do outro. Essa é uma educação para a emancipação, para o convívio com as diferenças e humanização, que proporciona a formação de atitudes de respeito e aceitação às singularidades de cada sujeito.

¹ O nome desse autor possui, em função das traduções de suas obras originais em russo, diversas formas de se grafar, como por exemplo: Vigotski, Vygotski, Vigotsky ou Vygotskii. Em função disso, optamos, nesse texto, pela forma mais incidente na literatura consultada para a realização da pesquisa, sendo ela, Vigotski, mas, ao citar referências bibliográficas, preservamos a forma original da tradução.

Este trabalho foi desenvolvido com base nesses pressupostos básicos expostos. O problema central desta pesquisa está focado na Educação Infantil como promotora de desenvolvimento na perspectiva de uma escola inclusiva, considerando que por meio de um ambiente escolar acolhedor à diversidade, todas as crianças são capazes de aprender, conviver socialmente, compartilhar vivências e participar de atividades motivadoras para o seu desenvolvimento. Nesse contexto escolar o professor assume um papel de mediador de todas as propostas, favorecendo um ambiente acolhedor à diversidade, com objetivos claros e estratégias eficazes que venham assegurar o direito de participação e permanência significativa na escola.

Para tanto, nosso objetivo foi analisar o pensar do professor de Educação Infantil frente ao processo de inclusão, os métodos e estratégias que permeiam sua prática docente, sua formação para essa atuação, bem como se há a existência dessa postura reflexiva sobre a formação humana e os direitos das crianças, direitos esses que precisam ser respeitados e garantidos, para que haja o pleno desenvolvimento das qualidades humanas.

Como forma de coleta de dados em busca de esclarecer nossa pergunta de pesquisa e atender ao nosso objetivo, realizamos entrevistas com seis professoras da Educação Infantil, uma vez que elas poderiam nos proporcionar uma visão de suas práticas pedagógicas e concepções sobre a infância e do PAEE. Por meio das entrevistas, a escuta do professor foi possível, evidenciando também seus anseios, temores e perspectivas em relação ao trabalho na escola inclusiva, identificando possíveis concepções que tem impossibilitado educação que promova o desenvolvimento na diversidade, que considere possível que todos aprendam independente de suas especificidades, por meio de práticas pedagógicas intencionais e humanizadoras.

Esta dissertação encontra-se dividida em seis partes, sendo que a partir da seção 3, tratamos teoricamente de algumas questões que nos levam à compreensão da Educação Infantil como promotora de desenvolvimento frente a diversidade.

Na seção 3, intitulada “O universo da infância e da Educação Infantil Inclusiva”, há uma discussão sobre a concepção de infância numa perspectiva histórico-cultural, as características da idade pré-escolar e suas fases de desenvolvimento, a importância das intervenções para a formação humana, os

direitos da criança, bem como alguns marcos legais na história da Educação Especial e Inclusiva.

A seguir, na seção 4, com a denominação “Atividades motivadoras e promotoras de desenvolvimento”, o enfoque foi o papel do professor diante do contexto escolar, suas atitudes como professor promotor de desenvolvimento, as atribuições a ele designadas, bem como a sua importância fundamental no processo de desenvolvimento infantil, constituindo-se como figura principal de mediação. Esse item subdivide-se em outros tópicos:

- a organização de ambientes educativos, abordando a relevância da intencionalidade do professor em suas propostas e o diferencial que esse ambiente apresenta, quando organizado também pelas crianças, configurando-se como espaço promotor para a aprendizagem;
- os momentos de escuta como estratégia pedagógica importante na rotina da Educação Infantil, para o desenvolvimento de sujeitos ativos, participantes, empoderados no ambiente escolar, livres para expressar seus anseios, vontades e vivências, enfatizando a cumplicidade da roda de conversas e a capacidade que ela tem de absorver a todos que se unem numa mesma intenção, porém preservando sua identidade;
- o brincar, considerado como uma prática social que se manifesta durante a infância e merece lugar de destaque nas reflexões que compõem o currículo da Educação Infantil, fundamental meio de aprendizagem das crianças. Ao brincar, elas estão em contato direto com o mundo, seus objetos e pessoas, aprendendo sobre eles e suas relações.
- a formação de ouvintes e leitores, sinalizando a prática de leitura como meio de aproximação das crianças aos livros, favorecendo a imaginação, interpretação, acesso ao universo da escrita, fonte de prazer, atentando ao importante papel desempenhado pelo professor, ao criar condições para que as crianças explorem os livros durante vivências provocadoras, significativas e promotoras de desenvolvimento.

A seção 5 apresenta como título “A formação e atuação dos professores” e destaca a importância de assumirem uma postura de pesquisador, buscando constantes atualizações, formação adequada e preparo para desempenhar o papel de mediador diante das crianças, além de abordar novas concepções do papel do professor diante da Educação Inclusiva e algumas políticas sobre sua formação.

A intenção da seção 6 foi promover uma reflexão sobre “A inclusão das crianças PAEE na escola”, numa abordagem histórico-cultural de desenvolvimento, respondendo ao entendimento do que é o ensino na diversidade humana e como ele deve ocorrer. Discorre sobre a construção de novas propostas pedagógicas que se fazem necessárias a fim de garantir a plena participação de todos durante as atividades, com respeito às especificidades, adequação de ações e garantia de participação efetiva de todas as crianças.

Para concluir a dissertação, teço algumas Considerações Finais sobre o estudo, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, protagonizada por Vigotski, configura-se como um dos principais estudiosos, não com a pretensão de indicar falhas ou modelos ideais de escolas, bem como estratégias assertivas ou não do professor, mas de refletir sobre a Educação Infantil inclusiva, etapa fundamental de desenvolvimento biopsicossocial e sobre como ela pode, a cada dia, constituir-se de forma diferenciada, eficaz, promotora de desenvolvimento, integradora, inesquecível.

Ressalto que o papel do pesquisador² é o de servir de transmissor dos conhecimentos da área, complementados com as novas evidências que virão à tona por meio da pesquisa. As buscas bibliográficas foram no sentido de aprofundar conceitos sobre a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças nessa faixa etária, o objetivo dessa etapa da Educação Básica e como se configuram as relações sociais e afetivas dentro da escola inclusiva para uma proposta promotora de desenvolvimento.

Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão

² Cabe informar que as imagens utilizadas nessa dissertação foram registradas ao longo da minha prática profissional, nos momentos de atividades dentro das escolas, com autorização dos responsáveis para aqui utilizá-las como forma de ilustração.

viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 1994).

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



Fonte: Crianças de Escola Municipal de Educação Infantil, interior do estado de São Paulo (2015-2016).

Nota: A reprodução foi autorizada pelos responsáveis pelas crianças.

Nesta seção serão apresentados os procedimentos da pesquisa, os quais obterão os dados e os respectivos tratamentos deles para que possamos analisar o pensar do professor da Educação Infantil frente ao processo de inclusão, os métodos e estratégias que permeiam sua prática docente, sua formação para essa atuação, bem como se há a existência de postura reflexiva sobre a formação humana e os direitos das crianças.

2.1 Participantes da pesquisa

Foram participantes da pesquisa seis professoras, sendo duas de cada uma das três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Marília (SP), as quais foram escolhidas em bairros distintos nas regiões norte, sul e central do referido município.

O critério para a escolha dessas professoras foi a presença de crianças PAEE na turma atribuída a elas, com a anuência da direção da escola e de acordo com os diagnósticos de cada criança. As professoras foram convidadas e concordaram em participar da entrevista, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme normativa do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp.

As características das professoras, de suas turmas e da criança foco da pesquisa estão demonstradas no Quadro 1. Na primeira coluna há a identificação de cada professora², nas colunas seguintes, idade, tempo de atuação na Educação Infantil (03 professoras atuam concomitantemente no ensino privado), a formação acadêmica e pós-graduação na área da educação, turma, número de alunos e laudo da criança PAEE.

Quadro 1 – Características das participantes e da turma

Profa.	Idade	Tempo de Atuação	Graduação	Pós-Graduação	Turma	Nº de alunos	Laudo
P1/E1*	49 anos	27 anos	Pedagogia	-	Infantil 2	23	1-TEA
P2/E1	45 anos	25 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	Infantil 2	20	1-TEA
P3/E2	40 anos	14 anos	Pedagogia	-	Infantil 1	21	1-DF
P4/E2	26 anos	01 ano	Pedagogia	Educação Infantil	Infantil 1	21	1-TEA
P5/E3	55 anos	31 anos	Pedagogia DF	Psicopedagogia	Sala especial**	03	3-DF
P6/E3	26 anos	03 anos	Pedagogia	Gestão Escolar	Infantil 2	25	1-DI

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Notas: * P1/E1 – Professora 1 da Escola 1, P2/E1 – Professora 2 da escola 1, e assim por diante.

** Por ser uma classe especial possui apenas três alunos, com as idades de sete e seis anos, com deficiência física e outras comorbidades.

Todas as professoras possuem graduação em Pedagogia, sendo que a P5/E3 possui habilitação na área da deficiência física, apresenta 31 anos de experiência e atua numa sala especial para crianças com maiores comprometimentos e que exigem um trabalho diferenciado. A P4/E2 apresenta apenas um ano de experiência e especialização em Educação Infantil, duas das participantes possuem psicopedagogia e a média de idade do grupo é de 40 anos, sendo que a mais velha possui 55 e a mais nova 26 anos de idade.

2.2 Caracterização das Escolas

Como mencionado, a pesquisa foi realizada em três (3) EMEI, distribuídas em bairros distintos e cujos detalhes da localização e características de cada uma das escolas estão apresentados a seguir.

Quadro 2 – Características das escolas pesquisadas

Escola	Características gerais	Estrutura física e funcionamento
EMEI 1	Localiza-se na zona NORTE da cidade.	Atende as crianças em período parcial e integral.
	Atende uma clientela em sua maioria de famílias de baixa renda, sendo trabalhadores assalariados; todas as crianças matriculadas residem no próprio bairro da escola e possuem entre 2 a 5 anos; próximo a ela encontramos 2 escolas estaduais de ensino fundamental e 1 municipal, escolas para onde as crianças são encaminhadas ao concluírem a etapa de Educação Infantil.	Sua área interna é composta por: 04 salas, 1 refeitório, 2 banheiros infantis, 1 banheiro para trocas e banhos, 1 sala de leitura, 1 salão de repouso grande, 1 sala para os professores, 1 sala para a equipe gestora, 1 lavanderia, 1 depósito.
		Sua área externa é composta por: quadra coberta, 2 tanques de areia, 2 aparelhos recreativos sem brinquedos adaptados ao PAEE, 1 caramanchão, 1 quiosque, 1 campo com área verde pequeno.
	O bairro possui infraestrutura organizada, contando com 1 supermercado e outros de porte pequeno, lojas, unidade de Pronto Atendimento Médico (UPA), Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF), lotéricas, espaços para lazer e entretenimento; as residências em sua maioria são de alvenaria, pequenas em formato popular.	Possui acessibilidade.
		Não possui SRM reconhecida pelo MEC.
		Não possui em seu quadro de funcionários professora de Educação Especial.
Há uma escola polo no bairro para AEE com professora de educação especial e as crianças dessa unidade são direcionadas para lá, quando há a adesão da família a esse atendimento.		
A diretora da escola possui deficiência visual.		
EMEI 2	Localiza-se na zona SUL da cidade; atende uma clientela de famílias de baixa a média renda, em sua maioria trabalhadores assalariados.	Atende crianças em período parcial e integral.
		Sua área interna é composta por: 6

Escola	Características gerais	Estrutura física e funcionamento
	<p>Todas as crianças matriculadas residem no próprio bairro a que está inserida a EMEI e possuem entre 2 a 5 anos; próximo a ela há 4 escolas de Educação Infantil municipais e 5 de Ensino Fundamental, sendo 2 estaduais.</p>	<p>salas, 1 refeitório, 1 cozinha, 2 banheiros infantis, 1 banheiro para trocas e banhos, 1 sala de leitura, 1 brinquedoteca, 1 salão de repouso, 1 sala para os professores, 1 sala para a equipe gestora, 1 lavanderia, 2 depósitos, 1 banheiro para funcionários.</p>
	<p>O bairro possui infraestrutura organizada, contando com vários supermercados, lojas, unidade de Pronto Atendimento Médico (UPA), Unidade Básica de Saúde da Família (UBSF), lotéricas, consultórios médico e odontológico, espaços para lazer e entretenimento.</p>	<p>Sua área externa é composta por: quadra coberta, 3 tanques de areia, 3 aparelhos recreativos sem brinquedos adaptados ao PAEE, 1 caramanchão, 1 quiosque, 2 campos com área verde.</p>
	<p>As residências em sua maioria são de alvenaria, pequenas, em padrão popular.</p>	<p>Não possui SRM.</p>
		<p>Possui acessibilidade.</p> <p>Possui em seu quadro de funcionários uma professora de Educação Especial e a equipe gestora tem como base a THC, orientando os professores para trabalho pedagógico nessa vertente.</p>
EMEI 3	<p>Localiza-se na área CENTRAL da cidade.</p>	<p>Atende crianças somente em período parcial.</p>
	<p>Atende clientela de famílias de média e alta renda, em sua maioria profissionais liberais e autônomos; cerca de 90% das crianças matriculadas não residem nas proximidades da escola, migrando-se de todas as regiões da cidade para estarem ali, por meio de transporte particular ou próprio e possuem entre 2 a 5 anos de idade.</p>	<p>Sua área interna é composta por: 6 salas, 1 refeitório, 1 cozinha, 3 banheiros infantis, 1 banheiro para trocas e banhos, 1 sala de leitura, 1 sala de vídeo, 1 salão grande para atividades de psicomotricidade, 1 sala para os professores, 1 sala para a equipe gestora, 1 sala para AEE, 1 lavanderia, 3 depósitos, 2 banheiros para funcionários, 1 quadra, 1 campo com área verde grande; sua área externa é composta por: 5 tanques de areia, 6 aparelhos recreativos sendo 1 com brinquedos adaptados ao PAEE, 2 piscinas em manutenção, 2 quiosques, 1 quadra, 1 campo com área verde grande.</p>
	<p>Próximo a ela há algumas escolas particulares que atendem desde bebês até</p>	<p>Possui acessibilidade.</p>

Escola	Características gerais	Estrutura física e funcionamento
	o público de Ensino Fundamental e Médio; o bairro possui poucas residências, sendo formado em sua quase totalidade por área comercial.	Possui SRM. Possui em seu quadro de funcionários 2 professoras de Educação Especial; única escola da rede que até 2018 contava com 1 classe especial reconhecida pelo sistema SED e com alunos com deficiência física severa e outras comorbidades associadas matriculados; nesse ano, todos estão frequentando as classes regulares.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Escolar referente ao ano de 2018.

2.3 Procedimento para coleta de dados

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professoras da rede pública municipal de Marília, que atuam em escolas de Educação Infantil com crianças de quatro e cinco anos. Por meio desse contato direto com as professoras pudemos estabelecer um vínculo interativo entre mim, como pesquisadora, e elas, como pesquisadas.

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (ANDRÉ; LUDKE, 2013, p. 39).

As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração de 30 minutos cada uma e com um roteiro pré-elaborado submetido à revisão por pares (juízes) vinculados ao Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/CNPq). Para a efetivação delas foi solicitada uma autorização à direção de cada escola, bem como às professoras, com o compromisso de utilizar os dados somente para a reflexão e conclusão da temática apresentada. A gravação de áudio foi a opção escolhida, para que a conversa fluísse de maneira mais natural, sem precisar de pausas para a escrita das respostas e anotações. Com a gravação houve uma interação mais efetiva entre mim e as professoras, tornando a entrevista flexível. Cabe destacar que

duas professoras não se sentiram à vontade com a gravação, preferindo que eu anotasse suas respostas.

Em sua composição, a entrevista foi dividida em duas seções, sendo a primeira composta de dados sociodemográficos das participantes: identificação, formação acadêmica, tempo de atuação, características da sala de aula e das crianças PAEE; a segunda seção foi direcionada à concepções e atuação profissional, composta por 20 questões sobre o desenvolvimento na educação infantil, concepções de criança, bem como suas práticas pedagógicas. O roteiro de perguntas foi previamente organizado com a intenção de otimizar o trabalho, direcionando o caminhar no momento da entrevista (APÊNDICE A).

Com base nessas ideias gerais, na sequência, seguem indicações sobre os procedimentos para análise dos dados gerados na pesquisa.

2.4 Procedimento para análise de dados

A análise de dados foi realizada por meio das categorias previamente estabelecidas e relacionadas com o objeto e objetivo do estudo. Os recortes das falas das professoras foram realizados tendo como base as definições apresentadas em cada categoria, buscando, na narrativa das professoras, estabelecer correspondência entre as falas e as categorias em análise, que constituem nosso trabalho teórico. Encontram-se assim, apresentadas a seguir:

Quadro 3 – Categorias para análise dos dados

Unidade de Análise	Definição
1- Universo da Infância e da Educação Infantil Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - concepção das professoras sobre Educação Infantil; - concepção de infância numa perspectiva histórico-cultural; - estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento das crianças PAEE; - intervenções mediadas para a formação humana e promoção do desenvolvimento na diversidade; - garantia e efetivação dos direitos a todas as crianças.

<p>2- Atividades Motivadoras e Promotoras de desenvolvimento</p> <p>2.1- organização de ambientes educativos</p> <p>2.2- momentos de escuta</p> <p>2.3- o brincar</p> <p>2.4- a formação de ouvintes e leitores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - concepção sobre a organização de ambientes educativos como um dos fatores fundamentais para propostas significativas de aprendizagem e participação de todas as crianças; - oferta de momentos de escuta a todos; - oferta do brincar às crianças PAEE; - práticas de leituras para a formação de leitores, e a participação das crianças PAEE durante esses momentos.
<p>3- Formação e Atuação dos Professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - importância atribuída à formação específica para o trabalho com a diversidade; - dificuldades para esse trabalho.
<p>4- A inclusão das crianças PAEE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - concepção do que é o ensino na diversidade; - o compromisso e a responsabilidade sobre o desenvolvimento integral da criança PAEE em sua sala; - construção de novas propostas pedagógicas que garantam a plena participação de todos.

Fonte: Dados da Pesquisa – Elaborado pela autora.

Para a distribuição das narrativas das professoras nas categorias analisadas, inicialmente, foi organizado um quadro com a transcrição de suas falas em cada uma das questões e, posteriormente, agrupamos as questões que se relacionam com as categorias temáticas.

Considerando que as categorias que foram previamente elaboradas se relacionam com os fundamentos teóricos considerados importantes no bojo da Educação Infantil e da Teoria Histórico-Cultural e, ainda, na busca de uma harmonização maior na apresentação dos resultados da pesquisa, optou-se por apresentar a discussão teórica e, logo a seguir, os dados empíricos provenientes das entrevistas com as professoras, na sequência das categorias e como apresentado na Introdução desse texto. Assim, a seguir, o leitor encontrará em cada capítulo, primeiramente, uma discussão teórica, depois serão expostas as questões que compuseram a categoria em destaque e, finalmente, a exemplificação por meio das narrativas das professoras.

3 O UNIVERSO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA



Fonte: Crianças de Escola Municipal de Educação Infantil, interior do estado de São Paulo (2015-2016).

Nota: A reprodução foi autorizada pelos responsáveis pelas crianças.

A primeira infância deve ser concebida não apenas como um período em que as crianças necessitam individualmente de certas condições no âmbito da saúde, da educação e do bem estar, mas como um período protegido que deve receber o melhor que a sociedade é capaz de oferecer. Este é um período especial, em que as crianças devem experimentar felicidade e bem estar, em que elas podem desenvolver-se autonomamente, mas em relação às necessidades e aos direitos das outras crianças e dos adultos; em que lhes é permitido ter suas experiências educacionais, culturais e sociais no seu próprio passo na sociedade em que vivem (BENNETT,1999, p. 23).

O universo da infância e da Educação Infantil puderam ser percebidos, legalmente, como direito à educação a partir da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934). Contudo, após um longo caminho, foi na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e com mais ênfase, em seu artigo 6º, que a Educação Infantil ficou estabelecida como direito fundamental para o bem-estar e dignidade da pessoa humana. Ao garantir a Educação Básica gratuita e a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas, essa deixa de estar vinculada a uma política de assistência

social, integrando-se à política nacional de educação, um marco muito significativo para o impulsionamento dessa etapa da educação básica.

A Lei nº 8.069, homologada em 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), reiterando em seu Art.54, o dever do Estado em assegurar o atendimento em creches e pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade, compreendendo-as como seres de direito e participação na sociedade.

Após seis anos, em 1996, a Educação Infantil passou a ser considerada pela Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), a primeira etapa da Educação Básica, fase que abrange crianças menores de seis anos, tornando-a gratuita e obrigatória. Ainda que fosse dividida em dois segmentos, a creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 a 6 anos) a inclusão da Educação Infantil no sistema educacional estabeleceu um marco na história da educação brasileira.

Com a finalidade de atender às determinações da Lei nº 9304/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi criado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), documento que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborado pelo Ministério da Educação e que conceitua e dá nova interpretação à Educação Infantil e orienta sobre as atividades próprias da infância, em cada fase definida nas Diretrizes Nacionais.

As propostas pedagógicas precisavam de organização e com esse intuito, o Ministério da Educação (MEC) elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais, constituída de um conjunto de normas e procedimentos obrigatórios para a Educação Básica que orientam o planejamento da escola, sua organização, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas.

Em 2006 houve a aprovação da Lei nº 11.274 que alterou a LDB, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, e a partir desse momento, a pré-escola passou de três para dois anos, abrangendo as idades de 4 e 5 anos obrigatoriamente (BRASIL, 2006).

Mais tarde, o Projeto de Lei do Senado nº 414, do ano de 2008 (BRASIL, 2008) alterou a redação dos artigos 4º, 6º, 29º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 11.274, dispondo a Educação Infantil até os 5 anos, o Ensino Fundamental dos 6 aos 14

anos e o Ensino Médio dos 14 aos 17. Sendo assim, as duas etapas da Educação Infantil ficaram assim dispostas: a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos).

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009), em seu art.2º, é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam quatro e cinco anos de idade até o dia 31 de março do ano em que se efetivar a matrícula. De acordo com essa mesma Resolução, todas as crianças que completarem seis anos após essa data permanecerão na Educação Infantil. É importante destacar que nessa etapa não existem parâmetros para a retenção, esperando-se também que as crianças PAEE convivam juntas em seus grupos de idade, desenvolvendo-se em suas potencialidades e dando uma sequência contínua ao seu desenvolvimento na etapa da Educação Infantil.

As Diretrizes discorreram sobre a função pedagógica da Educação Infantil, no art. 7 da Resolução CNE/CEB nº 05/09 e apontam:

Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua formação sociopolítica e pedagógica: I- oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; possibilitando tanto a convivência entre as crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimento de diferentes naturezas; promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência na infância (BRASIL, 2009).

Diante das mudanças ocorridas, seja pela mudança na LDB ou pela Resolução nº 05/09, surgiram novos debates sobre o currículo da Educação Infantil, envolvendo diferentes setores, e, por meio do Parecer nº 20/2009, a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução 05/2009), versão essa que veio com o intuito de trazer uma nova proposta pedagógica, aprimorando os RCNEI, que por mais de uma década acompanharam as práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Em 2013, a Lei nº 12.796 altera a LDB, deixando disposto em seu artigo 31, as seguintes normativas:

Art.31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

l-avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental;
a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200(duzentos) dias de trabalho educacional;
atendimento à criança de, no mínimo, 4(quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7(sete) horas para a jornada integral;
controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% do total de horas;
expedição de documentos que permitam atestar processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

Já em 2015, a Educação Infantil foi, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), inserida novamente na discussão da democratização do ensino.

A BNCC da Educação Infantil, apesar das controvérsias, se caracteriza como um documento normativo para as redes de ensino e instituições públicas e privadas, construído pelo MEC e discutido em audiências públicas já em sua terceira versão e apresenta por objetivo nortear os currículos escolares, dessa etapa da Educação Básica, em todo o Brasil.

Esse documento retoma em sua parte inicial o conceito de Educação Infantil, resgatando a importância dessa fase na formação das crianças, retomando o valor e espaço que a Educação Infantil ocupa como parte da Educação Básica, bem como apresentando os seis direitos de aprendizagens das crianças, direitos esses que estão relacionados com as dez competências gerais da Educação Básica. São eles: direito de conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se.

A BNCC estabelece o brincar e as interações como dois eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil. A criança aprende nas situações de interações e aprende por meio das suas brincadeiras. O destaque da BNCC da Educação Infantil está na proposta da organização curricular, em cinco campos de experiências. São eles: o eu o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e forma; e espaços, tempos, quantidades, reações e transformações.

Essa ideia de reestruturação do currículo por campos de experiências, valoriza a estrutura de um currículo baseado na criança, nas suas experiências, naquilo que ela precisa vivenciar ao longo da primeira etapa da Educação Básica para garantir a sua aprendizagem.

Essa proposta prevê iguais oportunidades a todos para que ocorra uma educação promotora de desenvolvimento, por meio do brincar e das interações dentro da escola, e embora não citadas diretamente na BNCC, as crianças PAEE, como se pressupõe, devem estar inseridas nos espaços comuns do sistema de ensino, devem ser consideradas como fazendo parte dele, em presença, brincadeiras, conhecimento de si e do outro, momentos de escuta, expressão, participação e humanização. Todas são capazes de aprender e cabe a escola resgatar o encontro entre as diferenças e particularidades, construindo espaços educativos de aprendizagem para todos.

Cabe ainda ressaltar sobre a BNCC que, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 2) publicada em 22/12/2017, estabelece como prazo máximo para sua implementação, o início do ano letivo de 2020.

Por considerar relevante o processo de desenvolvimento histórico, descrevo sucintamente a trajetória legal da Educação Infantil, apontando seus marcos principais. Essa reflexão ajuda-nos a compreender o momento presente, as conquistas, bem como os entraves políticos e sociais que a Educação Infantil já enfrentou e ainda enfrenta ao longo dos anos.

A primeira infância constitui-se em um período crucial na vida do indivíduo, pois é durante essa etapa que as bases fundamentais para o desenvolvimento de habilidades são adquiridas. É nessa fase que ocorrem as elaborações de hipóteses e aprendizagens sobre o mundo, ou seja, um desenvolvimento global nos mais variados aspectos, seja ele social, cognitivo, motor, emocional.

Para Sirgado (2005, p. 66) “[...] na medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o outro, ela vai incorporando a cultura que a constituiu como um ser cultural, ou seja, um ser humano”. O autor afirma que imediatamente após o nascimento da criança, já se encontram indícios da ação da cultura sobre seu desenvolvimento, e a mediação social, as “marcas do humano” fazem parte dessa evolução. Ainda destaca que:

[...] assim, o choro, que, inicialmente, não passava de um sinal de alerta de um mal-estar orgânico, diversifica suas causas e modifica suas formas, tornando-se um meio de expressão da criança; o olhar, que no início estava perdido no espaço, pouco a pouco vai selecionando seus alvos e olhando-os de forma diferente, porque esses têm para a criança alguma significação; os sons vão surgindo imitando os “sons da fala”, não dos inúmeros ruídos que invadem o

ouvido da criança; a energia muscular torna-se, pouco a pouco controlada para produzir movimentos apropriados para lidar com os objetos culturais que envolvem a criança e para encontrar formas cada vez mais adequadas de expressão dos seus estados internos; o tempo biológico vai adaptando-se ao relógio cultural do tempo humano e da sua repartição das ações. (SIRGADO, 2005, p. 66).

Dessa forma, a arte de educar traz implícita a ideia de formar, dirigir, guiar, orientar, reafirmando que a educação e a transformação são processos inseparáveis. O papel do outro como aquele por quem a cultura é transmitida é fundamental, ou seja, o vínculo social da criança com o mundo cultural é o que faz dela um ser humano, como afirma Sirgado (2005).

É preciso ter claro qual é o ponto de chegada da educação, o que as ações pedagógicas precisam alcançar, seja por meio de olhares, gestos, falas, vivências e brincadeiras.

O papel da educação e do educador infantil concretiza-se no ideal de recuperação da infância perdida nos tempos modernos para inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada, na leitura do mundo, na leitura interpretativa de tudo que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo (ANGOTTI, 2008, p. 26).

A Educação Básica começa com a Educação Infantil e a escola dedicada às crianças pequenas, deve atuar como agente de transmissão de conhecimentos elaborados, transmitindo às crianças novas maneiras de ler o mundo, descobrindo a si mesmas e ao outro, encontrando sentido em uma relação chamada de ensino e aprendizagem.

Todas essas aprendizagens promovem o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças. Pelos apontamentos da Teoria Histórico-Cultural, as capacidades, ou funções humanas, sejam elas a memória, atenção, linguagem, valores de conduta, são parte do processo de educação e constituem no homem, suas funções psíquicas e sua personalidade. A aprendizagem nessa perspectiva é algo compartilhado com a criança, ou seja, as oportunidades lhe são apresentadas e ela participa ativamente.

Complementando esse pensamento, para Leontiev (2010, p. 63):

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida.

Uma mediação eficiente na primeira infância, sistemática, planejada, com professores bem preparados e ambientes enriquecedores, resulta em adultos melhores, capazes e preparados para a vida. O professor assume um papel de organizador do ambiente social, transformando a prática com as crianças. Ele é quem promove situações pedagógicas motivadoras, atuando como mediador e promovendo a apropriação de conceitos e significados sociais.

Segundo Almeida (1987, p.195):

[...] a esperança de uma criança ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder, alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir uma nova história e uma sociedade melhor.

Na Educação Infantil, a criança aprende vivenciando práticas, imitando, manuseando objetos, comparando e transformando a cultura que trouxe para a escola, apropriada por meio das suas experiências anteriores.

Ninguém percebe algo novo sem relacioná-lo àquilo que conhece, buscando novo significado para ele, e assim é o desenvolvimento infantil.

Para Vigotski (2009), as transformações decorrem da fusão entre funções, ou seja, existe uma inter-relação entre elas, entre pensamento e linguagem, e nessa relação uma proporciona recurso à outra para que ocorra o desenvolvimento do sujeito. Essas funções caminham juntas e estão essencialmente ligadas às formas culturais de organização do real, ou seja, por meio das interações sociais, as relações do sujeito com o mundo nas ações mediadas. É necessário que o professor conheça os processos de desenvolvimento e humanização, a formação da inteligência e personalidade, a fim de elaborar propostas pedagógicas que estimulem esse aprendizado. A criança necessita de possibilidades para adquirir novos conceitos, novas conexões e funções, possibilidades essas que despertem os processos internos de desenvolvimento em sua totalidade, assim:

Vemos a cada passo que essas conexões interfuncionais existem necessariamente e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções se produzem importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução da percepção isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento em sua totalidade. (VIGOTSKI, 2001, p. 36).

Dessa forma, um bom ensino é aquele que parte do conhecimento da criança, considera o que ela já sabe e, por meio da relação mediada pelo adulto ou parceiro mais experiente, provoca novas apropriações de conhecimentos promotoras de saltos qualitativos em seu desenvolvimento cultural (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2010).

Pensar na criança que frequenta a escola de Educação Infantil é o primeiro passo para reavaliarmos nossa prática pedagógica. Segundo Costa e Mello (2017), a concepção de criança para a THC é a de um ser capaz que pensa sobre si e sobre o mundo, que aprende e se desenvolve de forma dinâmica pela interação com a cultura material e imaterial, por meio de vivências nas quais estão envolvidas de corpo, mente e emoção.

A concepção Vigotskiana de ser humano pode orientar o trabalho com as crianças pequenas, favorecendo a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas em cada uma delas. Isso nos faz concluir que o processo de desenvolvimento é um processo de educação e acontece dentro da escola, iniciando-se na Educação Infantil, fase marcada por descobertas, crescimento cognitivo, social, físico, afetivo.

Ainda para Vigotski (2010), o desenvolvimento humano é histórico, ou seja, somos frutos dessas raízes culturais e a nossa essência é determinada por elas. Isso nos faz pensar que as interações sociais e mediadas dentro da escola, desde a Educação Infantil, são decisivas para o sujeito, sendo essas mediações o fator que levará a uma proposta pedagógica de desenvolvimento. Em sua obra, *A formação social da mente* (1996) o autor enfatiza que a educação é vida, acontecendo na relação com o outro, com o ambiente, objetos e cultura.

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma certa alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a

combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (VYGOTSKI, 2010, p. 456).

Para Costa e Mello (2017, p. 30-31) devemos “[...] assegurar uma educação que acolha, escuta e promove o acesso de todas as crianças como sujeitos ativos ao conjunto da cultura humana – uma educação infantil pública que rompa com o senso comum, com os preconceitos contra as crianças”. Dessa forma, podemos afirmar que buscamos uma Educação Infantil que promova a formação de personalidade, de sujeitos ativos que aprendam a pensar, ouvir, argumentar com criticidade e fundamento, que saibam conviver com o outro respeitando as diferenças, sendo solidários em ações coletivas de cooperação.

Sendo assim, a Educação Infantil deve receber total atenção por parte do poder público, sendo valorizada e cuidada como um investimento sustentável para a sociedade, já que sua oferta de forma pública, gratuita e de qualidade é dever do estado.

A efetiva operacionalização das necessárias mudanças no cotidiano escolar para o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais em creches e pré-escolas parte de duas considerações: a de que todas as crianças, sem exceção tem eficiências e deficiências em suas formas de se relacionar com o mundo e a de que devemos trabalhar para a ampliação de suas eficiências. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 97).

A escola inclusiva é aquela que integra e inclui a todos, considera o nível de possibilidades, limitações e respeita as diferenças, garantindo assim, a aprendizagem por meio de um ambiente rico em diferentes estímulos.

A partir da década de 1990, um processo mundial de inclusão social e educacional surge no Brasil, tendo como foco a valorização da diversidade humana. Alguns documentos mundiais fundamentam as políticas públicas, entre eles a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO 1990). Esses documentos têm importante repercussão, repensando a Educação Especial e propondo uma nova intencionalidade: a de eliminar barreiras que impedem o acesso à escolarização dos estudantes PAEE. A

proposta é uma universalização de educação para todos, uma escola nova, que acolha sem distinção e garanta o desenvolvimento pleno de todos os sujeitos.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/PEI (BRASIL, 2008) que visa garantir o acesso e a permanência dos estudantes PAEE por meio de um planejamento e organização de recursos que venham promover a acessibilidade ao currículo, garantindo a escolarização. Assim:

A escola terá de adaptar-se a todas as crianças, ou melhor, à variedade humana. Como instituição social, não poderá continuar a agir no sentido inverso, rejeitando, escorraçando ou segregando aqueles que não aprendem como os outros sob a pena de negar a si própria. Não se pode continuar a defender que tem de ser a criança a adaptar-se às exigências escolares, mas sim o contrário. Efetivamente, a escola, ou melhor, o sistema de ensino, não pode persistir excluindo sistematicamente as crianças deficientes, estigmatizando-as com a desgraça, rotulando-as com uma doença incurável ou marcando-as com um sinal de inferioridade permanente. (FONSECA, 1995, p. 202).

Uma educação inclusiva tem como direção, educar todas as crianças em um mesmo contexto. Não se nega as dificuldades, mas a considera como diversidade, ampliando as possibilidades para que todas aprendam, dando ênfase às aqui competências e potencialidades dos educandos, equiparando as oportunidades e garantindo a todos o direito pela educação desde a primeira infância.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação Inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se e equiparar as oportunidades, garantindo-se a todos, inclusive às pessoas com deficiência e aos de altas habilidades/superdotação, o DIREITO de aprender a aprender, e aprender a fazer, aprender a SER e aprender a conviver. (CARVALHO, 1992, p. 87).

O desenvolvimento de processos internos não ocorreria sem o contato do sujeito com o ambiente cultural, ficando impedido de ocorrer na falta de situações propícias à aprendizagem. Dessa forma, podemos entender com mais propriedade o verdadeiro sentido da inclusão, que preconiza que todas as crianças convivam juntas na Educação Infantil (seja qual for sua condição biopsicossocial), dependendo juntas das interações com o meio e do ato mediado para adquirir conhecimentos. As interferências desse meio irão determinar a forma de pensar, agir, sentir e

relacionar-se com o outro, e a intencionalidade por parte da escola deve existir para que isso ocorra.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) em seu Capítulo II, assegura que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas” e que “compete ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda vida”. Sendo assim, elas não podem ser privadas das oportunidades, espaços, contato à cultura mais elaborada e relações sociais de seu meio. As ações para com elas no ambiente educativo requerem intencionalidade da mesma forma que para as demais, garantindo-lhes uma proposta promotora de desenvolvimento.

A mesma Lei estabelece ainda, em seu capítulo IV que:

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Estamos em busca da escola acolhedora, não discriminatória, que garanta os direitos das crianças, dotada de novas concepções a respeito dos processos de ensino aprendizagem, com professores atuantes e políticas públicas comprometidas com sua efetivação.

Considerando-se todos esses aspectos relacionados aos princípios legais da Educação Infantil e os fundamentos do desenvolvimento humano, ao entrevistar as professoras, aplicamos a elas várias questões que pudessem nos permitir compreender suas percepções sobre o universo da infância e de uma educação infantil inclusiva. As questões versaram sobre o conceito de educação infantil, de criança e de como elas concebem o desenvolvimento humano e, ainda, uma questão específica sobre o PAEE.

Analisando suas respostas, podemos apontar que a Educação Infantil, para todas as professoras entrevistadas, representa um momento marcante na vida das crianças, momento esse cercado de atividades prazerosas e lúdicas. Das seis professoras entrevistadas, três destacam a Educação Infantil como a fase das descobertas e de aprendizagem de conteúdos e atribuem à essa fase a importância de um currículo voltado para atividades concretas, com vivências encantadoras que

favoreçam a participação das crianças nos momentos de brincadeiras, jogos, história, faz de conta. Assim se expressaram as professoras:

[...] as brincadeiras, histórias, jogos, tudo o que a criança gosta tem na Educação Infantil [...] Um tempo de fantasia, imaginação... [risos] a fase mais gostosa da vida (P1E1). (informação verbal³).

[...] é uma educação importante, as crianças começam aprender né? conceitos, o que pode e não pode, sobre a escrita, leitura (P2E1). (informação verbal).

[...] as crianças brincam e aprendem muitas coisas que ainda não sabiam... a escola oferece conteúdos, eles convivem com outras crianças, aprendem respeito, aprendem as regras... é isso (P3E2). (informação verbal).

[...] etapa muito importante, apesar de tudo ser mais lúdico, sem cobrança como na escola depois, mas importante [...] as crianças recebem os pré-requisitos para entrar na escola (P6E3). (informação verbal).

[...] a fase mais gostosa da vida, estão crescendo e aprendendo na escola com os brinquedos, os jogos, na sala com os amigos (P4E2). (informação verbal).

Para essas professoras há a existência do fator aprendizagem durante essa primeira etapa, ou seja, a Educação Infantil em suas duas vertentes, o cuidar e o educar. Todas as professoras entrevistadas encaram a criança como um sujeito ativo, que aprende com facilidade tudo que lhe é ensinado, transformando-se dentro da escola por meio da aquisição de conhecimentos.

Apenas a professora P5E3 destaca o desenvolvimento da personalidade durante essa fase, quando em sua fala afirma ser

[...] uma fase muito importante para o desenvolvimento... a personalidade tá se formando, conhecimentos, amizades... acho que é fase da descoberta mesmo (P5E3). (informação verbal).

Entre as seis professoras, duas destacaram a relação com o “outro”, no caso o mediador, seja ele o irmão mais velho, o professor ou os amigos da turma, como um aspecto importante ao desenvolvimento, afirmando

³ Trata-se de excertos transcrição de entrevistas realizadas pela pesquisadora durante sua coleta de dados.

[...] o contato né, com o adulto, até com os irmãos mais velhos é importante (P3E2). (informação verbal).

[...] com as outras pessoas, com a interação com o professor, os amiguinhos, o contato mesmo do dia a dia (P4E2). (informação verbal).

Quanto a importância de a escola proporcionar o acesso a um currículo que seja significativo às crianças, novamente apenas a professora P5E3 a destacou, quando em sua fala disse:

[...] tudo que a gente ensina de um jeito significativo, que elas se interessam, gostam, elas aprendem... aqui na escola é o lugar mais fácil disso acontecer, com os projetos, os materiais, o contato com as outras crianças (P5E3). (informação verbal).

Em relação às concepções sobre a Educação Inclusiva, podemos apontar que três professoras associam a inclusão na escola, à presença de uma criança com deficiência.

[...] quando nós temos na sala algum aluno deficiente, que não aprende, autista (P1E1). (informação verbal).

[...] o aluno com um problema, uma deficiência né? estudar com os outros, tentar fazer as mesmas atividades, quando dá, participar das brincadeiras, da rotina [...] a educação inclusiva é pra que ele esteja na mesma sala com outros da sua idade (P6E3). (informação verbal).

[...] é a escola que respeita as diferenças, dá oportunidade para as crianças deficientes conviverem com as outras (P3E2). (informação verbal).

Sabemos que a educação inclusiva também se refere à presença de alunos PAEE na escola, entretanto seu princípio é o de que possam conviver no mesmo espaço todas as diferenças humanas, sejam elas éticas, sociais, culturais, cognitivas, físicas, de gênero etc.

O direito de todos à educação, com igualdade de oportunidades e valorização dessas diferenças humanas constitui a educação para todos, considerando as particularidades de cada criança bem como suas potencialidades, respeitando as diferenças como um processo singular de cada uma, considerando que todas aprendem e garantindo um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais ao longo das etapas da Educação Infantil.

Das seis professoras, apenas uma concebe a ideia de que, além do acesso à escola, a criança PAEE precisa estar junto com as demais na sala de aula desenvolvendo as mesmas atividades, com oportunidades iguais de participação, socialização, momentos de escuta:

[...] é trabalhar com as crianças com alguma deficiência na sala junto com os outros...eles precisam estar junto com as outras crianças, participando de tudo (P5E3). (informação verbal).

Por outro lado, três professoras colocam em dúvida a participação das crianças PAEE durante as atividades com os demais na escola, quando em suas falas dizem:

[...] quando eles conseguem participar das atividades fica mais fácil (P1E1). (informação verbal).

[...] quando dá tempo dá uma atividade diferente pra ela, senta junto, mas nem todo dia dá (P3E2). (informação verbal).

[...] respeitar as diferenças, trabalhar de uma forma diferente (P1E1). (informação verbal).

Analisando esses recortes de falas, concluímos que durante a permanência dessas crianças na escola, existem momentos que elas não participam juntamente com as demais das atividades propostas.

Umas das professoras afirma que:

[...] o J.P fica junto com a cuidadora, dependendo da atividade ele faz igual os outros, senão eu dou brinquedos, massinha pra ele brincar até os outros terminarem (P1E1). (informação verbal).

Diante dessas concepções da seção 3, que tratou especificamente do Universo da Infância e Educação Infantil Inclusiva, podemos apontar a necessidade de formação para que as professoras possam compreender conceitualmente a proposta da Educação Inclusiva, da escola que acolhe a todos, dos direitos de experiências educacionais, culturais e sociais ricas para a incorporação da cultura, direitos esses iguais a todos e, da mesma forma, como atuar num universo infantil diverso, com diferenças importantes entre as crianças.

O processo de formação permanente poderá, também, possibilitar às professoras conhecer melhor os processos de desenvolvimento de cada criança, com o propósito de humanizá-los e proporcionar-lhe acesso à cultura para que se constitua, enquanto sujeito histórico no meio em que vive, pleno em suas potencialidades.

Cabe aqui comentar também que não houve referência em nenhuma fala das professoras sobre a responsabilidade de uma mediação pedagógica adequada por parte do professor, como propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento.

Como forma de ilustrar a importância do Universo da Infância e Educação Infantil Inclusiva, compartilhamos alguns trechos da poesia de Ruth Rocha (2014) quando, por meio dela, tão docemente descreveu os direitos que toda criança tem para experimentar felicidade, bem estar e desenvolvimento por toda vida.

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida
Criança tem que ter nome
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar
Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos
Direito de sorrir
Descer do escorregador
Fazer bolha de sabão
Brincar de adivinhação
Ser tratada com afeição
Brincar com muitos amigos
Pisar descalça no barro
Falar pelos cotovelos
Embora eu não seja rei, decreto, neste país,
Que toda, toda criança tem direito a ser feliz... (ROCHA, 2014).

4 ATIVIDADES MOTIVADORAS E PROMOTORAS DE DESENVOLVIMENTO



Fonte: Crianças de Escola Municipal de Educação Infantil, interior do estado de São Paulo (2015-2016).

Nota: A reprodução foi autorizada pelos responsáveis pelas crianças.

A Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica é fundamental para o desenvolvimento das habilidades que possibilitarão a compreensão e interiorização do mundo pela criança.

Motivação é um termo relevante quando falamos em aprendizagem humana. A palavra motivação, vem do latim *Motus* (movido) e *Motio* (movimento), e significa ato ou efeito de motivar, de despertar o interesse por algo, ou seja, incentivar um sujeito a realizar determinadas ações, conforme o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

Encorajar e motivar as crianças para a constituição de suas funções psicológicas superiores para que se tornem seus recursos interiores, sejam eles autonomia, autoestima, desejo de aprender, superação, exige uma organização eficiente das condições estimuladoras, e, dentro da escola, esse papel é

desempenhado, principalmente, pelo professor. É ele que, nesse contexto, estimula novos ciclos de aprendizagem, proporcionando situações nas quais as crianças tenham a oportunidade de se perceberem como sujeitos capazes de aprender, respeitar o outro e gradualmente cuidar de si.

O desenvolvimento infantil está pautado na interação e nos processos de mediação instrumental e/ou simbólica e para Vigotski (2010) a criança aprende para se desenvolver, ou seja, a partir do momento que o conhecimento faz parte dela, ocorre o desenvolvimento, constituindo a tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento (DAVIDOV, 1988).

Ao se desenvolver, há uma ação transformadora, por meio da qual a criança pensa, aprende, transforma-se. Dessa forma, o desenvolvimento humano se dá pela aquisição de tudo aquilo que o sujeito constituiu socialmente ao longo da sua história, e a escola tem um papel preponderante nesse processo, portanto, deve preparar suas ações, planejando-as com intencionalidade e a de Educação Infantil não pode isentar-se do ato intencional de educar considerando-se os diferentes momentos do processo de periodização do desenvolvimento infantil.

Vigotski (2006) considera que existem períodos que demarcam o desenvolvimento humano, marcados por momentos de alternância, alguns estáveis e outros denominados de “crises”. Esses períodos estabelecem uma periodização do desenvolvimento, determinada pela relação da criança com o mundo que a cerca e suas experiências. Embora não haja como determinar de forma cronológica esses períodos, o autor propõe uma divisão e aqui apresentamos considerando do nascimento à idade pré- escolar:

Quadro 4 – Periodização do desenvolvimento na infância

Crises	Períodos
Crise Pós-natal	1º ano (dois meses a um ano)
Crise de um ano	Primeira infância (um a três anos)
Crise de três anos	Idade pré-escolar (três anos a sete anos)

Fonte: Vigotski (2006, p. 261). Organizado pela autora.

Esses períodos são permeados por atividades principais ou dominantes, e as que se referem à Educação Infantil são as: comunicação emocional direta, atividade

objetal manipulatória e jogo de papéis. É nesse período e por meio dessas atividades que a criança desenvolverá características, habilidades e aptidões.

[...] a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância, entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso essa fase ainda inclua suportes para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio-emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem sucedidas e fortalecidas. (PICCININ, 2012, p. 38).

A atividade objetal manipulatória corresponde a um período imperativo na fase pré-escolar, fazendo da mediação algo de extrema importância para a aprendizagem e desenvolvimento. Nesse período da vida e por meio da fala, a criança consegue entender o mundo relacionando-se melhor com ele, além de iniciar a constituição do pensamento. Por meio da mediação, as crianças também desenvolvem os sentidos, o motor e o psíquico, e a atividade objetal manipulatória é o início desse processo, onde inicialmente ocorre apenas a exploração do objeto, depois ela aprende a utilizá-lo de acordo com a função do mesmo e por último, transforma-o no que desejar (MUKHINA, 1995).

Assim, atividades motivadoras para as crianças na Educação Infantil são imprescindíveis para o desenvolvimento. O ato de brincar, ler, ouvir histórias, comunicar-se em momentos de rodas de conversas, em um ambiente repleto de objetos, cores, materiais diferenciados e preparado com intencionalidade pelo professor, é direito das crianças, de todas as crianças, uma vez que disso depende seu desenvolvimento.

A seguir, faço breve reflexão sobre quatro atividades motivadoras na Educação Infantil.

4.1 A organização de ambientes educativos



Fonte: Crianças de Escola Municipal de Educação Infantil, interior do estado de São Paulo (2015-2016).

Nota: A reprodução foi autorizada pelos responsáveis pelas crianças.

O indivíduo vive imerso em um espaço em que tanto ele quanto os objetos que o rodeiam formam um conjunto de relações que se estruturam com grande complexidade: daí a necessidade de percebê-las, reconhecê-las e representá-las mentalmente. O desenvolvimento dele dar-se á pela apropriação de linguagens e de formas cognitivas mais complexas existentes em seu entorno cultural, a qual ocorre nos inúmeros momentos em que ele estabelece e percebe relações com elementos da sua cultura as avalia (OLIVEIRA, 2010, p. 151).

Para Vigotski (2010), o professor assume papel insubstituível, pois além de ser o organizador do meio educativo, cabe a ele exercer a mediação pedagógica, impregnando significado às atividades realizadas pelas crianças.

Dando importância tão excepcional à experiência pessoal do aluno, podemos reduzir a zero o papel do mestre? Podemos substituir a velha fórmula “o mestre é tudo, o aluno é nada” pela forma inversa” o aluno é tudo, o mestre é nada?” De modo algum. Se, do ponto de vista científico, devemos negar ao mestre a capacidade de exercer influência educacional imediata, a capacidade mística de “esculpir alma alheia”, então é precisamente porque reconhecemos para o mestre um valor imensuravelmente mais importante (VIGOTSKI, 2010, p. 65).

A tarefa do professor exige muita responsabilidade no trato com as crianças para promover desenvolvimento. Para Vigotski (2003, p. 220), “educar significa organizar a vida”, organizar estratégias, pensar em ambientes educativos que favoreçam as descobertas, o pensamento crítico e promovam experiências significativas em um espaço coletivo e rico de interações com os adultos e outras crianças.

Esse ambiente coletivo possibilita aprendizagens amplas, como estabelece o Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009) “[...] nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura”.

Todas essas experiências infantis não se restringem apenas ao espaço físico organizado pelo professor, abrangem também as relações interpessoais que são construídas com todos os integrantes da escola, que independentemente da função que desempenham, também devem assumir o papel de educadores nesse contexto. Dessa forma, o funcionário que recebe as crianças no portão, aquele responsável em servir o lanche, o que realiza as trocas e banhos bem como a limpeza do espaço externo também assumem importante papel no processo educativo. É conveniente pensar que na Educação Infantil, essas experiências se constituem nos primeiros referenciais de vida das crianças e precisam ser agradáveis, significativas, desafiadoras, daí a importância da articulação dessas para que promovam o desenvolvimento das qualidades humanas.

O ambiente precisa ser organizado de forma encantadora, atrativa para que as crianças explorem o mundo e façam suas descobertas constantemente com novos objetos e recursos. Isso é uma ação intencional do professor. Ele deve estar disposto a oferecer objetos ricos em cores, texturas, formas, sons, materiais e tamanhos. Faria e Palhares (2007) destacam que as instituições de Educação Infantil devem ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade de regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes,

iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações).

Dessa forma, esse espaço adquire nova condição dentro da escola: “[...] para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou opressão” (SOUZA LIMA, 1989, p. 30).

Vale destacar de Teoria da Atividade, desenvolvido por Leontiev (1978), a qual preconiza que a criança interage com o mundo de forma prática e ativa em seu processo de aprendizagem, compreendendo sua ligação com ele por meio da atividade. É ela que irá nortear as principais mudanças psíquicas no desenvolvimento da criança, sendo denominada atividade principal.

Para o autor, são três as atividades principais que permeiam a etapa da educação infantil, como citamos anteriormente: 1) a comunicação emocional direta, a partir da qual o professor insere a criança no mundo social, estabelecendo vínculos afetivos com ela; 2) a atividade objetual manipulatória, fase em que a criança está descobrindo o mundo e começando a explorar o ambiente, os brinquedos e objetos visíveis que se encontram no seu ambiente e; 3) o jogo de papéis, momento em que a criança começa a brincar de faz-de-conta como forma de interação com o espaço educacional e as vivências que lhe são proporcionadas. Conforme Pasqualini e Martins (2008, p.103),

É necessário que o professor conheça as atividades principais de cada fase das crianças para organizar o trabalho educativo, viabilizando o processo de desenvolvimento. O uso dos objetos, primeiramente por meio da imitação do real e depois criando novas atribuições e finalidades a eles durante as brincadeiras (função simbólica), aprimora a autonomia, a criatividade e o conhecimento da realidade, aperfeiçoando as funções simbólicas, sejam elas memória, percepção, linguagem e outras.

Essas práticas com as crianças foram mencionadas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,1998), que em seu artigo 8º recomenda conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas no espaço escolar:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais; II- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III- possibilitem às crianças experiências de narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitem situações de aprendizagem mediada para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar; possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais e o reconhecimento da diversidade; VIII- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, danças, teatro, poesia e literatura; X- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade; XI- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

A Base Nacional Comum Curricular prevê em seu texto seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil. De acordo com seu texto, são eles:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

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;

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando; Explorar movimentos, gestos, sons,

formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e tecnologia;
Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens;
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Cabe pensarmos como esses direitos serão garantidos ao PAEE e as crianças com à oferta diferenciada, que precisam de atendimento educacional especializado e atuação efetiva do professor, para que aproveitem de igual forma as oportunidades educativas oferecidas pela escola, uma vez que essas crianças não são sequer mencionadas na BNCC.

A falta de recursos financeiros não pode ser entrave à oferta de um ambiente rico em possibilidades às crianças, já que a utilização de materiais de fácil acesso e reaproveitados é viável e, no caso das crianças PAEE, pode ser preciso o uso de Tecnologia Assistiva para que se assegure o seu direito ao acesso ao currículo infantil.

A capacidade criadora das crianças nos surpreende, quando uma garrafa pet se transforma em um” avião, caixas de papelão em casas, potinhos de iogurte em carros de corrida [...] e é explorando esses diferentes objetos que as crianças realizam várias atividades cognitivas e corporais, exercitam o pensamento, a atenção, memória, percepção sonora, linguagem, dentre outras potencialidades.

A diversidade e a quantidade de materiais devem ser planejada pelo professor a fim de garantir a participação de todas as crianças nos momentos de brincadeiras, e também para que elas possam ter a oportunidade de fazer escolhas, envolver-se em atividades diferentes umas das outras, de acordo com seu foco de interesse e curiosidade. Dessa forma, as experiências ficam mais ricas, e vão ao encontro das necessidades individuais e dos processos particulares de desenvolvimentos e, por isso, a importância do preparo do ambiente e do espaço pedagógico como mais uma das tarefas a serem realizadas junto e com as crianças, para que isso também possa significar um momento de experiência e aprendizagem.

Com o objetivo de compreender como as professoras organizam o espaço pedagógico, perguntamos a elas: Como você organiza o trabalho pedagógico e os ambientes, considerando a presença de crianças PAEE?

As professoras apresentaram as seguintes respostas:

[...] Você fala a sala? Dependendo da atividade preparo tudo antes porque junto com eles fica complicado, mas na maioria das vezes organizo os materiais junto com eles na hora mesmo da atividade. O J.P fica junto com a cuidadora, dependendo da atividade ele faz igual os outros, senão eu dou brinquedos, massinha pra ele brincar até os outros terminarem (P1E1). (informação verbal).

[...] A cuidadora fica com ele então já ajuda bastante, e conforme eu consigo, faço alguma atividade com ele (P2E1). (informação verbal).

[...] Aqui na escola nós já temos os espaços, tem biblioteca, a sala, o parque, quiosques que a gente vai com as crianças...tenho meus materiais também que uso durante as atividades. Procuo sempre trazer atividades diferentes para a N.T.S, mais concretos, tiro ela da cadeira pra sentar no chão junto com os outros...ela participa (P3E2). (informação verbal).

[...] Então, como eu falei, tento dar uma atenção na sala, porque o F.S.G é autista e quase não se interessa por nada, ou quando faz é muito rápido e já quer sair da sala. Aí a cuidadora leva ele em outros ambientes, pra distrair um pouco enquanto os outras crianças terminam a atividade, mas sempre ele fica um pouco com a turma, no lugar que a gente, tá (P4E2). (informação verbal).

[...] O trabalho é planejado pensando em cada diagnóstico, no que aquele aluno é capaz de fazer, pode fazer [...] os materiais são adaptados, mobiliários da classe especial são adequados pra eles. Eu procuro trabalhar bastante com o sensorial, atividades artísticas para que eles sintam as texturas, cheiros, temperaturas... com pinturas, massa, música é importante pra eles, e também o ambiente externo, areia, o gramado (P5E3). (informação verbal).

[...] O trabalho pedagógico é organizado com o semanário, tudo planejado pra semana toda e os espaços eu organizo sempre antes, porque com eles fica meio tumultuado dependendo dos materiais e da atividade. Como o A não tem nenhuma deficiência mais grave, física, não me preocupo com os espaços porque ele participa junto com os outros, fica no mesmo espaço né ? (P6E3). (informação verbal).

Por meio das falas das professoras, podemos apontar, ainda, uma dificuldade para lidar com a criança PAEE junto com os outros, no mesmo espaço educativo e, ao que parece, quanto mais comprometida for a condição da criança, mais difícil

parece ser para as professoras, como podemos observar pela fala da P4E2, que atua com uma criança com TEA.

A P5E3, por ser professora de uma classe especial, apresenta uma condição diferente, pois precisa pensar em cada um deles e como acomodá-los no mesmo espaço e oferecer estratégias favorecedoras para todos eles, contudo relata a preocupação com as adaptações dos materiais e do espaço.

O planejamento e a garantia de um espaço humanizador para as crianças da Educação Infantil é algo fundamental para o desenvolvimento global delas, uma vez que esse processo não é biológico mas, sim, conseguido na interação com o meio social, físico e também através das vivências, pois “[...] não se pode alcançar essa humanização no isolamento: deve aprender a ser um ser humano na relação com os humanos” (LEONTIEV, 1978, p. 239). Segundo Mello

Dessa forma é possível promover o duplo protagonismo essencial à educação infantil de qualidade: nosso protagonismo como adultos que nos tornamos cada vez mais pesquisadores e autores de nosso trabalho, criadores de situações e ambientes que favorecem a experimentação a movimentação e comunicação emocional com as crianças pequenas, autoras de sua vida, sujeitos de suas atividades-condições essenciais às suas descobertas sobre o mundo, e ao seu desenvolvimento cultural e psíquico (MELLO, 2017, p. 48).

Cabe ressaltar que as crianças devem participar da organização dos espaços, constituindo-se como sujeitos ativos dessa preparação, desenvolvendo atitudes de zelo e cuidado para com o ambiente e norteando situações de aprendizagens.

O espaço torna-se um aliado do professor e sua organização acaba por revelar a concepção que esse professor carrega sobre o desenvolvimento infantil, sobre as melhores estratégias de ação, bem como os objetivos que pretende alcançar. Todo contexto ambiental carrega concepções educacionais, propostas pedagógicas, constituindo-se como um ambiente de vivências e de exploração, podendo oferecer inúmeras experiências e significados para a ampliação de mundo, experiências emocionais e desenvolvimento de potencialidades. Ele constitui-se como ambiente de aprendizagem coletiva, indo além de paredes, mas envolvendo emoções, sentimentos, curiosidades que promovem a capacidade de relações entre as crianças por meio de situações diversificadas, criando um clima afetivo e humanizador. Participar de um espaço, que, além de tudo, respeita a diversidade acolhendo a todos, constitui-se direito das crianças, sejam elas PAEE ou com outras

condições peculiares de desenvolvimento. Não foi possível apontar nenhuma fala das professoras que nos trouxesse garantia dessa prática no ambiente escolar.

Outro aspecto importante ao se pensar em atividades motivadoras que proporcionem a participação das crianças refere-se aos momentos de escuta, que passamos a tratar a seguir.

4.2 Momentos de escuta



Fonte: Crianças de Escola Municipal de Educação Infantil, interior do estado de São Paulo (2015-2016).

Nota: A reprodução foi autorizada pelos responsáveis pelas crianças.

Escuta, antes de tudo, como metáfora de disponibilidade, como sensibilidade para ouvir e ser ouvido, escuta não apenas com o ouvido, mas com todos os sentidos: com a vista, com o tato, com o olfato, escuta das cem, mil linguagens símbolos, códigos com os quais as crianças se exprimem e comunicam, com os quais a vida se exprime e comunica a quem sabe escutá-la Escuta como acolhida do diferente, do valor dos pontos de vista, das interpretações do outro, como expectativa. Escuta como capacidade de respeitar o outro, de fazê-lo sair do anonimato, de dar-lhe visibilidade, enriquecendo quem escuta e quem produz a mensagem. (RINALDI, 1999, p.1).

É consensual a necessidade de mudança na maneira como os profissionais da educação se relacionam com as crianças dentro da escola. Os apelos são

urgentes para que eles compreendam a criança e como ela aprende nesse contexto a fim de organizar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a valorização dos momentos de escuta são um fator essencial na Educação Infantil. .

São durante esses momentos que as crianças se desenvolvem como seres ativos, pertencentes ao ambiente escolar, expressando seus desejos, vontades, medos, em um ambiente social para o desenvolvimento, já que é por meio da troca com o meio em que estão inseridas que aprendem e desenvolvem suas competências.

A figura de um mediador sensível que proporcione esses momentos é fundamental nessa relação, permeada pela necessidade do outro e pelas experiências compartilhadas.

Segundo Mello (2017, p. 89), a comunicação que estabelecemos com as crianças é a primeira forma de escuta estabelecida nas relações pedagógicas, que possibilita compreender as necessidades imediatas bem como suas necessidades de desenvolvimento, criando um espaço para crescer.

A linguagem como função permite a comunicação do pensamento e seu desenvolvimento ocorre com motivação para se comunicar com outras pessoas. As crianças, desde o primeiro momento de vida, já desenvolvem atitudes para apropriarem-se do mundo, ou seja, organizam seu pensamento.

A oralidade é a capacidade de transformar o pensamento em linguagem, Dessa forma as palavras não são inventadas, mas resultado de experiências vivenciadas e a escola exerce papel fundamental ao acesso e uso dela. Por meio da linguagem é que as interações ocorrem, bem como as aprendizagens.

Para Vigotski (1996) o processo de aquisição da linguagem não ocorre pela simples memorização de palavras repetidas às crianças, mas se efetiva em um ambiente rico em possibilidades e interações com os adultos e outras crianças. Momentos de fala e escuta, momentos de leitura, recontos de histórias, brincadeiras de faz de conta, configuram-se em estratégias ricas para o desenvolvimento da linguagem, já que ela é fruto de interação entre os sujeitos com seu meio físico, social e cultural.

Em se tratando da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a linguagem é mediadora dessas relações e, por esse motivo, é necessário que a escola proporcione momentos ricos e significativos de fala e escuta nos quais as crianças devem participar seja relatando fatos vivenciados em casa, brincando,

transmitindo um recado, folheando livros, ouvindo as regras para uma brincadeira, cantando uma música. Todos esses momentos constituem desenvolvimento de linguagem.

Especificamente falando sobre as rodas de conversas, atividade repleta de sentido a partir do olhar sensível e escuta do professor que a medeia, Parolin (2013) destacou a cumplicidade da roda e a capacidade que ela tem de absorver todos que se unem numa mesma intenção, porém preservando sua identidade. Segundo a autora, é o que a faz ser, ainda, um ritual, uma forma de encontro ou uma brincadeira tão contagiante. Essa atividade permite que a criança tenha voz e vez naquele espaço, sentindo-se parte integrante do grupo, das escolhas, das decisões.

As rodas, o ouvir o outro, ajuda educandos e educador a perceber que as experiências, as vivências, as opiniões e modos de ser são diferentes para cada pessoa. O outro se torna um espelho composto por muitos outros espelhos a refletir as habilidades que estão em constante formação. A valorização e o respeito a opinião do outro, vão sendo então construídos por meio de trocas que se estabelecem entre os educandos e educadores. Nas trocas de olhares, percepções, gestos, falas, curiosidades, medos, inseguranças, risadas...é o que cada um vai significando, percebendo-se integrante e integrador de um grupo. São também esses momentos que possibilitam o reconhecimento da existência do eu e do outro. (ZANINI; LEITE, 2013, p. 28).

Para Vigotski (1996), é por meio do pensamento verbal que o aspecto biológico inicial da criança, aprimora-se em função social, ou seja, ao considerarmos a criança como um sujeito histórico, com direitos, produtora de conhecimento, ativa nas suas diferentes formas de expressão, é importante que pensemos nos processos de escuta que possibilitam a inclusão dela em momentos decisórios na escola, de modo a garantir sua participação nas decisões, contemplando suas opiniões durante todo processo de ensino e aprendizagem.

A escuta está diretamente ligada com a forma e o envolvimento do adulto nesse processo. Quando a escutamos e consideramos o que ela comunica, possibilitamos que ela seja protagonista do seu processo educativo, estimulando autonomia, pensamento crítico, cidadania, afetividade.

Ela nos faz compreender as necessidades do desenvolvimento das crianças e, ainda, de acordo com Mello (2017), em todas as situações vividas pelas crianças na escola. Seja na hora do banho, troca, alimentação, seja no tempo de atividades

livres com os objetos ou brincadeiras, a criança que aprende está sempre em atividade, é ativa no processo de se relacionar com o mundo e aprender.

Quando o professor permite a participação das crianças na construção do planejamento, organização do espaço, adequação do tempo, ele está possibilitando que ela esteja em atividade e que estas sejam significativas e promotoras de desenvolvimento. São nos momentos de escolha que ela se apropria de funções essenciais como a observação, comparações, decisões, resolução de conflitos e escolhas. Para Vigotski (2010, p.123),

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características específicas ao homem, o papel de uma fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de fonte de desenvolvimento.

Um professor que promove esses momentos na escola está disposto ao acolhimento, a ouvir e ser ouvido, a compartilhar vivências tão ricas, a afetar as crianças de forma positiva como mediador das atividades, ele será imitado pelas crianças em seu comportamento, seja ele de afeto ou indiferença. Está aí a importância da afetividade, do carisma, da proximidade estabelecida entre eles, dos momentos de escuta, das emoções, onde o professor se coloca de igual para igual das crianças, tornando essa relação significativa e repleta de desenvolvimento.

Para Martins Filho (2014 p. 37), a escola é um espaço de trocas, lugar de garantia e compromisso com a educação e as culturas da infância, respeitando todas as crianças, meninos e meninas, que precisam desfrutar de uma infância alegre, lúdica, digna, com muitas oportunidades, expressões, cantos, movimentos, criatividade.

Quando o autor acima se refere a todas, está incluindo as crianças PAEE e que também estão inseridas na escola e possuem o direito a participação plena. Elas, portanto, precisam participar das atividades, usufruir dos momentos de interação com as outras, ouvir as histórias, brincar, manusear objetos, atribuir sentido a sua presença no contexto escolar.

Ao ressaltar no início desse tópico a ideia de escutar não apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos, inclui-se o ouvir com olhares, gestos, toques, sons, que podem alcançar a todos, até mesmo aqueles que não possuem linguagem oral definida, mas que podem ser ouvidos pelo professor de igual forma.

A interação do professor com as crianças em momentos de escuta deve acontecer e para isso, o professor precisa comprometer-se em acolher a criança PAEE como sua responsabilidade e não de outros integrantes da escola. Uma atitude de busca de novos conhecimentos, métodos, técnicas e estratégias de ação ocorre quando ele concebe a importância de incluí-los e não apenas integrá-los no contexto escolar.

Não nos cabe fazer uma crítica ao professor, mas a todo sistema educacional e às políticas públicas que, de igual forma, tem apresentado falhas. O professor, por vezes, é resultado de um sistema falho em educação inclusiva que precisa ser revisto para que uma nova escola se fortaleça, aquela que garanta o desenvolvimento de potencialidades das crianças com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação ou desenvolvimento diferenciado, que integram nossa sociedade e precisam constituir-se como sujeitos dela, assim como os demais.

Os momentos de escuta constituem-se como uma prática humanizadora, já que possibilitam ao professor conhecer as crianças, suas aspirações, medos e necessidades de desenvolvimento. O professor de igual forma é agraciado, pois tem a oportunidade de repensar sua prática, prever ações futuras ao estabelecer a comunicação e interação com o grupo de crianças.

Nesses momentos, as crianças relatam acontecimentos vivenciados em casa e no ambiente escolar, desenvolvem a linguagem oral, a escuta e a interação social. Eles permitem que as crianças tenham voz e sintam-se parte integrante do grupo, das escolhas e decisões.

Ao considerarmos a criança como um sujeito histórico, com direitos e preferências, ativa nas suas formas de expressão, é importante garantirmos os momentos de escuta, configurando-a como protagonista de seu desenvolvimento.

As professoras entrevistadas relataram que os momentos de escuta fazem parte da rotina diária, além de atribuírem grande importância a eles.

Podemos observar isso nas transcrições seguintes:

[...] Eu faço todos os dias na chegada, eles falam o que fizeram em casa, eu explico o que vamos fazer na escola... é legal para eles se expressarem (P1E1). (informação verbal).

[...] É um momento importante, as crianças querem falar, contar o que aconteceu em casa, geralmente eu faço na segunda-feira porque aí pergunto o que fizeram em casa (P2E1). (informação verbal).

[...] Eu gosto bastante de fazer esse momento a roda, conversamos o que acontece na escola, as regrinhas de comportamento, as crianças falam da sua casa, depende do assunto da semana (P3E2). (informação verbal).

[...] É um momento importante porque eles podem se expressar, desenvolver a fala, muitas crianças são tímidas e isso ajuda (P4E2). (informação verbal).

[...] Na classe especial conversamos a manhã inteira com as crianças... acho um momento muito rico e importante, uma atividade que precisa ser feita com as crianças para elas se expressarem (P5E3). (informação verbal).

[...] Eu tenho essa prática com a turma, é mais que certo que é um momento bem importante na rotina do dia... precisamos ouvir e ensinar os outros a ouvir também né ? (P6E3). (informação verbal).

Quanto a pergunta: Como fica sua criança PAEE nesses momentos? Das seis entrevistadas, cinco afirmaram que as crianças permanecem junto com as demais. Segundo as professoras, algumas crianças chegam a interagir com o grupo, expressando-se oralmente, já no contexto da classe especial e da criança com TEA, permanecem ouvindo e correspondendo a esse estímulo de outras formas, já que ainda não desenvolveram a oralidade.

[...] Ele fica sentado, mas não fala (P2E1). (informação verbal).

[...] A.N.T.S participa, ela é meio tímida para falar, mas presta atenção, acha graça com as amiguinhas (P3E2). (informação verbal).

[...] Ele senta na roda, mas não fala nada, mesmo que eu pergunte (P4E2). (informação verbal).

[...] Esse ano nenhuma criança oraliza, mas eles escutam e em alguns momentos até correspondem de alguma forma... acho um momento muito rico e importante (P5E3). (informação verbal).

[...] O meu aluninho da inclusão A.B participa da hora da roda, conversa com os outros (P6E3). (informação verbal).

Cabe ressaltar que, mesmo não expressando-se por meio da fala, a participação ativa dessas crianças proporciona a elas a interação social, a escuta, além de assegurar-lhes o direito de participação em todas as atividades.

A terceira atividade motivadora de participação ativa das crianças é o brincar, considerada como a linguagem da infância e a atividade mais importante na Educação Infantil. Tratamos dela a seguir.

4.3 O brincar



Fonte: Crianças de Escola Municipal de Educação Infantil, interior do estado de São Paulo (2015-2016).

Nota: A reprodução foi autorizada pelos responsáveis pelas crianças.

É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu nos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões, e, baseadas nelas a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança (VIGOTSKI, 2009, p.17).

O brincar aparece como atividade fundamental para a aprendizagem das crianças, pois ao brincar ela está em contato direto com o mundo e aprendendo sobre ele e suas relações. Assim, brincar é uma forma de comunicação e é por meio

dessa atividade que a criança interpreta seu cotidiano, constrói reflexões, desenvolve autonomia, criatividade e inter-relações.

Diversos autores apontam o papel fundamental que a brincadeira representa no contexto da Educação Infantil, constituindo-se como um processo humanizador, que desenvolve a inteligência de maneira lúdica e significativa, exercendo um papel fundamental na construção do saber. Vigotski (1998) acentua o ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, motor. Para o autor, essa atividade atua nas zonas de desenvolvimento iminente e real da criança e é na brincadeira que ela vivencia desafios e situações novas.

É brincando que a criança aprende a respeitar as regras, ampliar seu relacionamento social, estabelecer vínculos com os mediadores, respeitar a si mesma e aos outros. É uma atividade humana criadora, que reconstrói relações sociais com outros sujeitos, propicia diversão, prazer, exploração, imaginação, ou seja, a construção do conhecimento, organização da realidade, das limitações e conflitos. Essa atividade introduz as crianças no universo histórico-cultural oferecendo oportunidades para que a criança experimente comportamentos que, em situações rotineiras, sem a gama de diversidades, não aconteceriam de forma tão significativa.

Vida a fora o meio exercerá sua influência, sua atuação falará à criança através das suas diferentes linguagens, convidando-as ou mesmo impelindo-a a agir ou, por outro lado, inibindo-a. A criança, contudo, tomará sempre parte ativa nessa escolha e seleção do que faz, como faz, para quem faz, quando faz e com quem faz. O brincar ensina a escolher, a assumir, a participar, a delega e postergar. (OLIVEIRA, 2000, p. 17).

Na trajetória do desenvolvimento infantil, várias maneiras de brincar se apresentam e, de acordo com Vigotski (1989, p. 75) “[...] é no brinquedo que a criança aprende agir numa esfera cognitiva”. Para esse autor, as maiores aquisições das crianças são conseguidas pelo ato de brincar, característico da criança, trazendo-lhe inúmeras vantagens para sua constituição, proporcionando-lhe uma série de experiências relevantes ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos, emoções, ações repletas de significado e afetividade. Recria seu mundo, atribuindo novos significados a ele, imaginando, fantasiando e conhecendo-o.

Brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano, vivenciando simbolicamente diferentes papéis, exercitando sua capacidade de generalizar e abstrair. (MELLO; VALLE, 2005, p. 45).

A atividade de brincar desenvolve a atenção e concentração, estimula autonomia, autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros, já que durante esses momentos, divide espaços, objetos com outras crianças, construindo conhecimentos.

Para a Teoria Histórico-Cultural, as crianças aprendem quando são sujeitos das situações vividas, formando-se em personalidade, estabelecendo um sentido para suas ações e convívio com o outro.

Segundo Vigotski (1998), para entendermos o desenvolvimento da criança é necessário que o mediador leve em conta os incentivos e motivações que são eficazes para seu desenvolvimento, proporcionando-os nas práticas pedagógicas. O autor atribui à ludicidade o importante papel de diferenciação entre ação e significado, ou seja, brincando a criança estabelece uma relação entre seu mundo, deixando de ser dependente do ambiente concreto e seus estímulos físicos para mais tarde realizar aprendizagens mais elaboradas.

Vigotski (1998) também desenvolveu estudos relevantes sobre o brinquedo como forma de atividade das crianças, destacando que elas satisfazem necessidades que vão se transformando no decorrer do desenvolvimento. A imaginação para ele surge originalmente da ação.

Ao brincar, a criança consegue transformar o objeto, atribuindo-lhe novos significados, que independem da sua percepção real sobre ele, ou seja, suas ações surgem das ideias e não dos objetos. Dessa forma, uma caixa de papel transforma-se em um caminhão, um pedaço de madeira em um boneco, e isso representa uma grande evolução da maturidade no ato de brincar: “[...] a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação aquilo que vê. Assim é alcançada uma

condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VIGOTSKI, 1998, p. 127).

Dessa forma, o brincar favorece a transição entre a ação da criança com os objetos concretos para as ações com significados, onde a imaginação está aflorada e presente em suas ações.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brincar é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo, é que no brincar, a criança segue o caminho do menor esforço- ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brincar está unido ao prazer- e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e renúncias a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brincar. (VIGOTSKI, 1998, p. 130).

Durante o brincar, a criança se permite mais, é espontânea, vai além do seu comportamento habitual para sua idade, tornando-se maior do que realmente é, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações.

Dessa forma, é imprescindível a oferta de brincadeiras nas práticas pedagógicas. Para Ferreira, Misse e Bonadio (2004, p. 68) o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança. Lembrando que a BNCC, estabelece dois eixos estruturantes do currículo, e o brincar constitui um deles.

O desafio que se apresenta aos educadores está na organização das condições e circunstâncias para que a brincadeira ocorra de forma genuína, possibilitando uma interação ativa das crianças, potencializando esse processo.

A ideia da brincadeira não pode ser concebida como um disfarce, um passatempo, perdendo sua dimensão lúdica e intencional. Ela precisa estar incorporada em projetos pedagógicos dentro da escola, onde o professor mediador observa, participa, prepara, enriquece e valoriza esses momentos com intencionalidade de ações. Isso é garantir os direitos a uma educação promotora de desenvolvimento e humanizadora, bem como a formação de um sujeito ativo, capaz de atuar nas relações com seus pares, produtor de cultura.

A primeira infância deve estar alicerçada por metodologias que contemplem essa especificidade e que proporcionem condições para o desenvolvimento humano, já que se trata de uma etapa na qual os processos cognitivos estão em construção.

Para os professores, a brincadeira das crianças constitui um momento rico de observação, que os fazem compreender, por meio das atividades delas, suas aspirações, seus medos, as necessidades de cada uma, seus níveis de desenvolvimento e, a partir daí, serem capazes de planejar ações pedagógicas mais consistentes a cada particularidade da sua turma.

Na busca de compreender como são desenvolvidas a atividade do brincar e a importância que as professoras atribuem a ela, perguntamos para as participantes da pesquisa o papel da brincadeira na Educação Infantil e como as crianças brincam. Posteriormente, perguntamos sobre as crianças PAEE.

Ao responder sobre o papel da brincadeira elas revelam suas concepções, seu pensar e apontam aspectos significativos sobre o aprender por meio do brincar. Disseram as professoras:

[...] Ela é muito importante, porque as crianças aprendem brincando (P1E1). (informação verbal).

[...] Na Educação Infantil precisa ter a brincadeira, é assim que as crianças conseguem aprender (P2E1). (informação verbal).

[...] A brincadeira é muito importante, eu vejo minhas meninas contando da escola e das brincadeiras com tanta alegria é a parte que mais gostam na escola (P3E2). (informação verbal).

[...] A brincadeira é muito importante porque as crianças aprendem assim, o faz de conta, as brincadeiras livres, os jogos, as histórias (P4E2). (informação verbal).

[...] Ela é fundamental na pré-escola, as crianças aprendem brincando, se sentem felizes brincando. É a idade do faz-de-contas, tão se descobrindo e conhecendo tudo e o professor precisa usar de brincadeiras, de músicas, histórias, jogos pra ensinar os conteúdos que quer. Eu particularmente sempre gostei muito de trabalhar assim, com dramatizações, artes, coisas criativas para chamar a atenção deles (P5E3). (informação verbal).

Podemos observar, pelas narrativas das professoras, que elas valorizam a brincadeira e apontam sua importância ao comentarem sobre o aprender brincando, a alegria ao brincar e o faz-de-conta, atividade da maior relevância para o

desenvolvimento infantil. Vygotski (1998, p.130) destacou o significado das situações de brincadeira e de faz de conta e o quanto a situação imaginária, criada pela criança, “[...] é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”, ou seja, pela imaginação ela pode ser o que quiser e estar no lugar quiser, extrapolando a situação real.

Quando lhes perguntamos: como suas crianças brincam? Apontam que valorizam a brincadeira, contudo a limitam a objetos, a aparelhos recreativos da escola, a brinquedos trazidos de casa. Sabemos que as brincadeiras não se limitam à existência dos brinquedos, pois muitas das vezes, independem da percepção real de um objeto e várias são suas formas de acontecer. Ter intencionalidade nesses momentos e conceber a brincadeira como um processo de humanização faz toda diferença, como Mello (2007) afirma, “[...] faz com que a escola de Educação Infantil seja o melhor lugar para a educação e o desenvolvimento das crianças pequenas”.

Alguns recortes das falas que exemplificam a percepção das professoras sobre como as crianças brincam.

[...] Com jogos, balde de brinquedos que trouxeram de casa, no parque (P1E1). (informação verbal).

[...] Brincam bastante no parque com os outros brinquedos, na sexta-feira trazem de casa um brinquedo (P3E2). (informação verbal).

[...] Aqui na escola tem bastante lugar para brincar, tanto no parque, na areia e também nos quiosques com brinquedos, na sexta-feira é o dia do brinquedo, então cada um traz de casa um brinquedo também (P4E3). (informação verbal).

[...] Temos um balde de brinquedos, aí eles brincam livremente, também brincam com jogos de encaixe e outras coisas que tem na escola (P2E1). (informação verbal).

Como comentamos, as professoras localizam o brincar no brinquedo, na areia, no parque, entretanto, a construção de brinquedos com sucatas, o faz de conta, as músicas, a imaginação, os jogos simbólicos de papéis sociais, também constituem o brincar na Educação Infantil. Obviamente que não estamos desconsiderando o significado do brinquedo, pois, como aponta o próprio Vygotski (1998, p. 121, 123) “[...] o brinquedo preenche necessidades da criança [...] [e] cria uma situação imaginária”, entretanto, não se pode menosprezar, como mencionado, a ação com objetos como sucatas, blocos, toquinhos, pedrinhas, galhos, flores, pois

podem ser desencadeadores da imaginação infantil, que cria outros sentidos para esses objetos, ou seja “[...] a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKI, 1998, p.127).

Outro aspecto importante que pode ser destacado é o que se refere aos espaços destinados a essa atividade. Das seis professoras entrevistadas, apenas uma considera que todos os ambientes da escola são espaços de brincar. As demais deixam claro que essa atividade deve acontecer fora da sala, no tanque de areia, quiosque, aparelhos recreativos.

[...] Geralmente deixo brincar do lado de fora para que eles saibam a diferença da sala com atividade e do momento de brincar (P1E1). (informação verbal).

[...] Brincam bastante todos os dias, o tempo todo...na sala fazemos uma atividade né, geralmente no caderno e depois já vamos para espaço externo para brincar (P6E3). (informação verbal).

[...] brincam bastante no parque (P3E2). (informação verbal).

Quanto à organização dos ambientes para brincar, ao longo do texto muitos aspectos relevantes a essa prática foram apontados e pode ser conveniente retomar Vigotski (2003, p.220) quando escreve que:

[...] educar significa organizar a vida, organizar estratégias, pensar em ambientes educativos que favoreçam as descobertas, o pensamento crítico e promovam experiências significativas em um espaço coletivo e rico de interações com os adultos e outras crianças.

Os espaços para o brincar e a organização deles revelam a concepção de infância que cada professor carrega em sua prática profissional.

As crianças são sujeitos ativos e devem ter a oportunidade de participarem da construção e organização desses ambientes, desenvolvendo autonomia de escolhas, decisões, atitudes de zelo e compartilhamentos coletivos. As atividades tornam-se infinitamente mais prazerosas e significativas com essa estratégia de organização.

A pesquisa identificou que nenhuma professora citou o valor da participação das crianças na organização dos espaços para brincar, como sendo uma atividade

relevante ao desenvolvimento, ao menos não deram destaque para essa estratégia pedagógica.

E as crianças PAEE, como brincam no ambiente escolar? O direito que possuem de participação e envolvimento nessa atividade está sendo garantido pelas professoras? Elas ficam com seus pares, no mesmo ambiente, vivenciando trocas e experiências, construindo processos cognitivos por meio das mediações estabelecidas com os objetos, o meio e a mediação da professora?

Destaco esses recortes de três professoras:

[...] Brinca sempre sozinho, se joga no chão, quase não tem interesse pelos brinquedos (P1E1). (informação verbal).

[...] Brinca sozinho ou com a cuidadora, ele não interage com as outras crianças, não gosta de dividir os brinquedos (P2E1). (informação verbal).

[...] Ele não gosta de brincar junto com os outros, brinca sempre com os mesmos brinquedos porque a gente já sabe qual ele gosta (P4E2). (informação verbal).

Preparar o professor para atuar no contexto da diversidade, aprimorando sua formação, estratégias, olhares, escuta e formas de ensinar é tarefa urgente. A escola que inclui precisa efetivamente existir.

Duas professoras demonstram conceber a participação das crianças PAEE durante as brincadeiras de maneira diferente das demais. Afirmam incentivar a participação de todos nos momentos de brincadeiras, no mesmo ambiente, por vezes com propostas diferenciadas, considerando as especificidades de cada criança.

[...] Ela gosta de brincar com as amiguinhas de casinha, boneca...a gente senta ela no tatame e ela fica brincando. As vezes a gente coloca ela no balanço, mas é bem difícil, ela é pesada, não tem movimentos, mas na areia ela brinca também, com baldinho (P3E2). (informação verbal).

[...] O A.B. brinca com os outros. Eu sempre peço para as crianças chamarem ele porque também fico observando como é a reação dele com todos [...] Mas ele participa de tudo. Nas brincadeiras com regras que eu falei, eu percebo que ele não entende quando eu explico o que tem que fazer, faz sempre o que os outros tão fazendo mas não sei até que ponto faz porque entendeu (P6E3). (informação verbal).

Destaco a professora (P5E3) da classe especial, que possui em sua totalidade crianças com deficiência física e outras comorbidades, contudo, busca proporcionar momentos para todos brincarem, nos mais variados espaços da escola, dispondo sobre o chão tatames, brinquedos, objetos sensoriais, livros, garantindo o contato das crianças com uma diversidade de recursos, além de músicas, cantos e contação de histórias. Segue um trecho da sua fala:

[...] eu deixo no tatame vários brinquedos, e nesse momento uso música, canto, conto histórias... as vezes elas se expressam com uma gargalhada porque estão gostando, outras vezes ficam apenas observando e ouvindo... todos os dias levamos para a areia e ficam com outras turmas... elas participam das festas da escola, das apresentações, eu procuro sempre garantir que participem de tudo, junto com as outras. (informação verbal).

Percebe-se que a professora concebe o ato de brincar de forma mais abrangente e assume uma posição de mediadora desse processo, proporcionando vivências ricas às crianças junto com as demais.

O brincar é um direito de todas as crianças e como tal precisa ser garantido às crianças PAEE, efetivamente como para os demais. Elas precisam estar entre as outras, no mesmo ambiente, participando das mesmas vivências, em contato com os mesmos objetos, e não isoladas num espaço da sala, segurando sem intencionalidade uma boneca ou uma peça de joguinho de encaixe. Como já referido neste trabalho, para Vigotski (1996), o desenvolvimento do sujeito não é apenas biológico, mas um processo construído nas e pelas mediações que estabelece com o outro e com os signos sociais, nas situações vivenciadas. Com esse entendimento, as crianças PAEE devem estar em plena interação com o meio para que se desenvolvam em suas potencialidades.

Para nós, falar sobre processo externo significa falar do social. Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação entre duas pessoas. Em forma geral: a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. (VIGOTSKI, 2000, p. 24-25).

É necessário que o ensino seja rico e significativo, e que o brincar constitua uma grande fonte de desenvolvimento, possibilitando vivências estimulantes para a inteligência da criança e formação da sua personalidade. Assim “brincar com as

crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (ANDRADE, 2016, p. 57).

A última atividade motivadora para as crianças abordada nessa dissertação e apresentada a seguir, refere-se ao trabalho literário, encantador e igualmente promotor de desenvolvimento.

4.4 A formação de ouvintes e leitores



Fonte: Crianças de Escola Municipal de Educação Infantil, interior do estado de São Paulo (2015-2016).

Nota: A reprodução foi autorizada pelos responsáveis pelas crianças.

No interior da escola da infância, os livros de literatura infantil, particularmente cada vez mais atrativos e com uma riqueza literária a ser destacada, torna-se suportes para o fascínio das crianças, para as primeiras leituras, que vão além das palavras, envolvendo-as.

Quando há livros dessa natureza disponíveis e acessíveis à criança, assim como quando existem momentos diários de leitura ou contação de histórias, damos aos pequenos a possibilidade de vivências com as formas ideais da leitura: como professores,

assumindo papéis de leitores efetivos, organizando um espaço para essa atividade

(a própria sala da turma, a sombra de uma árvore, o quiosque da escola, ou algum canto propício), apresentando o livro (autor, ilustrador, nome da história), lendo a história e mostrando as ilustrações, envolvendo cada criança no enredo da história e chamando-a à participação ativa, por exemplo, fazendo questionamentos sobre o que vem na sequência da história (LIMA; VALIENGO, 2011, p. 59).

Ao pensarmos a escola como um ambiente que promove desenvolvimento humano, relacionando a linguagem escrita e seu valor social como algo fundamental a ser explorado por ela, cabe-nos garantir o trabalho literário desde a Educação Infantil. As práticas de leitura aproximam as crianças dos livros, possibilitando o acesso ao universo da escrita, interpretação, imaginação e prazer.

Goulart (2005, p. 19) afirma que:

Uma das coisas mais importantes que um professor de qualquer nível de ensino pode fazer por seus alunos é ler para eles. Ler o que lhe dá prazer, ler o que der prazer aos seus alunos, introduzir uma leitura falando da sua experiência de leitor, provocando os seus alunos para que contem também das suas histórias; ler um livro por partes, por capítulos; parar de ler se considerar a leitura cansativa; procurar leituras que possam oferecer respostas para as questões que estão mobilizando os alunos.

O professor assume o papel de mediador da leitura e precisa estar comprometido com o propósito de formar crianças leitoras. Na Educação Infantil, a manipulação dos livros, a percepção das texturas, os tamanhos e formas, fazem parte do desenvolvimento cognitivo. As crianças necessitam dessa condição concreta. Por esse motivo, o acesso aos livros precisa ser permitido, a organização dos espaços para que se constituam em algo atraente, criativo, repleto de cores e sabores pode ser pensada e executada pelo professor. Uma criança só será despertada para o universo da leitura se for afetada por ele, atraída, conquistada e cabe ao professor ter em mente essa necessidade.

A partir de 1980 questões referentes à formação de leitores ganharam mais créditos nas políticas públicas. A atividade de pseudoleitura, manuseio de livros e contação de histórias são atrativas às crianças da Educação Infantil e capazes de motivar, aprimorar a linguagem oral, memória, emoções e imaginação. Para Vigotski (2009, p.98):

A imaginação é um ato específico do ser humano, que pode envolver outras capacidades e está ligada diretamente à ação criadora, elemento fundamental da espécie humana e social. A imaginação auxilia na resolução de problemas complexos, enfrentados pelos pequenos no seu cotidiano.

As ações que os professores realizam ao ler e contar histórias, configuram-se em atos leitores ensinados às crianças. É por meio dessa prática desde a primeira infância que os leitores são constituídos, pois a cada momento as crianças atribuem um sentido novo, não existente antes. Se pararmos para pensar, antes mesmo da leitura de textos escritos, a criança lê o mundo que a cerca, uma vez que os livros são objetos da cultura humana e ao possibilitar o contato efetivo com eles, consequentemente possibilitamos a participação na aquisição da cultura.

A criança também lê toques, expressões faciais, vozes, ou seja, recebe informações do meio e se comunica com elas, atribuindo-lhe sentido. Isso é o ato de leitura, o ato de compreender o que chega aos seus ouvidos. Por meio da comunicação embutida no livro infantil, pode-se encontrar o outro, o lugar do outro, assim como tempos, espaços e situações.

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que a cerca, para que ele se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos, de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ele se manifeste de forma ativa, criativa, participativa em qualquer situação, não apenas recebendo passivamente, mas produzindo e reproduzindo cultura. (JORGE, 2003, p.97).

Cabe ressaltar que, quanto mais o professor oferecer atividades de leituras que promovam descobertas às crianças, mais ricas serão as possibilidades de aprendizagens motivadoras de desenvolvimento psíquico para o uso da imaginação, poder criador, raciocínio-lógico, memória, aumento do vocabulário, interação entre seus pares e constituição humana. Sendo assim, a formação do leitor, no ambiente escolar, passa pela ação do professor, como mediador dessa prática, ao sensibilizar a criança e oportunizar o contato com a literatura. Para Bajard (2016, p.11), o primeiro acesso à narrativa escrita se realiza mediante a escuta e mesmo sem saber

ler, a criança usufrui a literatura a partir do texto lido por um mediador mais experiente.

As dinâmicas de leitura e contação de histórias devem ser elaboradas pelo professor com intencionalidade, ou seja, pensando antecipadamente no que se quer alcançar. Até mesmo as atividades espontâneas de manuseio de livros precisam ter intencionalidade e se constituírem num ato mediado.

Não é apenas o texto que o professor apresenta à criança ao ler um livro, ele apresenta a si mesmo, como modelo de leitor, com todos os comportamentos, gestos e ações que acompanham a leitura de um livro- o comportamento do leitor. (OLIVEIRA, 2012, p.150).

A escolha dos livros também exige alguns critérios para que as crianças enriqueçam as experiências literárias. Vale lembrar que, na primeira infância, as crianças sentem prazer na articulação do corpo e manipulação concreta de objetos. Dessa forma, sons, cores, formatos diferenciados, capas e títulos instigantes, devem ser considerados no momento da escolha.

A organização do espaço educativo, como foi apontado anteriormente, vem ao encontro das práticas de leitura, ou seja, quanto mais organizados estiverem esses ambientes, seja na sala/biblioteca, ou à sombra de uma árvore, caramanchão, casinha de bonecas, mais atraentes serão esses momentos para as crianças. Essa intencionalidade faz toda diferença na promoção de desenvolvimento.

Para Forneiro (1998, p.232):

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, os locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).

Devemos nos atentar ao fato de que, o papel do professor consiste em criar condições para que as crianças explorem os espaços, o ambiente, os objetos, os livros provocando vivências enriquecedoras. Por todas essas razões aqui colocadas, contar histórias, ler livros, disponibilizá-los para que as crianças os manuseiem, são práticas que devem estar presentes desde a Educação Infantil e ao longo de toda vida escolar.

De acordo com Abramovich (1997), ouvir histórias, muitas histórias e escutá-las é o início da aprendizagem de um leitor, assim, tornar-se leitor depende de uma formação repleta de infinitas possibilidades e de compreensão do mundo.

Um professor que deseja promover o desenvolvimento seleciona com antecedência a história a ser contada, escolhe os recursos de apoio, prepara o espaço físico para que a atividade seja feita, permite que as crianças comentem sobre ela, expressando suas opiniões e ressignificações. Com a leitura, os livros que até então se constituíam em objetos /brinquedos, passam a ter novo significado – são portadores de texto de linguagem escrita.

Assim, a literatura infantil é “[...] antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem e a vida através da palavra. Funde os olhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 27).

Para Mello (2016, p. 44) do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, os livros guardam em si, como qualidades neles posta, as aptidões exigidas no ato de ler, assim como os próprios afetos necessários à constituição dessas aptidões. Logo entendemos que eles são objetos da cultura humana, produzidos historicamente ao longo do tempo, e o prazer pela leitura, assim como a capacidade de interpretá-los, decodificá-los, é aprendida por meio do contato com o meio, da interação entre as crianças, da oportunidade de contato com eles oferecida pela escola, de forma intencional e organizada.

Ainda conforme Mello (2017), o amor aos livros, a necessidade da leitura são produtos da experiência vivida, ou seja, são aprendidos e formados socialmente. A escola assume o papel de proporcionar essas experiências.

Ao falarmos da garantia de uma educação promotora de desenvolvimento com o foco em formação de leitores e acesso à cultura, cabe-nos pensar também nas crianças PAEE e com diferenciações de aprendizagem, como fazemos desde o início dessa pesquisa, já que no contexto da escola inclusiva elas possuem, de igual forma, o direito de estarem incluídas, assim como as demais.

Na proposta de um trabalho pedagógico na diversidade, todas as crianças devem participar desses momentos de escuta de histórias, manuseio de livros, faz de conta, fantasia e magia que os livros proporcionam, mesmo que a existência de compreensão para tais momentos ainda seja um fato desconhecido. Para Giroto e Souza (2016, p. 227)

O professor é aquele que, ao criar situações de ensino, não somente compreende a infância e a criança inserida e influenciada por seu entorno social e cultural, respeitando suas necessidades e anseios, mas é aquele que estabelece diretrizes de práticas formativas, cujas ações colaborativas se materializam em novas necessidades humanizadoras para as crianças.

Ao considerar as especificidades de cada criança, cabe ao professor compreender que, em alguns casos, de acordo com as condições apresentadas por ela, as práticas de leitura deverão apresentar novas estratégias e adequações a fim de tornar essa atividade significativa a todos. As condições individuais não podem constituir um fator motivador para privá-las do contato com os livros. É o professor quem escolhe os livros, oferece-os às crianças, organiza um ambiente instigante para o manuseio deles e para a escuta das histórias, lê para as crianças e, dessa forma, elas apropriam-se deles aprendendo seu uso social.

As crianças PAEE, presentes na escola, devem ter seus direitos de participação garantidos durante as atividades, por vezes com adequações necessárias, mas com as mesmas oportunidades de humanização e desenvolvimento. É nessa perspectiva que a igualdade se reafirma, que a escola inclusiva existe, oportunizando possibilidades de aprender a todos, sendo essa a atuação do professor na diversidade, que faz toda diferença.

Para Padilha (2018), uma educação de qualidade para todos é aquela que organiza e sistematiza continuamente estratégias e caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todas as crianças, na escola que quer ser inclusiva.

Não poderia deixar de citar Fanny Abramovich (1997) novamente, quando em suas palavras discorre sobre o porquê ouvir histórias é um aspecto tão relevante na Educação Infantil.

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, mas muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo. O primeiro contato da criança é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai, ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas, livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais, contados durante o dia, numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo-ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para

um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada. (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

Considerando a leitura e contação de histórias como uma das atividades motivadoras de participação ativa das crianças e a importância dessa temática para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, perguntamos às professoras se as crianças manuseiam livros, participam de momentos de leitura e contação de histórias bem como, se a criança PAEE participa desses momentos com as demais e de que forma isso acontece.

Todas as professoras oferecem oportunidades e momentos de pseudoleitura, manuseio de livros e contação de histórias às crianças, atribuindo importância para essa prática. Algumas revelaram oferecer materiais diversificados e gêneros diferentes de escrita, como revistas e panfletos, com a intenção de já apresentá-lhes a função social da escrita. Destacamos algumas falas:

[...] Toda semana tem a hora do conto e vamos na biblioteca (P1E1) (informação verbal).

[...] Gostam bastante de ver os livros de histórias, leio todos os dias (P3E2) (informação verbal).

[...] Sim... aqui tem a biblioteca, é um espaço pequeno mas dá pra ir com eles...as vezes deixo eles escolherem os livros e olharem, outras vezes eu que conto a história... eles gostam bastante, é importante para o desenvolvimento deles... as vezes pedem pra contar sempre as mesmas histórias (P4E2). (informação verbal).

[...] os livros abrem portas para a imaginação, fantasia, criatividade, todas as crianças precisam ter o máximo de contato com eles (P5E3). (informação verbal).

[...] são previstas atividades de leitura semanalmente no semanário eles gostam bastante, tanto de olhar os livros quanto ouvir as histórias. Temos na turma um projetinho de leitura, que toda sexta-feira uma criança leva a maletinha com um livro para casa, assim a família pode participar também (P6E3). (informação verbal).

Quando o professor assume um papel de mediador da leitura e está comprometido com a formação de crianças leitoras, elas serão afetadas por ele, e, por meio dessa prática, se apropriarão da cultura humana. Porém é necessário que essa oportunidade se estenda a todas as crianças, o que não foi possível identificar na fala de uma, das seis professoras entrevistadas. Ela relata que, nos momentos

de contação de histórias, sua criança com diagnóstico de autismo não permanece com a turma, mas com a cuidadora em outros espaços da escola.

[...] Geralmente na hora do conto ele não participa, não consegue ficar sentado com a turma, mesmo no colo da cuidadora dele (P1E1). (informação verbal).

Algumas adequações e estratégias pedagógicas podem ser pensadas e utilizadas para garantir a participação de todos. Para isso, é importante que o professor tenha as condições necessárias para atuar na escola inclusiva, em nível de formação, comprometimento e rede de apoio, que lhe garantam essas condições.

As demais professoras afirmaram que suas crianças PAEE participam desses momentos, algumas apenas como ouvintes, porém presentes; outras arriscando-se com uma fala por vezes sem contextualização, mas ouvidas pelo grupo. Essa prática configura-se como uma estratégia inclusiva, ao considerar as especificidades de desenvolvimento e promover a participação de todos.

[...] Ela participa sim, mesmo com dificuldade para segurar o livrinho, a cuidadora ajuda e ela olha, presta bastante atenção nas histórias que eu conto, é uma graça (P3E2). (informação verbal).

[...] Ele gosta de ouvir histórias sim, gosta muito de dinossauros, então eu sempre dou um livro de dinossauro e ele fica bastante tempo olhando (P4E2). (informação verbal).

[...] Sim, o A participa como os outros, e as vezes, quando no final das histórias eu vou retomar e faço perguntas, ele também responde, do jeitinho dele, muitas vezes não é o que perguntei, mas só dele responder já está bom (P6E3). (informação verbal).

Criar condições de acesso aos conteúdos, enxergar as riquezas de diferentes culturas, etnias, condições biopsicossociais, possibilidades existentes entre as crianças, é inclusão social. Dessa forma, se destaca a necessidade de um olhar diferenciado da escola às crianças PAEE e com condições peculiares de desenvolvimento, sejam elas de qualquer esfera, para que elas sejam igualmente acolhidas e respeitadas em suas singularidades, com direito de acesso ao currículo, ao conteúdo, às atividades e todas as vivências que a escola proporcionar.

Garantir a elas formas de acesso aos conteúdos, com materiais didáticos adaptados, uma proposta pedagógica que realmente trabalhe com as diferenças de

forma efetiva e significativa, que ofereça experiências e estímulos que esses sujeitos necessitam para seu desenvolvimento é oferecer uma educação promotora de desenvolvimento.

A escola não pode ser a mesma ao receber uma criança PAEE. Precisa ser reorganizada em suas concepções de infância, de desenvolvimento humano, de apropriação do saber, e assumir uma política de educação inclusiva com a responsabilidade pela humanização, ou seja, pela formação das qualidades humanas.

Após essas considerações, passamos a apresentar os resultados em relação às unidades que compõem a categoria sobre a formação e atuação do professor.

5 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR



Fonte: Professores de Educação Especial (2016).

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem do qual os docentes retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhe pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Ter clareza dos direitos das crianças e concepções de infância na Educação Infantil é o ponto de partida para um trabalho pedagógico consistente e humanizador. Além disso, é necessário que o professor tenha referências teórico-metodológicas que irão nortear o seu trabalho, como a articulação e adequação das experiências propostas, a relação entre o cuidar e o educar, o vínculo afetivo estabelecido entre o grupo, a inclusão de crianças com deficiência e a garantia da participação ativa dessas juntamente com as demais. Para Martins Filho (2014, p. 109) “Educar é humanizar o outro na exata medida em que essa humanização nos humaniza, sendo esse significado que conferimos à educação”.

Para que isso seja possível, é necessário que o professor assuma uma postura de pesquisador, buscando atualizações constantes, formação adequada e preparação para desempenhar o papel de mediador diante das crianças. É

importante que ele se comprometa nesse processo, conhecendo o contexto social e cultural. Sendo assim, sua tarefa perpassa a responsabilidade, exigindo a cada dia uma melhor formação.

À medida que o professor compreende a dimensão do seu papel dentro da escola, conhecendo as particularidades na forma como as crianças aprendem na Educação Infantil e como ocorrem os processos de desenvolvimento, é possível que ele interaja de forma potencializadora, provocando, incentivando, possibilitando que a criança participe da construção do seu conhecimento, sua própria aprendizagem. Para afirmar o papel do professor de crianças pequenas, Meier e Garcia (2007, p. 89) consideram que:

Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só.

Para Vigotski (1989, p. 113), a ênfase não está nem no sujeito, nem no objeto, mas na relação entre eles, portanto “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”.

Acreditar no potencial das crianças é um fator que impulsiona o trabalho pedagógico. Essa convicção de que todos podem aprender, aliada a oferta de possibilidades dentro da escola, faz com que a mediação se torne eficaz, rica, processada e integrada no sistema educacional. Se o objetivo do professor das crianças pequenas for o de ensinar, por meio de suas estratégias, ele garante o direito das crianças de aprender o que está sendo ensinado.

A intencionalidade é uma característica dessa mediação, que é observada durante as brincadeiras, os jogos de papéis sociais, as rodas de conversas, a organização do ambiente, a hora do conto (atividades frequentes e motivadoras na Educação Infantil).

O professor que promove o desenvolvimento das crianças é aquele que planeja um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes e desafiadoras, que

ampliam suas possibilidades de expressão, criação, comunicação e iniciativa. Ele assegura às crianças a manifestação dos seus interesses, desejos, ou seja, elas participam da escolha das atividades e brincadeiras, sendo ouvidas em seus desejos e aspirações, desenvolvendo autonomia e senso crítico. Esse professor propõe possibilidades de participação das crianças em experiências diversificadas, valorizando as suas produções, sejam elas coletivas ou individuais. Respeita as tradições culturais advindas do meio em que as crianças estão inseridas, resgatando-as e respeitando as diferenças familiares e, dessa forma, desenvolve valores de respeito e de solidariedade, tão necessários atualmente, assim como desenvolve os vínculos afetivos e a eliminação dos preconceitos sobre os modos de os sujeitos se expressarem.

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola, em que é possível além do acesso, a permanência com aprendizagem significativa, favorecendo o desenvolvimento de capacidades e potencialidades afetivas e cognitivas. Para tal, se faz necessário um repensar do currículo, das formas de avaliação, das políticas educacionais, da formação e atuação dos professores.

Uma vez que o professor assume um papel fundamental como mediador e organizador do meio físico social educativo, sua formação constante também se faz fundamental, a fim de tornar sua atuação eficaz e comprometida com o máximo do desenvolvimento da infância dentro da escola inclusiva.

[...] reafirmamos a necessidade de superação de velhas práticas fundamentadas em paradigmas retrógrados que desconsiderem as diferenças culturais, sociais, éticas, orgânicas, de gênero ou a sua estrutura, organização, planejamento, didática, métodos, disciplinas, conteúdos, formas de conhecimento, avaliação, população, etc. Todo o ritual escolar precisa ser revisto. (OLIVEIRA; MACHADO, 2004, p. 79).

Segundo Carvalho (2006) intensifica-se a ideia de romper com o mito de que convivemos com duas educações: uma regular e a outra especial, nos fazendo refletir em uma ruptura de paradigmas sobre a inclusão escolar.

Conforme a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Especial ultrapassa a concepção de atendimentos especializados, voltando-se para a formação do indivíduo junto aos demais, com um enfoque interacionista e exercício da cidadania.

Falar em necessidades educacionais especiais, portanto, deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como os que apresentam necessidades específicas muito diferentes das dos demais. (BRASIL, 2006, p. 42).

Nesse contexto educacional, tanto a escola como as famílias e os professores devem estar preparados para receber essas crianças com novas posturas, dando-lhes o suporte pedagógico necessário, trabalhando ao lado delas, fornecendo recursos para um desenvolvimento significativo e humanizado.

Vivenciar um clima acolhedor para suas próprias experiências, sua cultura, sua linguagem, capaz de incentivar suas curiosidades. Um meio estimulante feito de experiências positivas e de intercâmbios sociais. Experimentar situações de aprendizagem que sejam também situações de vida, que tenham sentido para as crianças, que façam alguma finalidade. Contar com apoio metodológico adequado, que lhes permitam ser realmente ativas, refletir sobre as suas aprendizagens e encontrar ou elaborar ferramentas apropriadas quando elas precisarem (JOLIBERT, 2007, p.180).

Como dito anteriormente, a infância constitui um período de muitas descobertas, indagações sobre o mundo, experiências, hipóteses, interação com os objetos e pessoas. Sendo assim, os educadores que trabalham com esse público, precisam ter clareza sobre como ela se constitui.

Essa perspectiva de educação na relação com o mundo e os outros exige consciência do inacabado, o reconhecimento de sermos historicamente condicionados à busca de autonomia, o sentir-se existencialmente solidário, a humildade, a tolerância e a não desistência da luta pelos direitos das crianças (REDIN, 2000, p. 138).

Segundo Aranha (2005, p. 376):

A formação do cidadão é favorecida por meio da relação entre professor e aluno, premissa básica para a efetivação da missão maior da educação, entendendo que as relações, bem como as interações entre ambos, são essenciais para aquilo que se constitui um processo bidirecional da aprendizagem e do desenvolvimento humano, partindo do princípio da reciprocidade, no qual, o aluno influencia o processo de ensino e é por este influenciado.

O que de fato pode definir as relações construídas e vividas na escola é a concepção que o educador tem de criança, que serão traduzidas em suas práticas pedagógicas e estratégias de ação, já que a atividade de ensinar é bastante complexa, exigindo dos professores constante atualização de seus métodos, estratégias, concepções do que é a educação na diversidade e como ocorre o desenvolvimento humano. Aranha (2000, p. 127) afirmou, a propósito dessa formação de professores “[...] só assim se obterá um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimento originada no fazer”.

Lidar com as dificuldades inerentes às múltiplas condições das crianças, inclusive as PAEE, é uma tarefa que exige conhecimento e formação e a escola deve estar organizada para tal, de forma que todos os alunos possam conviver e aprender juntos, interagindo com seus pares, respeitando e aprendendo com as diferenças, compartilhando vivências significativas, sejam elas durante as brincadeiras, nas rodas de conversa, no jogo de papéis sociais. A formação docente deve considerar que a diversidade está presente nas escolas, e a escola não pode ser excludente, tornando-se num lugar onde essas crianças sejam invisíveis. Elas precisam ser vistas, tocadas em seu interior, humanizadas, respeitadas em sua essência e singularidade, ou seja, garantidas em seus direitos.

Desenvolver o potencial máximo da criança dentro de uma escola para todos, sem restrição, deve ser o grande objetivo da escola inclusiva, e para que isso ocorra, é necessária a reconstrução do olhar de todos os integrantes dela, a reflexão de como concebem a aprendizagem desse público. Além disso, é necessário saber qual o lugar da criança nesse contexto e quais são as práticas educativas que possibilitam o pleno desenvolvimento das capacidades humanas.

É fato que a implantação da escola inclusiva tem encontrado dificuldades para atender as especificidades das crianças PAEE. Glat e Pletsch (2006, p. 13) vão mais além na abordagem dessa questão:

O professor sozinho não faz a inclusão, a política sozinha não faz a inclusão, faz-se necessária uma série de ações imediatas às políticas públicas inclusivas, que além de promover o acesso, também possibilitem a permanência e participação ativa na formação do sujeito histórico, do seu desenvolvimento pleno e da sua participação em sociedade, garantindo os direitos do PAEE. Mudanças de concepções já arraigadas sobre o desenvolvimento das crianças PAEE, bem como suas estratégias de ação e práticas pedagógicas precisam acontecer no contexto sócio político e escolar.

Martins Filho (2014, p. 66) também vem ao encontro dessa discussão, afirmando que “Pensar na humanização no ambiente escolar, é pensar a própria transformação da sociedade atual. Não se quer dizer que a escola é a instituição responsável ou com a qual se concretizará tal transformação, ela é uma das condições necessárias”.

A competência dos professores para a atuação inclusiva promotora de desenvolvimento foi tema de discussão na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia (UNESCO,1990), assim como na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e também na Convenção de Guatemala em 2001, eventos de destaque que discutiram questões educacionais inclusivas.

Durante a Conferência Mundial, realizada na Tailândia, em março de 1990, foi aprovado o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, como forma de garantir que a criança, o jovem ou o adulto tenham condições de aproveitar as oportunidades educativas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem , como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, competências necessárias para viver, trabalhar e desenvolver ao máximo suas potencialidades.

A Declaração de Salamanca (1994) foi um documento elaborado no ano de 1994, durante a conferência mundial sobre educação especial em Salamanca, na Espanha. O objetivo foi apontar diretrizes básicas para a reforma de políticas e sistemas educacionais no movimento de inclusão social, sendo considerada um dos principais documentos mundiais que visa a inclusão social, de igual forma com a Convenção dos Direitos da Criança, em 1988, e da Declaração sobre Educação para Todos, no ano de 1990. É considerada inovadora, pois como salienta seu próprio texto “proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos”, ampliando o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo nele todas as crianças que por algum motivo não conseguem beneficiar-se da escola, por apresentar dificuldades temporárias ou permanentes de aprendizagem”.

Já a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência entrou em vigor em forma de Decreto Federal no Brasil no ano de 2001 (BRASIL, 2001), prevendo que “[...] as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades

fundamentais que outras pessoas e que estes direitos emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. Esse decreto complementa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contemplando o direito e opção das pessoas com deficiências e de seus responsáveis de aceitar ou não atendimento educacional especializado (AEE).

Tais eventos repensaram as políticas educacionais mundiais, apontando a formação de professores como fator essencial para a aquisição dessa competência no trabalho com a diversidade, seja ela de raça, cor, características pessoais e de aprendizagem, ou daqueles que necessitem de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam suas especificidades, as quais Vigotski (2010, p. 63) denomina de “condições peculiares”, afirmando que “[...] o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”.

Nessa direção, Oliveira et al. (2017 p. 14) destaca a problemática da formação dos professores para atuação na diversidade:

Ao conduzir a discussão para o interior da escola e da sala de aula, ambas compreendidas em dimensões complexas e dialéticas, não há como não nos remeter à formação de professores, os quais encarnam, mesmo que não queiram, o papel de ator principal do ato pedagógico. Porém, para exercer esse papel em plenitude, dependem de toda rede de organização educacional para que tenham garantido a possibilidade, por meio da mediação pedagógica, de conduzir os escolares em verdadeiros aprendizes, na diversidade e com suas diferenças, sejam elas de qualquer ordem.

Diante das questões aqui discutidas, é certamente necessário que a formação de professores e sua competência para lidar numa perspectiva inclusiva, esteja em pauta na política pública educacional.

Fica claro que a mediação é transformadora na relação entre as crianças, uma mediação pensada, organizada, intencional, firmada por meio de diálogos e escutas, momentos significativos, práticas inovadoras que se estendem a todas as crianças, atribuindo sentido aos processos de ensino.

Contudo, não podemos desconsiderar o fato de que entre esse ideal, nos deparamos com um cenário real dentro das escolas, no qual esses professores, na maioria dos casos, não sabem como agir com as peculiaridades do desenvolvimento, principalmente daquela criança que segue uma trajetória

diferenciada em relação aos parâmetros ou indicadores de desenvolvimento e ou as crianças PAEE.

As políticas educacionais para a Educação Inclusiva apontam a prioridade na capacitação dos professores. Destaco a Lei nº 9.394/1996 que em seu Art. 59 dispõe que professores do ensino regular estejam capacitados para a integração dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial das classes comuns.

Conceber todas as crianças da Educação Infantil em seu desenvolvimento, organizar os espaços, proporcionar momentos de escuta, torná-las participativas em seu processo de desenvolvimento, garantindo uma educação humanizadora e promotora de desenvolvimento é uma grande responsabilidade do professor e para tal ele também precisa de uma atenção especial que venha a contribuir com sua atuação.

Em muitas escolas, isso pode acontecer com a parceria do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde juntos, podem ter um olhar mais direcionado às especificidades, um olhar apurado sobre quem é essa criança, quais suas necessidades, seu potencial em aprender e seus interesses, para a partir desse conhecimento traçarem um trabalho em comum, configurando-se no ensino colaborativo.

A mediação pedagógica é responsável pela apropriação e para que o professor tenha o ato mediado, é necessário que conheça o desenvolvimento infantil na diversidade, compreenda o caminho de cada um, utilize métodos, estratégias e recursos de forma específica, aja com intencionalidade em busca da reestruturação e reformulação psíquica a partir do que a criança é capaz de fazer.

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1996, p. 33).

Sabemos que muitas são as dificuldades por ele vivenciadas diante da criança PAEE nas escolas e isso nos mostra que a formação, como proposta nas leis, não se fez eficaz o suficiente para garantir uma boa atuação desse profissional. Sabemos que em muitos casos, uma grande parte desses professores não utiliza nenhuma prática de ensino diferenciada, aliada a estratégias que auxiliem na humanização dessas crianças.

A pergunta feita às professoras sobre a existência de formação para atuar na perspectiva inclusiva nos revela algo já esperado, quando refletimos sobre a realidade da escola inclusiva.

Conforme esses recortes de falas nos apontam, quatro das professoras afirmaram não ter formação específica para essa atuação, nem graduação nem cursos de especialização, e duas delas (P2E1 e P5E3) possuem especialização em psicopedagogia e deficiência física.

[...] Não tive, e quando comecei na Educação Infantil quase não tinha esses alunos incluídos, de uns anos pra cá eles têm aparecido nas escolas (P1E1). (informação verbal).

[...] Não, as vezes a secretaria faz algumas palestras, cursos, aí eu participo porque acho importante conhecer mais, mas na faculdade não vi nada de inclusão(P3E2). (informação verbal).

[...] Não tive, fiz pedagogia com especialização em Educação Infantil, então não[...] vou procurando ler algumas coisas sobre autismo para conseguir fazer o melhor (P4E2). (informação verbal).

[...] Eu fiz uma pós graduação em gestão escolar, na área da Educação Especial não fiz nenhuma por enquanto, mas quero fazer sim (P6E3). (informação verbal).

Ao refletir sobre essas narrativas, apoiamo-nos em Sirgado (2003, p. 13), o qual enfatiza que:

O saber docente deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho desenvolvido na escola e na sala de aula, pois apesar de o professor se apropriar de diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho, reconhecendo-se, portanto, a existência de um saber advindo de sua experiência profissional.

Não queremos aqui, de forma alguma, culpabilizá-las (professoras) pelo caos que a escola inclusiva atravessa, já que muitos são os fatores responsáveis por esse cenário, como mudanças nas políticas públicas e efetivação delas, reorganização do currículo das universidades, oportunidade de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores em seus horários de trabalho para, dessa forma, garantir condições de participação dos mesmos, profissionais de suporte dentro das escolas e muitos outros. Nossa intenção é descrever, a realidade que encontramos nas três escolas, por meio dos dados obtidos na pesquisa.

Por meio de suas falas, se torna visível a angústia para a efetivação desse trabalho na diversidade com o PAEE. Em vários momentos da entrevista, falaram de suas incertezas, inseguranças e desejo em melhorar o atendimento a essas crianças.

E como a escola está atuando nesse cenário de diversidade na Educação Infantil? Garantindo as mesmas oportunidades a todas as crianças ao considerar suas particularidades e especificidades do processo de aprendizagem? Construindo um espaço no qual todas as crianças se reconheçam como sujeitos ativos, ou seja, participantes do processo de formação de sua personalidade? Formando professores para essa atuação? Amparando suas angústias decorrentes da ausência de conhecimentos para trabalharem com o PAEE?

As respostas podem ser encontradas por meio da seguinte pergunta, feita às professoras: Como sua escola atua na perspectiva inclusiva?

[...] Recebe todos os alunos que procuram vaga, atende bem os pais, mas a escola também não sabe lidar com eles (P1E1). (informação verbal).

[...] Tem a professora do AEE que vem dois dias na semana, mas também não consegue trabalhar com todas as crianças direito (P2E1). (informação verbal).

[...] A direção sempre tenta ajudar no que a gente precisa, não nega a vaga para essas crianças(P3E2). (informação verbal).

[...] De especial tem uma professora do AEE que dá atendimentos aqui (P4E2). (informação verbal).

Cabe ressaltar que, as duas professoras que trabalham na escola onde existe uma sala especial que atende crianças com deficiência física, responderam à pergunta, referindo-se somente a essa sala e não as regulares.

[...] A escola atua nessa perspectiva há muitos anos, foi a primeira e única escola de Marília a ter uma classe especial (P5E3). (informação verbal).

[...] Uma ótima escola, tem a classe especial, acho que é única Emei com uma classe especial (P6E3). (informação verbal).

Em suas falas é unânime o desejo de estudarem sobre educação especial e inclusiva, para melhor conhecerem suas crianças e aprimorarem o trabalho frente a

inclusão. Até mesmo as duas professoras que possuem formação nessa área, apontaram a necessidade de maior aperfeiçoamento para a prática com esse público. Ilustramos por meio das seguintes falas:

[...] Penso em cursos que a gente devia fazer para conhecer melhor o aluno, ideias de materiais, dicas do que fazer com ele (P1E1). (informação verbal).

[...] Penso que é importante porque agora com a inclusão a gente precisa saber como trabalhar com eles (P2E1). (informação verbal).

[...] A secretaria devia oferecer mais cursos para os professores (P3E2). (informação verbal).

[...] Eu penso que devíamos ter cursos, palestras, no horário de trabalho para todos participarem, pois para trabalhar com a inclusão tem que ter formação (P4E2). (informação verbal).

[...] É muito importante porque é a base do nosso trabalho na escola e pra o professor poder fazer esse trabalho na inclusão, precisa ter uma especialização, uma formação adequada (P5E3) (informação verbal).

[...] Nós precisamos saber como atuar, é necessário conhecer mais (P6E3). (informação verbal).

Diante do exposto e das contradições existentes na escola inclusiva, discorro a seguir sobre a última categoria de análise que trata da efetiva inclusão das crianças PAEE nas escolas, bem como sobre a tarefa urgente das mudanças de concepções no que se refere a inclusão, integração e aceitação desse público. Apenas incluí-los no espaço escolar não basta, é preciso integrá-los, fazê-los parte contexto, repensando o planejamento, as metodologias e estratégias, os espaços físicos, e a atuação do professor. Não basta garantirmos a permanência dessas crianças na escola, é preciso garantir a permanência com aprendizagem e humanização.

6 A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL



Fonte: Crianças de Escola Municipal de Educação Infantil, interior do estado de São Paulo (2015-2016).

Nota: A reprodução foi autorizada pelos responsáveis pelas crianças.

[...] reafirmamos a necessidade de superação de velhas práticas fundamentadas em paradigmas retrógrafos que desconsiderem as diferenças culturais, sociais, éticas, orgânicas, de gênero ou a sua estrutura, organização, planejamento, didática, métodos, disciplinas, conteúdos, formas de conhecimento, avaliação, população etc. Todo o ritual escolar precisa ser revisto. (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

Nas páginas anteriores dessa dissertação foi possível falar sobre a importância da educação na primeira infância, fase de grande desenvolvimento e formação humana. Foram abordadas algumas práticas cotidianas que representam importantes momentos dentro da escola de Educação Infantil, dentre eles, os momentos de escuta, o de brincar, a da leitura e a o momento da contação de histórias. A organização do espaço físico também teve seu destaque, atribuindo a ela o papel de forte aliada do professor, ou seja, quanto mais organizado intencionalmente o espaço, rico em objetos, cores, desafios, mais promotor de desenvolvimento ele apresentar-se-á.

A luta para a igualdade de direitos de todas as crianças tem se intensificado nos últimos anos, por meio de diferentes movimentos sociais. A escola inclusiva, aquela que promove qualidade no atendimento às crianças, sejam elas negras, indígenas, quilombolas, com deficiência e necessidades educativas especiais, aquela que assegura a permanência de todos, precisa efetivamente existir.

É tarefa urgente, como apontamos anteriormente, repensar a formação dos profissionais que trabalham com as crianças pequenas, em especial o professor. Preparar o professor para atuar adequadamente no contexto da diversidade, aprimorando sua formação docente, suas estratégias, suas concepções de infância, seus olhares, sua escuta, exige processos formativos que tenham no seu escopo o desenvolvimento de capacidades nos sujeitos que atendam às necessidades dessa diversidade, para que haja relações de ensino e aprendizagem que contemplem atitudes de disposição e de afeto com o outro. Sobre esse ponto, Almeida aponta que “[...] as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, nas relações professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente (ALMEIDA, 2003 p. 123)”.

A capacidade de estabelecer com as crianças um papel mediador e afetivo, a ponto de humanizá-las, estimulando suas potencialidades, deve ser estendida às crianças PAEE dentro das escolas. Essas crianças precisam ser consideradas parte do grupo e não apenas conhecidas como a criança incluída, permanecendo na maioria do tempo sob as vistas de uma cuidadora (profissional presente na escola, sendo de sua responsabilidade o cuidado nas áreas de alimentação, locomoção e higiene), professor de educação especial, estagiário ou outro profissional, sem a garantia de uma educação promotora de desenvolvimento planejada pelo professor, que lhe é de direito. Muitas competências deixam de ser alcançadas como as habilidades sociais, cognitivas, comunicativas e afetivas, que, estando com as outras crianças participando das mesmas atividades, se tornariam possíveis.

A mudança de concepções é um desafio à educação, ao professor, ao sistema educacional, às políticas públicas. Responder ao entendimento do que é o ensino na diversidade humana e como ele deve ocorrer, apresenta-se como pauta urgente de todo sistema educacional. Nesse sentido, a construção de novas propostas pedagógicas se faz necessária na escola, a ponto de garantir a plena

participação de todos durante as atividades, com especificidades de ação que são necessárias, porém com a participação efetiva de todos.

Considerar a criança PAEE como agente do seu desenvolvimento, ajudando-a a ampliar sua relação com o saber, expressar-se por meio de diferentes linguagens, constituindo-se como sujeito ativo e histórico como resultado de interações significativas é tarefa da escola inclusiva. Garantir a igualdade de oportunidades, o acolhimento e a aceitação de cada singularidade, é papel da escola inclusiva de Educação Infantil. Como aponta Oliveira (1995, p. 87):

Do ponto de vista do sistema educacional, lutar contra a exclusão social é ajudar a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura. Nesse processo, cada criança se constitui como sujeito único. Tal meta esbarra, entretanto, em uma série de obstáculos.

As crianças PAEE têm direito de acesso às formas mais interessantes, criativas e vivas de conhecer e aprender, enriquecendo-se com as trocas no ambiente educativo. Participar de todas as atividades é garantir a elas o direito de viver a infância, fase rica em descobertas, envolvida pela fantasia da ludicidade. Viver a infância é constituir-se como cidadão, com infinitas possibilidades de promoção para o desenvolvimento. Drummond, em sua obra “A vida passada a limpo”, de 1959, com doces palavras disse: “[...] há duas épocas na vida, infância e velhice, em que a felicidade está numa caixa de bombons”.

Cabe aqui, discutir a concepção de defectologia, apresentada por Vigotski (1989), em que centraliza seu trabalho nas possibilidades e aptidões dessas crianças e não apenas nos seus limites, dificuldades ou deficiências, afirmando que elas, como as demais, podem se tornar uma fonte de desenvolvimento. Sua obra apontou a necessidade de novas formas de compreensão sobre o desenvolvimento humano, considerando que estamos em constante transformação e movimento, devido à plasticidade cerebral.

O olhar de Vigotski para essas crianças é um olhar que permite refletir que para todas as dificuldades e problemas, há também possibilidades, e que a própria criança é capaz de criar processos adaptativos de superação, criando mecanismos de compensação a partir da interação com o ambiente. Cabe ressaltar que esse é

um processo social, ou seja, não acontece sem a intervenção do meio e a mediação de outro sujeito. Assim conclui que:

Um defeito ou problema físico, qualquer que seja sua natureza, desafia o organismo a agir como um incentivo para aumentar outras funções no organismo; ele ativa, desperta o organismo para redobrar a atividade que compensará o defeito e superará a dificuldade. (VIGOTSKI, 1989, p. 134).

Para Vigotski (1989, p. 147) “[...] o homem está cheio de possibilidades, não realizadas” e dotado de uma inteligência dinâmica, evolutiva, que se constrói por meio das trocas constantes com o meio. A escola, dessa forma, tem papel de destaque nesse processo, objetivando oportunizar vivências significativas entre as crianças e o professor.

Entende-se, que, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, mas aquele organizado, com recursos metodológicos adequados às necessidades de cada criança, considerando suas especificidades. Para Vigotski, todas as crianças tem potencial para aprender e até mesmo as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento (VIGOTSKI, 1989, p. 97).

A realidade nos permite presenciar interações ineficientes, concepções e paradigmas errôneos em relação ao trabalho com a diversidade, o processo inclusivo e as concepções sobre o PAEE. Cabe aos professores atentarem-se ao fato de que essas crianças, apesar de terem, por vezes, processos de aprendizagens diferentes dos demais, são sujeitos que também constroem sua historicidade ao longo do tempo.

Para a atuação pedagógica na escola inclusiva, se faz necessário que os professores assumam uma postura de busca, inovação e comprometimento profissional. Esse deve ser um esforço consciente, uma vez que, sem perceber, o professor pode passar mensagens equivocadas e perpetuar estereótipos (LEVISON; ST'ONGE, 1999), e sobre essa garantia e interações e aprendizagens, Oliveira (2010, p. 256) destaca que:

A efetiva operacionalização de necessárias mudanças no cotidiano escolar para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais em creches e pré-escolas parte de duas considerações: a de que todas as crianças sem exceção, tem

eficiências e deficiências em suas formas de se relacionar com o mundo e a de que devemos trabalhar para a ampliação de suas eficiências. Com isso se procura garantir ocasiões de múltiplas interações nos ambientes das creches e pré-escolas, não excluindo de forma alguma a criança com necessidades educacionais especiais, de modo que todas as crianças tenham oportunidade de aprender com as contribuições de cada um, em uma relação de alteridade.

Para Vigotski (1996) não existe desenvolvimento sem afeto, ou seja, a função do professor dentro da escola é oferecer estímulos que transformem as funções primitivas ou elementares (aquela que o sujeito apresenta ao nascer sendo o ponto de partida para o desenvolvimento) em funções psicológicas superiores. Segundo ele, existem dois nascimentos do sujeito, o biológico e o cultural, sendo assim, cabe a escola centrar sua atenção em criar possibilidades e estratégias que favoreçam a aquisição do conhecimento em todos os alunos, incluindo aqueles com particularidades em seu desenvolvimento.

Para as demais crianças, o fato de conviver com a diversidade traz consequências muito positivas ao desenvolvimento, aos processos significativos de amadurecimento pessoal, respeito mútuo, empatia, solidariedade e aceitação das diferenças, sentimentos tão necessários nos dias de hoje.

A pergunta sobre o que é necessário para que a Educação Inclusiva se torne efetiva, nos trouxe as concepções das professoras sobre algumas mudanças necessárias.

[...] Mais profissionais da área para ajudar (P1E1). (informação verbal).

[...] Mais apoio para o professor, não é só matricular a criança, precisa contratar profissionais para a escola (P2E1). (informação verbal).

[...] Mais cursos pra gente, orientação de como trabalhar (P4E2) (informação verbal).

[...] Muitas coisas precisam mudar, a começar da visão das pessoas, a maneira de encarar essas crianças com deficiência, o preconceito. Os governantes, a política, porque eles não têm noção nenhuma de como é o trabalho dentro das escolas. A escola precisa de condições, os professores precisam de apoio, muitas coisas ainda precisam mudar (P5E3). (informação verbal).

Essas respostas demonstram a insatisfação das professoras em relação ao trabalho na diversidade e a tentativa de buscarem soluções que venham a contribuir para que a escola inclusiva consiga atender a todos. Sabe-se que não são meros ajustes que precisam ser feitos na escola, na sociedade e no poder público para o alcance de uma escola inclusiva. É necessário tratar a educação como política prioritária, cuidar da estrutura de acessibilidade, melhorar as condições de trabalho, formar professores, enriquecer materiais pedagógicos, acolher as famílias, em suma, fazer uma escola ativa... uma escola nova.

Paulo Freire nos enche de esperanças, quando em suas palavras afirma que ela é possível, já que estamos vivos e movidos pelo desejo de crescer.

Ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão. Um dos sintomas de estar vivo é a nossa capacidade de desejar e de nos apaixonar, amar e odiar, destruir e construir. Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores, também de ensinar. (FREIRE, 1994, p. 11).

Que possamos sermos movidos pela paixão em ensinar e pela alegria em estar na escola, junto com as crianças e podermos ser promotores de seu desenvolvimento na perspectiva inclusiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2006, 43).

Refletir sobre a Educação Infantil inclusiva promotora de desenvolvimento e o pensar e agir do professor nos faz concluir que há, ainda, pela frente, uma grande luta por uma escola para todos, tanto no aspecto das concepções sobre a inclusão, sobre as necessidades do PAEE, de que forma essas interações devem ocorrer, bem como no aspecto da ação pedagógica, que envolve os profissionais da educação, especificamente o professor, que esteve em destaque nesta dissertação.

É fato que os professores não estão seguros sobre o desenvolvimento de um trabalho na diversidade, no qual as crianças apresentam características diferentes, bem como modos de aprender diferentes e, devido a isso, as relações estabelecidas precisam respeitar essa realidade, o currículo precisa ser reorganizado, métodos e estratégias reformuladas, avaliação, formação dos professores específica para a atuação, políticas públicas coerentes.

Pensando no ambiente escolar, e analisando as entrevistas realizadas, a conclusão que chegamos é a de que a escola precisa abrir-se para conhecimentos sobre a inclusão, promover uma nova organização para receber as crianças PAEE e

com desenvolvimento diferenciado a fim de realizar o ato pedagógico. Braun e Marin (2018, p. 132) afirmam que “quando os docentes responsáveis pelos atos mediados na escola refletem sobre como ensinar pessoas com deficiências, buscando caminhos para isso, há um processo de (auto)formação, um repensar da prática e refazê-la com qualidade”.

As mudanças previstas nas Leis ainda não se concretizaram na prática. Como afirma Beyer (2013, p.63) “a legislação e o discurso no contexto educacional se revelaram inclusivos com uma rapidez que não foi acompanhada pelas práticas observadas em sala de aula”. As escolas abriram suas portas para receber as crianças PAEE, porém garantir apenas a frequência não se constitui inclusão.

Para Antonio Nóvoa (2014), “[...] ganhamos a batalha da presença, mas falta ganhar a da aprendizagem. É um dos grandes desafios que temos pela frente”. A batalha da aprendizagem precisa ser firmada com o professor, no sentido de assumir como fundamental o seu papel dentro da escola e ter consciência de que o ensino tradicional deve ser substituído por uma ação pedagógica de atenção à diversidade.

Quando falamos em formação para atuarem na escola inclusiva, os professores são aprendentes, já que irão ampliar e elaborar sua prática a partir das vivências que já possuem, considerando suas histórias de vida, suas singularidades, cultura, contexto social, dentro de um grupo que também é singular. É fundamental respeitar as particularidades de cada um, a maneira como cada um reage às mudanças, seus recursos emocionais, suas experiências pessoais.

A escuta sobre a prática dos professores possibilita um repensar das ações do cotidiano e ao criarmos situações para isso, damos oportunidade para que o professor possa ressignificar sua forma de atuar em sala de aula.

Durante as entrevistas realizadas para o estudo, as professoras sentiram-se acolhidas para falar das dificuldades que enfrentam na escola para o trabalho com a diversidade e todas demonstraram disposição para um aperfeiçoamento pedagógico por meio de leituras, cursos e formações.

É fato que, para a construção de uma escola nova, as mudanças precisam ocorrer nas esferas municipal, estadual, nacional, incluindo políticas públicas, reforma estrutural e organizacional, sendo muitos os entraves a enfrentar. Acreditamos que cada professor em seu espaço dentro da escola, com o seu grupo de crianças, pode iniciar a diferença, por meio de novas práticas e concepções.

A maneira como enxergamos o outro, o escutamos e nos conectamos com ele precisa mudar, se quisermos construir um mundo melhor, o mundo que queremos viver. Aquela regra de ouro sobre fazer pelos outros o que gostaríamos que fizessem por nós próprios, tem para mim outro significado. No contexto da diversidade, a regra é fazer pelo outro o que vem ao encontro às suas aspirações, seus desejos, suas especificidades, que podem ser diferentes das nossas.

Uma força revolucionária é a empatia, configurando-se como um elo que nos une e nos permite viver em sociedade. Importante é ter, sobretudo, empatia pelas nossas crianças nas relações formadas dentro da escola, nas nossas estratégias de ação, e isso inclui a todos. Uma notícia boa, é que essa competência, em virtude da plasticidade do nosso cérebro é aprendida, construída a partir de nossas vivências como sujeitos históricos. Sempre há tempo de mudar concepções, melhorar nossa prática pedagógica a fim de efetivarmos a escola inclusiva que queremos.

Esse trabalho contemplou as práticas pedagógicas de seis professoras da rede municipal de Marília, bem como suas concepções, medos e desejos relacionados à inclusão, levando-nos a pensar, mais uma vez, na urgente necessidade de rever a atuação em rede, de profissionais envolvidos com a inclusão escolar e com o público-alvo da educação especial.

Que os dados dessa pesquisa possam, junto a outras, compor um novo conhecimento científico e beneficiar aqueles que atuam diretamente com as crianças pequenas, no sentido de aprimorarem o trabalho pedagógico na Educação Infantil inclusiva, por meio das reflexões trazidas.

E quanto ao vendedor de maçãs que completa a lista dos meus agradecimentos, devo dizer que, a cada fim de tarde do ano de 1977, quando eu tinha apenas três anos de idade, com o apoio de uma tira de tecido surrada e amarrada ao seu pescoço (devido à ausência dos seus braços), um vendedor carregava sua cesta de maçãs, vermelhas e brilhantes, envoltas num papel roxo para vendê-las a mim, que ansiosamente esperava sua chegada na janela, uma lição preciosa me ensinou: respeitar a diversidade e acreditar que além da deficiência existe um mundo de possibilidades e superações para esses sujeitos, basta que acreditemos em suas potencialidades.

A melodia produzida pelo som do seu assovio, resultado da sua alegria e empoderamento diante da vida, nunca sairá das minhas lembranças, assim como as crianças público-alvo da educação especial com as quais tive o prazer em conviver.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica*. São Paulo: Loyola, 1987.

ANDRÉ, M. E. A.; LUDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? *In: Educação Infantil: para que, para quem e por quê?* 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 15-32.

ARANHA, M. S. F. *Inclusão Social*. Unesp. Marília-Publicações, 2005.

BAJARD. E. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2016.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação da escola: de estudantes com necessidades educacionais especiais*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Brasília, DF: Presidência da República, [1935]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRAUN, P.; MARIN, M.V. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis (SC), v. 17, n. 35, p. 193-215, set. 2018.

CARVALHO, R. E. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1992.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, S. A.; MELLO, S. A. *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil*. Curitiba (PR): CRV, 2017.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.

FERREIRA, C.; MISSE, C.; BONADIO, S. Brincar na educação infantil é coisa séria. *Akrópolis*, Umuarama, v. 12, out/dez. 2004.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. p. 232.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GIROTTI, C. G. G. S; SOUZA, R. J. *Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura*. Campinas: Mercado de letras, 2016.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2006.

GOULART, M. I. Infância: crianças de 0 a 6 anos e suas especificidades. *In: Educação Infantil-Infâncias*. Minas Gerais: UFMG, 2005.

JOLIBERT, J. *Transformando a formação docente: uma proposta didática em pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JORGE, L. S. *Roda de histórias: a criança e o prazer de ler, ouvir e contar histórias*. Campinas: Papirus, 2003.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livro Horizontes, 2010.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. *In: CHAVES, M.(Org.). Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: Eduem, 2011.

MARTINS, L. M. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). *Infância Plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MEIER, M; GARCIA, S. *Mediação da Aprendizagem: Contribuições de Feurstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MELLO, S. A (Org.). *Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba: CRV, 2017.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. *Perspectiva: Revista do Centro de Educação e Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 1, p. 83-104, 2007.

MELO, L.; VALLE, E. R. M. O brincar e o brinquedo no desenvolvimento infantil. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan/mar. 2005.

OLIVEIRA, J. P; ANTOSZCZYSZEN, S; MATA, S. P; SORIANO, K. R (Org.). *Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*: Curitiba, CRV, 2017.

OLIVEIRA, Z. R. et al. *O trabalho do professor na educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, E; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: GLAT, R (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2004.

OLIVEIRA, Z. R. (Org.). *A criança e o seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em: 27 jul. 2020.

PADILHA, A. M. L. Na escola tem lugar para quem é diferente? *Revista do Creia*, Corumbá, jan-jun. 2018.

PAROLIN, I. *Professores formadores: a relação entre família, a escola e a aprendizagem*. Curitiba: Positivo, 2013.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020.

REDIN, E. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz & Terra, 1999.

ROCHA, R. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. 2. ed. [S.l.]: Salamandra, 2014.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, July 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>.

SOUZA LIMA, M. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escolhidas IV: Psicologia Infantil*. Madrid: Visor, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e Criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 11, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escolhidas V: Fundamentos da defectologia*. Havana: Pueblo Y Educación, 1996.

ZANINI, J. Q. S; LEITE, R. W. Sobre afetividade e construção de vínculos na Educação Infantil. In: OSTETTO, L. E. *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Roteiro de Entrevista

Seção 1: Dados Sociodemográficos dos participantes

Identificação (iniciais do nome): _____

Data de Nascimento: _____ sexo: Feminino Masculino

Graduação

Curso: _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Pós-graduação em Educação

1- Curso: _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Modalidade: Presencial EaD Semipresencial

2- Curso: _____

Instituição: _____ Ano de Conclusão: _____

Modalidade: Presencial EaD Semipresencial

Tempo de atuação na Secretaria Municipal de Educação em anos:

Experiência de atuação com crianças público-alvo da educação especial

Sim Não

Tempo de atuação com esse público: _____ Especificidade da criança com a qual já atuou: _____ Característica de sua sala atual:

Faixa etária/nível da educação infantil	
Nº de crianças frequentes	
Nº de crianças PAEE	
Tipo e quantidade de PAEE	
DI: DF: Cega: Baixa-visão: Deficiência múltipla:	Surda: Deficiência auditiva: TEA: Precocidade:
Nº de crianças com desenvolvimento diferenciado	
Características das crianças com desenvolvimento diferenciado (descrever):	

Seção 2: Concepções e atuação profissional

1. Qual seu conceito de “criança”?
2. Na sua opinião, como ocorre o desenvolvimento infantil?
3. E o desenvolvimento de crianças público-alvo da educação especial?

4. O que é a educação infantil para você?
5. E o ensino na diversidade?
6. Qual o papel da brincadeira na educação infantil?
7. Como suas crianças brincam? Descreva.
8. E as do público-alvo da educação especial ou com desenvolvimento diferenciado?
9. O que você entende sobre a educação inclusiva?
10. Como sua escola atua na perspectiva inclusiva?
11. Como você concebe o seu papel de educador no trabalho pedagógico na diversidade?
12. Você teve formação para atuar na perspectiva inclusiva?
13. Você encontra dificuldades para atuar nessa perspectiva? Quais são?
14. E quais aspectos positivos você destaca em relação à perspectiva inclusiva?
15. Como você organiza o trabalho pedagógico considerando a presença de crianças com deficiência e/ou desenvolvimento diferenciado? Como você realiza esse trabalho junto com as demais?
16. A criança público-alvo da educação especial que está na sua sala precisa de cuidadora? E, se sim, tem a cuidadora?
17. Como é a atuação dela com essa criança?
18. Você considera que sua formação lhe deu base para o trabalho na perspectiva inclusiva?
19. O que você pensa quando se fala em aperfeiçoamento do professor para esse trabalho?
20. Na sua avaliação, o que é necessário para que a educação inclusiva se torne efetiva?