



EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Ministério da Educação (MEC)
Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)
Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Educação de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil

FICHA TÉCNICA MEC

Ministro:

Camilo Sobreira de Santana

Secretário Executivo:

Leonardo Osvaldo Barchini Rosa

Secretária de Educação:

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretora de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação:

Rita Esther Ferreira de Luna

Diretor de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica:

Alexsandro do Nascimento Santos

Diretora de Apoio à Gestão Educacional:

Anita Gea Martinez Stefani

Diretor de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica:

Valdoir Pedro Wathier

Diretora de Incentivos a Estudantes da Educação Básica:

Marisa de Santana da Costa

Coordenadora Geral de Formação de Professores da Educação Básica:

Lucianna Magri de Melo Munhoz

Coordenador Geral de Formação de Gestores Técnicos da Educação Básica:

José Roberto Ribeiro Junior

Coordenador Geral de Alfabetização:

João Paulo Mendes de Lima

Coordenadora Geral de Ensino Fundamental:

Tereza Santos Farias

Coordenadoras de Formação de Professores:

Leda Regina Bitencourt da Silva e Ionara Souza Lopes de Macedo

Coordenadora de Alfabetização:

Pollyana Cardoso Neves Lopes

Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/DPDI/COGEI:

Cida Camarano

Coordenadora Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica:

Rita de Cássia de Freitas Coelho

Coordenador Geral de Política Pedagógica da Educação Especial na SECADI:

Marco Antonio Melo Franco

Instituição Responsável pela Coordenação Geral:

Universidade Federal do Amapá / Departamento de Letras e Artes

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Adelma das Neves Nunes Barros Mendes

Celeste Maria da Rocha Ribeiro

Cilene Campetela

Karolainy Picanço

Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento

Rosivaldo Gomes

Sandra Mota Rodrigues

Suzana Pinto do Espírito Santo

ORGANIZAÇÃO

Daniele Dorotéia Rocha da Silva de Lima (UFPA)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Marlene Rodrigues (UNIR)

Sônia Regina dos Santos Teixeira (UFPA)

AUTORIA

Ana Paula de Araújo Barca (EAUFGA-PA) Ângela Brito Ferreira (CVeduc-AP)

Cinara Franco Rechico Barberena (UFRR)

Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Jéssica Rodrigues Santos (UEMA/ SEDUC-MA)

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa (UFSCar)

Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa (EAUFGA-PA)

Lívia Maria Oliveira dos Santos Silva (SEMED-PA)

Maria do Carmo Lobato Silva (UNIFAP)

Marlene Rodrigues (UNIR)

Miriam Matos Amaral (EAUFGA-PA)

Monique Linciano de Azevedo Costa (SMEC-RR)

Rauana Batalha Albuquerque Mendes (UFAC)

Sônia Regina dos Santos Teixeira (UFPA)

LEITURA CRÍTICA

Glaís Sales Cordeiro (Universidade de Genebra)

Mônica Correia Baptista (UFMG)

LEITURA ESPECIALIZADA

Aline Janell de Andrade Barroso Moraes (SEMED-AM)

Eliete Zanelato (UNIR)

Elizane Assis Nunes (UNIR)

Jéssica Rodrigues Santos (UEMA/ SEDUC-MA)

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa (UFSCar)

Margarida Maria de Almeida Rodrigues da Silva (UFPA-PA)

Rosemeri Birk (UFT)

Rosinete dos Santos Rodrigues (CAP-AP)

Selma Costa Pena (UFPA)

Sinara Almeida da Costa (UFOPA)

Suzana Brunet Camacho da Rocha (UFT)

Viviane Gislaine Caetano (UFPA)

REVISÃO LINGÜÍSTICO-TEXTUAL

Maria Eduiza Miranda Naiff Rodrigues (UNIFAP)

Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento (UNIFAP)

ASSESSORIA TÉCNICA

Alan Santos da Silva

Aldery da Silva Mendonça

Antônia Neura Nascimento

Wilma Gomes Silva Monteiro

APOIO TÉCNICO

Jociane dos Santos Souza

Rute Helena Cardoso Guedes

REVISÃO DE NORMATIZAÇÃO

Jéssica Rodrigues Santos (UEMA/ SEDUC-MA)
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa (UFSCar)

ILUSTRAÇÃO / DIAGRAMAÇÃO

Bárbara Livia Damasceno de Souza
Ezequiel do Nascimento Freitas
Hugo Farias Gomes
Karoline Medeiros
Renan Rodrigues da Nóbrega

CONSELHO EDITORIAL

Alaan Ubaiara Brito
Aldrin Vianna de Santana
Alisson Vieira Costa
Daniel Batista Lima Borges
David Junior de Souza Silva
Eliane Leal Vasquez
Fabio Wosniak

Frederico De Carvalho Ferreira
Inara Mariela da Silva Cavalcante
Ivan Carlo Andrade de Oliveira
Marcos Paulo Torres Pereira
Marcus André de Souza Cardoso da Silva
Romualdo Rodrigues Palhano
Rosivaldo Gomes
Victor Andre Pinheiro Cantuario

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborada por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2/989

B823c

Brasil. Ministério da Educação.

Caderno 02 – Educação de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil. Volume I / Ministério da Educação, Universidade Federal do Amapá/. – Macapá, AP: Editora UNIFAP, 2025.

126 p.:il.

1 Recurso eletrônico [E-book]. 126 p.

ISBN: 978-85-5476-119-6

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação Especial – Amazônia. 2. Educação Infantil inclusiva. 3. Crianças com deficiência. 4. Formação de professores. I. Universidade Federal do Amapá. II. Título.

CDD 23. ed. – 371.9



Editora da Universidade Federal do Amapá

www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br

End: Rod. Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade, Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419
Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias



Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem a possibilidade de alterá-la ou utilizá-la para fins comerciais. Venda proibida.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
APRESENTAÇÃO	11
A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
Sônia Regina dos Santos Teixeira (UFPA-PA)	
Ana Paula de Araújo Barca (Escola de Aplicação da UFPA - EAUFGPA)	
TRAJETÓRIAS E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
Livia Maria Oliveira dos Santos Silva (SEMED ANANIDEUA-PA)	
Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa (Escola de Aplicação da UFPA - EAUFGPA)	
PRÁTICAS “UNIVERSALISTAS” PARA A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCAR-SP)	
Maria do Carmo Lobato Silva (UNIFAP)	
TRAJETÓRIAS PLURAIS DE DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA: A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E AS POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	58
Marlene Rodrigues (UNIR -RO)	
Rauana Batalha Albuquerque Mendes (UFAC-AC)	
TECENDO OS FIOS DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS PARA TODAS AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
Ângela Brito Ferreira (SEED-AP)	
Míriam Matos Amaral (Escola de Aplicação da UFPA - EAUFGPA)	
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ACESSÍVEIS PARA CRIANÇAS COM OU SEM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	97
Cinara Franco Rechico Barberena (UFRR-RR)	
Monique Linciano de Azevedo Costa (SMEC -RR)	
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA AO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)	111
Jéssica Rodrigues Santos (UEMA/ SEDUC -MA)	
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa (UFSCAR-SP)	

INTRODUÇÃO

*Adelma das Neves Nunes Barros Mendes
Celeste Maria da Rocha Ribeiro
Cilene Campetela
Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento
Rosivaldo Gomes
Sandra Mota Rodrigues
Suzana Pinto do Espírito Santo*

A implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), por indução do Ministério da Educação (MEC), na Região Norte, possibilitou, a partir das discussões realizadas nas formações de professores da Educação Infantil, com base nos Cadernos Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI-MEC), reconhecer que são inúmeros os desafios enfrentados por esses professores para garantir às crianças, sejam elas ribeirinhas, quilombolas, indígenas, imigrantes, do campo, dos assentamentos, com e sem deficiências, o direito de acesso a práticas de escrita na Educação Infantil que considerem as realidades e singularidades de seus territórios, seus modos de ser e de viver.

Desse modo, frente à realidade multicultural e étnica brasileira, às características e peculiaridades da Região Norte e ainda às demandas sempre presentes nesta região e pelos professores que atuam em nossas comunidades com todas as crianças, entre outras demandas que envolvem e impactam diretamente o fazer professoral, que um conjunto de professores(as) de universidades e de redes de ensino do Norte propuseram-se ao desenvolvimento dos materiais aqui apresentados.

Assim, foram elaborados cinco produtos que se desdobram em diversos volumes e gêneros textuais. A saber: dois Cadernos Pedagógicos, uma Coletânea de Literatura Infantil, um Glossário de termos amazônicos, um Guia de Primeiros Socorros com um Infográfico, um Guia de Prevenção a Maus-tratos e Abusos de Crianças.

Os Cadernos pedagógicos foram intitulados **Educação infantil, relações étnico-raciais e as diversidades das crianças da Amazônia e Educação de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**. O Caderno 1 discute, problematiza e sugere práticas pedagógicas em escolas quilombolas, indígenas, ribeirinhas, do/no campo. Traz também a questão do pensar e do fazer professoral diante de crianças migrantes e de questões relacionadas ao enfrentamento do preconceito étnico-racial, além de tratar do tema da inclusão. **O Caderno 2, ora apresentado**, traz à baila o tema da deficiência e em como as escolas das infâncias devem acolher todas as suas crianças. Este caderno sustenta-se no conceito de deficiência elaborado sob a ótica dialética histórico-cultural, baseada nas formulações originais de L. S. Vigotski e em suas releituras na literatura contemporânea.

Já a Coletânea de Literatura Infantil, apresentada em três volumes, traz textos em prosa e verso produzidos por professores que atuam na Educação Infantil e foi nomeada **Tecendo histórias: as infâncias e as diversidades da Amazônia**. A partir desses textos, convidamos você a olhar furtivamente por entre as palmeiras para admirar um bicho-preguiça e se esconder por trás das sapopemas de gigantes samaúmas para brincar de pira-esconde. Se olhar para o céu, poderá ver araras, pinajés, japiins, harpias, tucanos.... Essa é uma viagem por um território tão falado, mas ainda pouco conhecido.

Além disso, há o **Glossário Ilustrado: A Amazônia pelo olhar das Crianças** produzido a partir de definições feitas por crianças da Educação Infantil da Região Norte com auxílio de seus professores. Será por esse material que você saberá o que é arengar, ser pavulagem, ser jito, piaçoca, beré, budeco. Vai conhecer o que é pitoca, alguidar, chibanca, bortal, piracuí.

Fruto de preocupações frente ao alto índice de violência e abusos cometidos contra crianças em nossa região, também compõe o material o **Guia de prevenção a maus-tratos e abusos de crianças**. E, considerando as realidades de difícil acesso a Unidades de saúde, em alguns territórios da Amazônia, o material traz ainda o **Guia ilustrado de Primeiros Socorros acompanhado de um Infográfico ilustrado**.

Por fim, entendemos que esses produtos não são “o material do Norte para o Norte”, pois estamos, a todo momento, chamando você a vir conosco; somar com nossas causas, nossas questões, nossa diversidade. A palavra é incluir: incluir o Norte nas pautas nacionais e incluir o país em nossas pautas.

Por isso, fazemos o convite:

- vem se encantar conosco!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-educacao-infantil>. Acesso em: 06 set. 2024.





APRESENTAÇÃO

*Sônia Regina dos Santos Teixeira
Ana Paula de Araújo Barca
Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa*

Preparando uma canção

Eu preparo uma canção
que faça acordar os homens
e adormecer as crianças.
(Andrade, 2002)¹

Iniciamos esta apresentação com esses versos de Drummond, por acreditarmos que este Caderno, intitulado: “Educação de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil”, representa um marco importante em um percurso que, embora não seja novo, ainda avança de maneira tímida. A educação de crianças de zero a cinco anos, público da Educação Especial (PEE) – aquelas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação –, tem sido historicamente negligenciada nas políticas educacionais brasileiras. Esta produção simboliza o registro de um período em que se reafirma a urgência de garantir a essas crianças uma educação que reconheça a diversidade e possibilidades de seus trajetos de desenvolvimento, assegurando-lhes o direito a uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Trata-se, portanto, de um chamado para que adultos comprometidos com a infância e com a educação pública despertem para essa pauta, há tempos adormecida e que não pode mais esperar.

A presença das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil é uma realidade vivenciada todos os dias por professores(as) de creches e pré-escolas de todo o país. Dados dos últimos censos escolares apontam um aumento crescente no quantitativo de matrículas das crianças PEE em instituições de Educação Infantil. O Censo Escolar de 2023, por exemplo, mostra que nesse ano houve um acréscimo de 151% de matrículas de crianças PEE na pré-escola e de 193% na creche em relação ao ano de 2022. São mais de 280 mil crianças PEE com matrícula na Educação Especial em todo país (Brasil, 2024).

O caderno “Educação de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil” é fruto de um esforço coletivo da coordenação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) do Ministério da Educação (MEC), na Região Norte (LEEI Norte), com pesquisadoras de diferentes universidades públicas da região Norte e de outras regiões do país, que têm se debruçado sobre essa temática.

¹ IANDRADE, C. D. Novos poemas. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1947.

Os textos que compõem o Caderno oferecem a possibilidade de colocar em análise questões que têm se constituído em desafios diários aos(as) professores(as) da Educação Infantil do nosso país e enfatizam a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que contemplem todas as crianças, visando seu desenvolvimento pleno, a partir de suas especificidades e singularidades. O caderno prioriza o debate da educação e do desenvolvimento da criança PEE, a partir de uma perspectiva de que essa criança se desenvolve na coletividade com seus pares, estando, portanto, comprometido com a superação da visão segmentada e restrita de Educação Especial pautada em diagnósticos e rótulos com viés clínico.

Fundamentado nos marcos legais da educação brasileira para a educação das crianças de zero a cinco anos de idade, de modo especial, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e na Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015, MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI – “Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil” (Brasil, 2015), o Caderno tematiza a organização de práticas pedagógicas com crianças PEE na Educação Infantil. Alinhado às tendências mais recentes da pesquisa e da prática na área da Educação Especial, articula as práticas universalistas com a etapa da Educação Infantil. Além disso, apresenta ao(à) leitor(a) possibilidades práticas de leitura e escrita acessíveis a todas as crianças e traz, para o centro do debate, conceitos próprios da Educação Infantil, como as interações e brincadeiras, em uma perspectiva que contemple todas as crianças.

Compreendemos que a escola da infância é o lugar de todas as crianças, com seus ritmos, estilos e modos de estar e de se desenvolver e que essa pluralidade humana requer que os(as) professores(as) da Educação Infantil tenham acesso a materiais formativos que favoreçam a compreensão do desenvolvimento infantil de um modo mais amplo, sem desconsiderar as singularidades próprias de todas as crianças e de cada uma.

Nesse sentido e para concretizar a intenção da produção, o Caderno está organizado em sete textos, que debatem o tema a partir de uma estruturação didática padrão, a saber: de onde partimos, refletindo nosso fazer, perspectivas, considerações finais e referências.

No **texto 1**, de autoria de Sônia Regina dos Santos Teixeira e Ana Paula de Araújo Barca, intitulado A educação e o desenvolvimento de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil, o(a) leitor(a) encontrará uma aproximação ao debate circunscrito na interface entre a Educação Infantil e a Educação Especial no contexto brasileiro. A priori, por meio do legado conceitual de Vigotski, as autoras dialogam sobre o processo de desenvolvimento das crianças com deficiências e demais transtornos de desenvolvimento. Em seguida, partindo de cenas cotidianas da educação escolar de crianças PEE em escolas comuns, colocam em evidência os desafios para efetivação de um trabalho docente mais articulado e colaborativo entre os(as) professores(as) envolvidos no processo educativo dessas crianças. Por fim, o texto apresenta perspectivas de organização da educação das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil combativas aos desafios apresentados.

O **texto 2**, intitulado: “Trajetórias e possibilidades de desenvolvimento de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil”, de autoria de Lívia Maria Oliveira dos Santos Silva e Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa, debate o processo de desenvolvimento infantil com base na teoria de Vigotski, ressaltando a centralidade das relações sociais e da linguagem nesse processo. As autoras enfatizam que, de acordo com essa perspectiva teórica, a deficiência é compreendida para além de aspectos biológicos e ambientais, sendo, sobretudo, uma construção social. O texto ressalta, a partir de um exemplo do cotidiano de uma turma de Educação Infantil, a importância de processos compensatórios, caminhos alternativos e recursos especiais como estratégias pedagógicas para organizar um meio social educativo que considere os diferentes trajetos e possibilidades de desenvolvimento das crianças, rompendo com modelos homogêneos e padronizados.

No **texto 3**, intitulado “Práticas ‘universalistas’ para a educação e o desenvolvimento de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil”, Enicéia Gonçalves Mendes e Maria do Carmo Lobato Silva mostram que, atualmente, o foco da Educação Especial tem sido de não centralizar o ensino-aprendizagem nas especificidades e diferenças das crianças, mas de enfatizar a meta da qualidade de ensino-aprendizagem para todos os alunos, priorizando as chamadas abordagens de ensino universalistas. Desse modo, as autoras destacam três aspectos a serem considerados para a organização de uma Educação Infantil Inclusiva: 1. O potencial do Desenho Universal para aprendizagem (DUA), que possibilita o planejamento de experiências educacionais acessíveis a todas as crianças; 2. O cuidado com a situação de brincar e 3. a importância do desenvolvimento da linguagem na primeira infância para o sucesso da alfabetização futura. Finalmente, as autoras enfatizam que, quando práticas universais não são suficientes, é possível adicionar níveis específicos de suporte para promover uma maior participação.

Marlene Rodrigues e Rauana Batalha Albuquerque Mendes destacam, no **texto 4** - “Trajetórias plurais de desenvolvimento na infância: a participação da criança e as possibilidades de comunicação na Educação Infantil”, o papel essencial da Educação Infantil no desenvolvimento da comunicação, aprendizagem e participação das crianças, especialmente aquelas com deficiência ou transtorno do espectro autista (TEA). As autoras defendem que todas as crianças devem ter acesso a múltiplas formas de comunicação e enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que alcancem as especificidades de cada uma. Além disso, faz um convite aos docentes para repensarem suas práticas, de modo a garantir um ambiente inclusivo que assegure o engajamento e a participação de todas as crianças.

O **texto 5**, “Tecendo os fios das interações e brincadeiras para todas as crianças na Educação Infantil”, de Ângela Brito Ferreira e Míriam Matos Amaral, reside na urgência de explorar a importância das interações e brincadeiras na Educação Infantil, principalmente em contextos diversos como escolas indígenas, rurais, quilombolas e de migrantes. As autoras examinam as práticas educativas que celebram a cultura e a identidade das crianças, ressaltando

a significância de uma educação inclusiva e contextualizada nos territórios culturais das diferentes infâncias brasileiras, considerando, essencialmente, as crianças PEE. Partindo do conceito de brincadeira, como processo de criação e apropriação da história pelas crianças, o texto evidencia, nas práticas pedagógicas com crianças da pré-escola, os elementos propulsores do planejamento de ações de interações e brincadeiras, numa perspectiva histórico-cultural, mostrando a necessidade de que sejam considerados os contextos concretos de vida das crianças.

O **texto 6**, intitulado Práticas de leitura e escrita acessíveis para crianças com ou sem deficiência na Educação Infantil, de autoria de Cinara Franco Rechico Barberena e Monique Linciano de Azevedo Costa, aborda o desafio de formar leitores desde a Educação Infantil, destacando o papel fundamental do(a) professor(a) no envolvimento das crianças com os livros e suas possibilidades imaginativas e criativas. A discussão se organiza em dois eixos principais: o primeiro, trata das práticas acessíveis de leitura e escrita, garantindo a participação de todas as crianças, especialmente, as crianças PEE; o segundo, reflete sobre as interações entre escola, professores(as) e crianças. Desse modo, a discussão reforça a importância de se pensar no desenvolvimento da linguagem e das diferentes formas de comunicação e expressão, fomentando a participação ativa de todas as crianças nas práticas culturais de leitura e escrita. Por fim, ressalta a necessidade de construir estratégias pedagógicas em uma rede de colaboração e trocas, assegurando um processo de ensino-aprendizagem que contribua para uma sociedade, sobretudo, mais empática.

Finalmente, o **texto 7** – A educação Especial na Educação Infantil do campo: do sistema de suporte multicamada ao Plano Educacional Individualizado (PEI), de autoria de Jéssica Rodrigues Santos e Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa, mostra como o Sistema de Suporte Multicamada e o Plano Educacional Individualizado (PEI) podem ser aliados dos(as) professores(as) da Educação Infantil no desafio de educar as crianças PEE pensando em todas e em cada uma, colocando a criança no centro do processo educativo e garantindo sua participação ativa em um ambiente que estimule a interação e a troca com seus pares. As autoras ressaltam que a implementação do sistema de suporte multicamada e o PEI em espaços inclusivos e colaborativos não apenas melhora o aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento social e emocional da criança, criando uma base mais justa e significativa para a educação de todos. No decorrer do texto, as autoras trabalham passo a passo a elaboração de um PEI no contexto da Educação Infantil.

Convidamos o(a) leitor(a) a apreciar uma obra que articulou múltiplos saberes convergentes a um objetivo – colocar em pauta o debate sobre a educação das crianças PEE no contexto das instituições de Educação Infantil, propondo a reflexão de que, embora estejam reunidas no coletivo do PEE, essas crianças constituem-se como pessoas únicas, singulares, com suas particularidades e trajetórias próprias. Convém, portanto, refletirmos sobre como estamos formando os(as) professores(as) de Educação Infantil para educarem essas crianças, com suas diversidades e potencialidades, nas creches e pré-escolas de todo o país.

Com este Caderno, nosso maior desejo, foi pautar o debate e apontar alguns caminhos que podem ser trilhados na organização dos processos educativos das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil, de modo que elas possam vivenciar uma educação pública, gratuita e de qualidade referenciada, que lhes possibilite viver suas infâncias e se constituírem como seres humanos plenos, desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-educacao-infantil>. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. **Nota técnica conjunta n.º 2, de 4 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília: MEC, SECADI, DPEE – SEB/DICEI, 2015.

AS AUTORAS

Sônia Regina dos Santos Teixeira - Pedagoga. Doutora em Psicologia. Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPa). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - GEPEHC. Coordenadora do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil no Estado do Pará.

E-mail: sregina@ufpa.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5826895757813943>

Ana Paula de Araújo Barca - Pedagoga. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa). Professora de Educação Especial da Escola de Aplicação da UFPa. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC.

E-mail: anapaulabarca@ufpa.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9007029966088743>

Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa - Pedagoga. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPa). Membro do Grupo de Estudos de Teoria Histórico-cultural e Educação – GEPEHC.

E-mail: leilane Pessoa@ufpa.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9166189979060760>



A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Sônia Regina dos Santos Teixeira
Ana Paula de Araújo Barca*

Neste primeiro texto do caderno **Educação de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil**, nosso objetivo é focalizar e discutir as peculiaridades da educação e do desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos consideradas pela legislação educacional atual como público da Educação Especial (PEE), grupo formado por pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2024a), sinalizando formas de educá-las nas instituições de Educação Infantil, de modo a contribuir para uma atuação crítica e consciente das professoras e dos professores que atuam nessa etapa da Educação Básica.

O texto está organizado em três seções. Na seção 1 – De onde partimos, apresentaremos os objetivos do texto, seguidos de alguns conceitos iniciais e, por fim, levantaremos questões típicas do cotidiano das turmas de creches e pré-escolas. Na seção 2 – Refletindo nosso fazer, lançaremos um olhar sobre as questões anunciadas com as lentes do referencial teórico-metodológico de Lev Vigotski (1896-1934) e de autores do campo da Educação Especial. Na seção 3 – Perspectivas, conversaremos sobre possibilidades de ações diante dos problemas levantados. Por fim, na seção 4, apresentaremos uma síntese do capítulo e as considerações finais.

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

Professor(a), para iniciarmos nossa conversa, vamos trazer-lhe uma cena comum no cotidiano das instituições de Educação Infantil e apresentar-lhe João.

João é um menino de quatro anos de idade, diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, matriculado em uma turma de Educação Infantil em uma escola pública localizada no norte do Brasil. João gosta de música, de brinquedos de pelúcia e de brincar com tintas. A turma é composta por dezoito crianças, na qual há duas crianças com TEA, incluindo João. Ele apresenta uma comunicação baseada, predominantemente, em gestos e, em alguns momentos, faz uso da linguagem oral. Apresenta, também, comportamentos de fuga da sala de referência. A professora de João relata sentir insegurança em relação ao trabalho desenvolvido com ele e com a outra criança com TEA. No contraturno, João participa do Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado na sua escola, uma vez na semana, por uma professora de

Educação Especial, na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. A professora de Educação Especial relata que João pouco frequenta o AEE em virtude do excesso de terapias que realiza no turno da tarde. Por esse motivo, ela não possui muitos elementos para contribuir com a professora de João, na organização do trabalho a ser realizado com ele. A professora de Educação Especial educa mais quinze crianças PEE, incluindo outras crianças com TEA, além de crianças com deficiência intelectual e com baixa visão. A docente do AEE relata que a prática com crianças tão diferentes, de diferentes idades, com diferentes docentes torna o trabalho desgastante e desafiador. Outra problemática é o fato de a professora de Educação Infantil e a de Educação Especial atuarem em turnos contrários, o que inviabiliza um encontro efetivo entre elas e pode comprometer o desenvolvimento de um trabalho mais articulado e colaborativo.

Certamente que você, professor(a), já deve ter se deparado com uma realidade como essa, uma vez que, atualmente, no Brasil, devido aos inúmeros e significativos avanços nas políticas e práticas educacionais, da mesma forma que João, há milhares de crianças de zero a cinco anos de idade, com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação frequentando as instituições de Educação Infantil.

Esse é um fato a ser comemorado, pois a educação em creches, para as crianças de zero a três anos, e em pré-escolas, para as de quatro a cinco anos, é um direito de todas as crianças brasileiras e de suas famílias, assegurado na Constituição Federal (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996). Por outro lado, a garantia do direito dessas crianças a uma Educação Infantil de qualidade, promotora de aprendizagem e desenvolvimento, tem se constituído num grande desafio que precisa ser enfrentado por todas as pessoas comprometidas com as causas da infância. Pensamos que um ponto central no enfrentamento desse desafio é, sem dúvida, a necessária e urgente articulação entre a Educação Infantil e a Educação Especial.

Como sabemos, de acordo com a atual LDB (Brasil, 1996), enquanto a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (Artigo 29), a Educação Especial é definida como uma modalidade escolar que tem início na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida escolar, perpassando as demais etapas, níveis e modalidades da educação brasileira (Artigo 58). Se, como vimos, a Educação Especial tem início na Educação Infantil, como podemos promover a articulação entre elas, para que crianças como João possam efetivamente aprender e se desenvolver na escola da infância?

Pensamos que a efetivação do direito das crianças PEE a uma Educação Infantil promotora do pleno desenvolvimento requer mudanças, que vão desde a estrutura arquitetônica das instituições, com ajustes nos pisos e rampas, passando pela aquisição de equipamentos e mobiliários específicos, até e, principalmente, aos processos de formação de professores(as) e às formas de organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento, o acesso ao currículo e as formas de avaliação.

É nesse contexto, professor(a), que algumas questões surgem. Como as crianças se desenvolvem? Como educar as crianças PEE nas instituições de Educação Infantil? De que modo, eu, professor(a) de Educação Infantil, posso realizar um trabalho articulado com a professora de Educação Especial (ou o contrário) se trabalhamos em turnos opostos? Qual é o papel do AEE na educação das crianças PEE?

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

As questões levantadas acima nos permitem lançar um olhar sobre os desafios que perpassam a educação das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil. Nesta seção, à luz da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski e de autores(as) do campo da Educação Infantil e da Educação Especial, refletiremos sobre cada questão, ampliando a problematização e apresentando novas perspectivas de compreensão.

Como as crianças se desenvolvem?

Com base em Teixeira (2022), compreendemos que, para Vigotski, a educação e o desenvolvimento humano formam uma unidade dialética, ou seja, são dois processos distintos que mantêm entre si uma relação de interdependência e complementaridade. Enquanto o desenvolvimento é o processo social pelo qual o ser humano forma a sua consciência e a sua personalidade, a partir das relações sociais que participa, constituindo-se como uma personalidade humana consciente, a educação é a organização deliberada e sistemática que possibilita a concretização desse processo, por meio da organização das múltiplas relações sociais que constituem a existência social de uma pessoa. Disse Vigotski: “Educar significa organizar a vida. Em uma vida correta, as crianças são criadas corretamente” (2003, p. 220). Se educar significa organizar a vida, para o autor, “o professor “[...] é o organizador do meio social educativo” (Vigotski, 2003, p. 76), “o organizador das relações sociais vividas pelos alunos na escola” (Teixeira, 2022, p. 15).

Nessa perspectiva, o conceito de desenvolvimento humano difere da compreensão que se evidencia com frequência nos meios educacionais. A forte presença das teorias biológico-evolucionistas de desenvolvimento humano, tanto na Educação Infantil quanto na Educação Especial, gerou saberes docentes que engendram conceitos universalizantes, lineares e evolucionistas de desenvolvimento, que dificultam a compreensão da criança como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente e como participante ativa do seu processo de desenvolvimento.

Desse modo, consideramos que uma primeira forma de articulação do trabalho dos (as) professores(as) da Educação Infantil com a Educação Especial, com vistas a promover o desenvolvimento das crianças PEE, seja a formação continuada conjunta sobre as concepções que fundamentam o trabalho pedagógico a ser realizado, dentre as quais destacam-se as concepções de criança, infância, educação e desenvolvimento. Uma formação continuada desses profissionais possibilitará que haja um alinhamento das concepções que fundamentam o trabalho a ser realizado.

Como educar as crianças PEE nas Instituições de Educação Infantil?

Em coerência com o que expusemos anteriormente, afirmamos que educar as crianças PEE nas turmas de creches e pré-escolas significa organizar a vida nas instituições de Educação Infantil para que elas possam se desenvolver como pessoas plenas, em toda a sua inteireza. Mas como organizar a vida de uma criança PEE na escola da infância? Os conceitos de processo educativo e de meio social educativo, elaborados por Vigotski (2003) e sistematizados por Teixeira (2022), nos ajudam a elucidar essa questão. Para Vigotski, o processo educativo é a relação formada por três elementos intrinsecamente ligados e ativos – o professor, o aluno e o meio social educativo, sendo este último, “a organização deliberada, intencional e sistemática das relações vivenciadas pelas crianças na escola” (Teixeira; Barca, 2019, p. 77).

Ante o exposto, pensamos que outra forma de articulação da Educação Infantil com a Educação Especial seja a organização conjunta do processo educativo das crianças PEE pelo(a) professor(a) da turma de Educação Infantil e o(a) professor(a) da Educação Especial, envolvendo o trabalho ativo de ambos(as) os(as) professores(as), a participação ativa da criança PEE e a organização das relações da criança com as demais pessoas da instituição de Educação Infantil (crianças e adultos), com os tempos, os espaços, os materiais e as atividades, respeitando suas peculiaridades e promovendo a articulação de suas experiências e saberes com a riqueza da cultura humana acumulada pela humanidade, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e nos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (Brasil, 2024b).

Concluimos a reflexão sobre as duas questões iniciais, afirmando com base em Vigotski, que tudo o que é válido para as relações entre desenvolvimento e educação em qualquer ser humano é igualmente válido para a educação de João e todas as crianças PEE que participam de ambientes coletivos de educação da infância. O que muda são as formas de promover o desenvolvimento e organizar a vida na escola, não as finalidades, nem os princípios.

Vigotski (2021) destaca que a organização do meio social educativo para a promoção do desenvolvimento do que denominamos hoje no Brasil de crianças PEE requer a criação de

caminhos alternativos e recursos especiais que, longe de se configurarem como mera utilização de recursos e técnicas, precisam ser vistos, principalmente, como reconfigurações do meio social educativo como um todo, ou seja, das diferentes e múltiplas relações vividas por essas crianças nas instituições de Educação Infantil.

Professor(a), retomamos a cena inicial apresentada neste texto, para refletirmos sobre as seguintes questões:

De que modo, eu, professor(a) de Educação Infantil, posso realizar um trabalho articulado com o(a) professor(a) de Educação Especial (ou o contrário) se trabalhamos em turnos opostos?

Percebemos uma dicotomia entre o trabalho realizado pelas duas professoras responsáveis pela educação de João – a professora da turma de Educação Infantil e a professora de Educação Especial, o que, a nosso ver, decorre, dentre outros fatores, do fato de a SRM ser vista como uma sala à parte do meio social educativo, como um lugar onde a criança vai ter intervenções especiais para as suas necessidades educativas. É como se, na sala de referência, a criança não tivesse que ter o acesso a essas mesmas condições.

Esse modo de organizar a modalidade da Educação Especial na educação brasileira se dá a partir dos anos 2000. Desde esse período, a legislação educacional da Educação Especial brasileira (Brasil; 2001a; 2001b; 2008; 2009; 2011) vem consolidando o acesso das crianças PEE às escolas regulares acrescido do acesso ao AEE, que pode ser ofertado na SRM da própria escola, ou em outras escolas, ou ainda, em centros especializados no turno oposto à educação comum. A literatura da área aponta esse modelo de Educação Especial (AEE ofertado na SRM) como “tamanho único” (Garcia, 2016). A esse respeito, convém-nos problematizar: Como pode uma mesma roupa vestir crianças, adolescentes e adultos constituídos por múltiplas determinações orgânicas e sociais?

Consideramos que esse modelo de AEE, sobretudo ofertado em SRM, no contraturno, apresenta fragilidades quando pensamos nas reais contribuições que esse formato de Educação Especial pode oferecer ao processo educativo da criança PEE na Educação Infantil.

Essa afirmativa está justificada em três argumentos. O primeiro diz respeito à falta de articulação entre as(os) professores(as) da Educação Infantil e as(os) professores(as) da Educação Especial. Como podemos pensar em um trabalho articulado e colaborativo considerando que esses(as) professores(as) atuam em turnos opostos, ou em escolas diferentes? O segundo argumento refere-se às dificuldades de a criança PEE frequentar o AEE em turno oposto à educação comum. Dentre os diferentes impasses, podemos mencionar os casos de crianças que

não têm como se deslocar até o local da oferta de AEE, crianças que fazem terapias e outros atendimentos que sobrecarregam as suas agendas e, por fim, casos de crianças que fazem uso de medicações que causam sono e indisposição para enfrentar um outro turno de atividades. O terceiro argumento corresponde à ausência de formação específica sobre as peculiaridades da Educação Infantil às(aos) professoras(as) da Educação Especial (Costa; Santos; Jesus, 2021). Essa conjuntura finda por resultar em práticas de AEE nas quais predominam atividades de leitura e escrita que desconsideram as peculiaridades desse trabalho no contexto da Educação Infantil.

Frente a esse cenário, cabe-nos pensar em horizontes de atuação que, em alguma medida, superem esse modo de organização da Educação Especial no contexto da Educação Infantil.

SEÇÃO 3 – PERSPECTIVAS

Neste tópico, professor(a), considerando o referencial teórico-metodológico anunciado, mostraremos algumas possibilidades práticas que favoreçam uma maior articulação entre o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial com os(as) professores(as) da Educação Infantil.

Vigotski, em seu tempo, já lançava a tarefa desafiadora de romper com a separação entre a Educação Especial e a educação comum. Ele problematizava o papel das escolas especiais e defendia que as crianças fossem integradas na sociedade sempre que possível, pois acreditava no potencial da coletividade como fonte de desenvolvimento humano. Considerando que o autor não pôde avançar em suas elaborações sobre a materialização do trabalho educativo de crianças com deficiências e demais transtornos de desenvolvimento, em razão de sua morte prematura, cabe-nos continuar esse legado, colocando-o à prova e incorporando as suas ideias em práticas educativas capazes de favorecer a educação e o desenvolvimento integral da criança PEE.

Aqui no Brasil, a Nota Técnica Nº 2, do Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2015), que orienta a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil, publicada conjuntamente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e a Secretaria de Educação Básica – SEB, responsáveis, respectivamente, pelas políticas de Educação Especial de Educação Especial e de Educação Infantil, representa uma possibilidade real de efetivação da articulação entre a Educação Infantil e a Educação Especial, ao prever que o AEE na Educação Infantil seja organizado “com o conhecimento e a participação de toda a equipe pedagógica” (p. 4) e o trabalho do professor do AEE seja realizado “nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas” (p. 5).

A partir das ideias de Vigotski e de algumas orientações da Nota Técnica Conjunta 02/2015, podemos sistematizar, ao menos, dois fundamentos a serem considerados na organização de processos educativos que coadunem com as peculiaridades da etapa da Educação Infantil atravessada pela modalidade da Educação Especial:

1- Trabalho Colaborativo;

2- Oferta do AEE no contexto da etapa da Educação Infantil.

O trabalho colaborativo configura-se como a atuação conjunta entre dois ou mais professores da Educação Especial e da educação comum. De acordo com Mendes (2023), para que haja colaboração entre os(as) professores(as) envolvidos(as) na educação de crianças PEE, é preciso considerar três princípios: 1) Objetivos comuns; 2) Voluntarismo e 3) Paridade. Nessa compreensão, para além de trabalhar juntos(as), os(as) professores(as) precisam traçar objetivos comuns para cada criança PEE. A Educação Infantil não pode ter um objetivo e a Educação Especial outro. Ambas precisam trabalhar em constante diálogo em prol do desenvolvimento integral de cada criança. O voluntarismo está relacionado à vontade de fazer algo, portanto, há de se ter vontade nas partilhas e na construção coletiva. A paridade implica na construção de uma relação sem hierarquias, em que não há um que oriente e outro que apenas siga determinadas orientações. Na relação colaborativa, cada docente contribui a partir de sua área de atuação.

Desse primeiro fundamento origina-se o segundo, que corresponde à oferta do AEE no contexto das turmas de Educação Infantil. Vimos que a Nota Técnica não menciona a oferta do AEE no contraturno. Diferente disso, orienta que a atuação do(a) professor(a) da Educação Especial se dê nos diversos ambientes das instituições de Educação Infantil.

Podemos concluir, portanto, que um caminho que nos parece mais pertinente ao trabalho com as crianças PEE na Educação Infantil, tal qual o caso do menino João e de suas professoras, seja a organização de um trabalho educativo que privilegie a colaboração entre os(as) professores(as) da Educação Infantil e da Educação Especial e que priorize a atuação do(a) professor(a) da Educação Especial junto à turma de Educação Infantil na qual a criança PEE participa.

Essa proposta de organização requer que a gestão escolar reconheça o potencial do trabalho articulado e colaborativo entre a Educação Especial e a Educação Infantil, garantindo que a dinâmica escolar possibilite a efetivação do planejamento coletivo entre todos(as) os(as) professores (as) envolvidos na educação das crianças PEE, tanto da Educação Infantil, quanto da Educação Especial.

Nos momentos de planejamento coletivo, sob o olhar do(a) professor(a) de Educação Especial e do(a) professor(a) de Educação Infantil, convém pensar o currículo como um

conjunto de práticas que sejam compatíveis ao maior número possível de crianças da turma, valendo-se de “adaptações” somente em casos realmente necessários. Isso implica pensar em processos educativos que guardem em sua raiz a pluralidade nas formas de a criança conhecer e de se expressar em diferentes tempos e espaços.

No caso de João, cuja professora de Educação Especial acompanha outras quinze crianças, cabe organizar horários para que, regularmente, por determinados períodos, ela esteja na sala de referência e demais espaços da instituição de Educação Infantil para a oferta do AEE. Convém avaliar também se todas as crianças carecem dessa forma de apoio da Educação Especial, pois talvez não se faça necessário e, assim, a professora possa atuar mais tempo em outra turma, por exemplo, ou possa elaborar algum material para o uso de determinada criança.

Nesse caso, a SRM passa a cumprir outro papel na dinâmica da Educação Infantil, passando de um caráter prioritário para fins secundários, podendo se constituir em um espaço para autorregulação de crianças em ocasiões necessárias e/ou para a realização de avaliações próprias do início de cada ano letivo, quando os(as) professores(as) da Educação Especial se dedicam a conhecer mais e melhor cada criança, com a intenção de colaborar com os(as) professores(as) da educação comum.

Além disso, **cabe à coordenação pedagógica o papel de organizar momentos de interação nas instituições de Educação Infantil, envolvendo professores(as), familiares e demais segmentos que atuam junto às crianças**, de modo que este coletivo possa refletir e compartilhar informações sobre cada criança, a fim de fomentar relações coletivas e de colaboração em torno de uma mesma causa.

No caso da professora de Educação Especial de João, que acompanha dezesseis crianças, convém criar **estratégias para envolver as famílias no compartilhamento de informações sobre cada criança PEE**, como, por exemplo, a elaboração de instrumentos a serem preenchidos pelas famílias sobre preferências das crianças, coisas que elas não gostam, formas de comunicação, informações sobre a rotina em casa, dentre outras informações que possibilitem um maior conhecimento de cada criança PEE.

Essas são algumas possibilidades práticas convenientes ao caso de João que nos serve como ilustração. Consideramos que cada professor(a), como intelectual de sua prática, conhecendo a sua realidade, sob referências que expliquem a educação e o desenvolvimento infantil, possuem o potencial criativo para planejar, implementar e avaliar suas práticas.

Sabemos que algumas dessas proposições carecem de condições concretas para sua efetivação, dentre as quais destacamos, a criação de políticas públicas que garantam formação docente para a realização desse modelo de trabalho educativo e financiamento para ampliação do quadro de docentes efetivos da Educação Infantil e da Educação Especial, a fim de não cairmos no aprofundamento da intensificação de trabalho já vivenciada pelo(a) docente de Educação Especial atuante na escola comum. Contudo, enquanto as condições que nos parecem

ideais não se concretizam, esperamos que as possibilidades mostradas, ao longo deste texto, contribuam para que os(as) de professores(as) da Educação Especial e da Educação Infantil envolvidos na educação das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil reflitam sobre suas práticas e realizem as transformações possíveis.

SEÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, que teve por objetivo focalizar e discutir as peculiaridades da educação e do desenvolvimento de crianças PEE na Educação Infantil, discorreu sobre a realidade vivenciada pelas crianças consideradas, atualmente, como PEE na Educação Infantil, evidenciando que ainda são muitos os desafios a serem superados para que elas tenham direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade referenciada.

Tomando como base elementos do sistema conceitual da teoria histórico-cultural de Vigotski, pontuamos que os processos de desenvolvimento e educação formam uma unidade dialética e enfatizamos a importância dessa compreensão para a efetivação de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento da criança PEE, entendida como uma personalidade humana consciente. Apresentamos outros conceitos do autor, como o conceito de professor, processo educativo e meio social educativo, que podem contribuir para uma compreensão crítica do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de Educação Infantil, com vistas ao desenvolvimento das crianças PEE.

A partir da análise realizada sobre os dispositivos legais que organizam a Educação Especial na educação brasileira, acreditamos que a Nota Técnica Conjunta n. 02/2015 apresenta uma proposta mais coerente com as peculiaridades da Educação Infantil. Por meio dos argumentos expostos ao longo do texto, defendemos que nessa etapa da educação básica o trabalho da Educação Especial mostra-se mais potente ao desenvolvimento integral das crianças PEE quando se materializa por meio da articulação e da colaboração com o trabalho desenvolvido na sala de referência e demais ambientes das instituições de Educação Infantil.

Concluimos que o debate sobre a relação entre a Educação Infantil e a Educação Especial precisa ser ampliado e concretizado por meio de políticas públicas e práticas que garantam o pleno direito das crianças PEE de zero a cinco anos a uma Educação Infantil promotora do pleno desenvolvimento. Começamos a construir a utopia anunciada por Vigotski: “Aguarda-nos um grande trabalho criativo para reestruturar nossa escola com base em novos princípios” (Vigotski, 2021, p. 28).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em 10 nov. 2024a.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2024b.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da Educação, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17

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, 2010.

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

BRASIL. **Nota técnica conjunta n.º 2, de 4 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília: MEC, SECADI, DPEE – SEB/DICEI, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001a.

COSTA, D. S.; SANTOS, E. C. S. L.; JESUS, L. T. B. Atendimento Educacional Especializado para crianças da Educação Infantil: uma revisão de estudos. **Diálogos e diversidade**, Jacobina, v. 1, e11720, p. 1-2, 2021.

GARCIA, R. M. C. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, v. 23 n. 3, p. 7-26, 2016, Número especial.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2023.

TEIXEIRA, S. R. S. A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022. Disponível: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>. Acesso em: 5 fev. 2025.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** - Dossiê temático “Formação de professores: diferentes perspectivas”, v. 24, n. 1, 2019. Disponível: <https://doi.org/10.18316/recc.v24i1.4584>. Acesso em: 5 fev. 2025.

VIGOTSKI, L. S. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. [trad, do russo por Marina Darmaros e Pavel Golub]. **Cadernos RCC#21**. Volume 7. Nº 2, maio 2020. p. 144-160.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

AS AUTORAS

Sônia Regina dos Santos Teixeira - Pedagoga. Doutora em Psicologia. Professora Associada do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPa). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - GEPEHC. Coordenadora do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil no Estado do Pará.

E-mail: sregina@ufpa.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5826895757813943>

Ana Paula de Araújo Barca - Pedagoga. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa). Professora de Educação Especial da Escola de Aplicação da UFPa. Vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação - GEPEHC.

E-mail: anapaulabarca@ufpa.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9007029966088743>



TRAJETÓRIAS E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Lívia Maria Oliveira dos Santos Silva
Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa*

[...] o que havia de novo e surpreendente para a plateia de Vigotski? Por que ficaram tão impressionados com ele? Naquela época, predominava uma abordagem biologicista no atendimento a crianças com deficiência. Vigotski, no entanto, propôs uma nova teoria para explicar a natureza do desenvolvimento da criança com deficiência [...]

(Vygodskaya, 2022, p. 34)

O texto anterior discutiu a interface entre a Educação Infantil e a Educação Especial, destacando quem são as crianças consideradas público da Educação Especial – PEE, grupo formado por pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2024). A discussão foi fundamentada no referencial teórico-metodológico de Vigotski e em autores do campo da Educação Especial, explorando formas de educá-las na dinâmica cotidiana de creches e pré-escolas, tendo como objetivo central contribuir para uma educação crítica e consciente, visando, sobretudo, o pleno desenvolvimento de todas as crianças.

Neste texto, discutiremos trajetórias e possibilidades de desenvolvimento para crianças PEE na Educação Infantil, também à luz das formulações originais do sistema conceitual de Vigotski (1924-1934) e de autores contemporâneos da Educação Especial. Nosso objetivo é mostrar que a gênese do desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais, de forma multideterminada, enfatizando a importância do coletivo nesse processo. Entendemos, portanto, que a deficiência é uma construção social, em oposição às concepções ambientalistas e biologicistas que, frequentemente, sustentam modelos de desenvolvimento uniformes e padronizados centrados no déficit individual. Nessa perspectiva, a compensação social, conceito desenvolvido por Vigotski, ganha destaque ao evidenciar a possibilidade de que o processo de educação e desenvolvimento, não alcançado por vias convencionais, possam ocorrer por meio da reorganização social e da intervenção pedagógica, por meio de caminhos alternativos e de recursos especiais que emergem como estratégias aliadas para promover o desenvolvimento das crianças PEE. Essa lente de análise desafia uma educação homogênea e rompe com a ideia de padrões rígidos de desenvolvimento.

Desse modo, organizamos o texto em quatro seções, a saber: 1) De onde partimos, 2) Refletindo o nosso saber, 3) Perspectivas e 4) Considerações finais. Na primeira seção, apresentaremos, a partir de uma cena cotidiana, possibilidades de desenvolvimento para crianças

PEE na Educação Infantil. Levantaremos alguns pontos de debate, a partir da experiência de Ana, professora da Educação Infantil de uma turma com crianças de 4 anos de idade, incluindo Davi, uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na segunda seção, exploraremos as questões levantadas pela experiência da professora e as formas de organização das instituições de Educação Infantil no Brasil. Já na terceira seção, com base nos conceitos de Vigotski, elucidaremos algumas concepções, como a do desenvolvimento humano, deficiência, compensação social e da importância das relações cooperativas na organização do meio social educativo. Por fim, na quarta seção, concluiremos o debate sobre as ideias e conceitos explorados, apontando possibilidades de compreensão do desenvolvimento de crianças PEE na Educação Infantil, articulando-as ao processo educativo.

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

Nosso caminho de compreensão parte da noção de coletividade como elemento central para o desenvolvimento de todas as crianças, incluindo as crianças PEE. Reconhecemos essas crianças como pertencentes a um grupo etário particularmente vulnerável, que demanda proteção e cuidados especiais, considerando não somente a dimensão biológica de seu desenvolvimento, mas também a social. É no coletivo, nas relações sociais, que a criança se constitui como uma personalidade humana consciente, em suas relações com a natureza, com os adultos e com outras crianças. Esse processo ocorre no confronto com o outro, nas experiências cotidianas e na observação do outro como um modelo, tendo a educação como grande propulsora desse processo.

Vygotsky (1997) destaca que o desenvolvimento humano se concretiza por meio de formas de compensação social, sendo essa a esfera essencial que possibilita superar limitações de uma característica substancialmente orgânica, abrindo caminhos ilimitados de desenvolvimento, a priori, limitados por um diagnóstico clínico. O princípio subjacente ao processo da compensação social é a organização intencional do meio social educativo que, conforme discutido no texto anterior, integra as relações sociais vividas pelas crianças nas instituições educativas, favorecendo e considerando suas possibilidades de desenvolvimento e não apenas suas limitações.

[...] a compensação social é trazida como metodologia da educação [...] é nesse sentido que o autor defendeu que o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer do trabalho educativo comum [...] em essência, não existe diferença no enfoque educativo de uma criança deficiente e de uma criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade. [...] É esse o pressuposto que ancora a sua contraposição a um ensino embasado no defeito orgânico, em defesa de uma instrução orientada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generaliza do, nomeação e conceptualização do mundo) (Vygotski, 1997, p. 93 apud Dainez; Smolka, 2014, p. 1097).

Professor(a), para ilustrarmos nosso debate, vamos trazer-lhe uma cena comum no cotidiano das escolas de Educação Infantil e apresentar-lhe Davi: um menino que queria apenas brincar na banheira cheia de água.

Davi é uma criança que recebeu recentemente o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e apresenta algumas especificidades em seu processo de desenvolvimento. Ele gosta de estímulos sensoriais, e a água tornou-se um recurso que ele aprendeu a utilizar para se acalmar em momentos de inquietação. Carol, estudante de pedagogia, atua como mediadora e acompanha de perto o desenvolvimento de Davi. A partir de orientações da Elen, professora de Educação Especial, Carol utiliza a estratégia de colocar as mãos de Davi dentro d'água e, com ele, imita o nado de peixes, transformando momentos de tensão em experiências relaxantes, na maioria das vezes.

Ana é professora de uma turma de crianças de 4 anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e Davi integra o coletivo das crianças que ela educa. Ana organiza o meio social educativo, conforme conceituado no texto 1, em colaboração com as crianças. O meio social educativo integra espaços físicos, planejamentos, acordos, combinados, tudo realizado em colaboração com as crianças.

Certa tarde, Ana preparou uma atividade que havia sido combinada com as crianças no dia anterior. Essa atividade surgiu após uma roda de conversas sobre os meios de transportes que navegam no rio e na decisão da produção de dobraduras de barcos de papel. Durante a atividade daquela tarde, Ana explicou que a dobradura é uma forma criativa de se produzir arte: “Eu posso fazer um avião, um pássaro ou um leque. O que mais vocês acham que podemos fazer?” perguntou a professora.

Após a conversa, Ana pediu que as crianças se sentassem e distribuiu pedaços de papel cortados previamente. Ela organizou o meio social educativo para que as crianças colaborassem umas com as outras na produção da dobradura do barco, observando todas as respostas dadas por elas: algumas dominaram rapidamente as dobras de papel, outras demonstraram mais interesse pela textura e pelo som do papel ao ser manuseado. Davi, no entanto, ficou atraído pela banheira cheia d'água, que estava no corredor, em frente à sua sala de referência, para que fossem colocados os barcos de papel para “navegar”. Ele teve dificuldades para se envolver na atividade proposta, rasgou e amassou o papel, não conseguindo permanecer sentado, e logo saiu da sala, correndo em direção à banheira, onde mergulhou as mãos na água e ficou ali por um longo tempo, acompanhado atentamente por Carol.

Diante dessa situação, Ana reflete sobre esse e outros momentos em que não conseguiu alcançar todas as crianças nas atividades desenvolvidas, mesmo se esforçando para respeitar as particularidades de cada uma. Em meio a essa situação, ela se questiona: “Como posso adequar as atividades para que todas as crianças, incluindo aquelas PEE, sintam-se realmente envolvidas e parte do grupo?” Essa é uma pergunta que você também já pode ter feito a si mesmo(a) muitas vezes, professor(a), não é verdade?

Ana reflete que adequar atividades seria uma parte de um conjunto maior, considerando a necessidade de ampliar seu trabalho ao objetivo da Educação Infantil, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996), que é de promover o

desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos. Nesse cerne, Teixeira (2022) nos ajuda a entender, a partir de Vigotski (1935), que a educação atua como promotora do desenvolvimento da criança entendida como uma personalidade humana consciente, conceito que se alinha ao desenvolvimento integral mencionado na LDB 9.394/96. Vigotski argumenta que a educação, tanto em seu sentido amplo (formação humana), quanto restrito (educação escolar), impulsiona o desenvolvimento, enfatizando a importância da organização intencional do processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor(a) como organizador(a) do meio social educativo.

Consciente do seu papel docente na contribuição para o desenvolvimento integral das crianças, Ana pondera sobre como tornar esse processo acessível e significativo para cada uma delas. Ela entende, por meio da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010), que seu trabalho pedagógico deve se fundamentar em interações e brincadeiras, elementos essenciais para o desenvolvimento pleno na infância.

A esse respeito, Ana se faz a seguinte pergunta que você também já pode ter feito, professor(a):

Como posso organizar o meio social educativo com interações e brincadeiras que propiciem o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando as trajetórias e possibilidades de desenvolvimento de crianças PEE?

As questões levantadas por Ana refletem desafios comuns enfrentados por muitos(as) professores(as) que, diversas vezes, sentem-se sem alternativas para proporcionar um processo educativo pleno para essas crianças. Suas indagações/reflexões nos convidam a pensar, continuamente, na compensação social com vistas à organização do trabalho pedagógico, intencional e que acolha as trajetórias e possibilidades de cada criança, visando seu desenvolvimento integral, tendo em vista que esse processo tem por objetivo, sobretudo, formar crianças como personalidades humanas conscientes de suas demandas sociais, a saber: solidárias e empáticas, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, igualitária, antirracista, antissexista e comprometida com a preservação do meio ambiente.

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

A visão de desenvolvimento homogêneo ignora as multideterminações de nossa existência social, constituída nas e pelas relações sociais, por processos de significação que definem a experiência de cada criança. Desde o nascimento, cada criança experimenta modos de vida únicos: famílias com diferentes configurações, desigualdade no acesso a serviços, produtos e tecnologias, além de enfrentarem, muitas vezes, as limitações impostas à classe trabalhadora.

Por isso, é essencial reconhecer, dentro dessa diversidade de trajetórias, as especificidades de crianças de diferentes regiões do país. Por exemplo, a criança nortista traz consigo saberes e experiências próprias do seu meio histórico-cultural, tão diverso e plural. Da mesma forma, as crianças PEE têm necessidades específicas que, frequentemente, exigem a organização de caminhos alternativos, estratégias e suportes, para que possam participar plenamente das relações sociais da comunidade na qual se integram, das atividades e das experiências educativas.

A referida constatação é o retrato das trajetórias plurais do desenvolvimento das crianças. De acordo com Cruz e Assunção (2008), é preciso compreender que há uma pluralidade da infância, a qual se constrói nas relações sociais e as diferenças entre as crianças não podem ser negadas. No que se refere às relações sociais das quais as crianças participam, podemos citar alguns ambientes, como: a família, a escola, a igreja dentre outros grupos sociais. Em cada uma dessas relações, as crianças com ou sem deficiência vão construindo a sua personalidade humana consciente, a partir das experiências vivenciadas.

A busca por uma normalidade homogênea e etapas lineares de desenvolvimento humano pode impor expectativas rígidas à periodização do desenvolvimento infantil, especialmente dentro da comunidade que envolve a família e a escola. Ao nascer, acompanhamos a criança, muitas vezes, por meio dos marcos do desenvolvimento, descritos na sua caderneta nacional de saúde. Fomos ensinados a esperar que todas as crianças aprendam a andar, a falar e a brincar dentro de prazos pré-estabelecidos e, na maioria das vezes, comparando o desenvolvimento de uma criança com demandas inerentes ao PEE ao de crianças que não são demandas do PEE.

Indubitavelmente, não podemos negar a existência de regularidades no processo de desenvolvimento infantil. Entretanto, em Vigotski (2021a), ampliamos nossa compreensão, pois o autor destaca, em sua teoria, que todas as pessoas, com ou sem deficiência, possuem potencial de desenvolvimento e constituem-se por meio das relações sociais, ou seja, do coletivo. Desse modo, conforme temos discutido ao longo deste texto, crianças com desenvolvimento considerado atípico precisam da compensação social e da inserção de caminhos alternativos e recursos especiais, que abranjam possibilidades técnicas e simbólicas, como a criação e/ou utilização de recursos para acessibilidade e organização do meio social educativo, de maneira estrategicamente pensada e combinada entre profissionais da educação e entre as crianças.

As crianças PEE fazem parte desse universo de construção e, assim como as crianças que não são PEE, apresentam formas específicas de integração ao processo educativo. Para Vigotski, o processo educativo é trilateralmente ativo - a professora, a criança e o meio social educativo (que integra espaço físico e combinados) são ativos, cabendo ao(à) professor(a) a função de nutrir possibilidades relacionais e de organizar o meio social educativo em colaboração com as crianças. Cabe, também, ao(à) professor(a) observar, de forma sensível, as possibilidades de desenvolvimento das mesmas e elaborar um planejamento que considere os interesses e os vínculos já estabelecidos nos ambientes que participam.

Professor(a), retomando como exemplo a cena descrita no início do texto, podemos perceber que Davi, a criança PEE da turma, percebe a banheira com água na parte externa do CMEI e não esconde o desejo de sair da sala de referência. Diante dessa situação, que hipóteses você levantaria sobre quais atitudes seriam tomadas pela professora?

1- Trancar a porta para que Davi não saia da sala.

2- Apressar-se com as demais crianças para ir, sem demora, à parte externa.

3- Deixar que Davi interaja com a banheira, sob supervisão de algum profissional de apoio escolar.

Cotidianamente, uma das três atitudes é tomada nas salas de referência. Em cada uma delas, surgem desafios e oportunidades que podem ser explorados por meio de interações e brincadeiras, as quais se configuram como possibilidades de intervenção educativa. A condução e a organização do(a) professor(a) e da equipe pedagógica desempenham um papel essencial nesse processo, pois permitem transformar os desafios em experiências significativas para as crianças. Não há uma resposta correta ou única sobre a atitude a ser seguida, mas é fundamental que haja previsibilidade para que crianças e professor(as) possam interagir com o meio social educativo de forma mais equânime possível.

Ao organizar o meio social educativo em colaboração com as crianças, precisamos considerar as diferentes maneiras pelas quais elas se relacionam: entre si, com crianças mais velhas ou mais novas; com os adultos; com as atividades e brincadeiras; com os materiais e com o tempo em suas diversas configurações. A tarefa é elaborar estratégias que garantam a participação plena de todas as crianças.

Este texto não pretende atribuir a responsabilidade, exclusivamente, à professora da Educação Infantil pelo desenvolvimento das crianças PEE. Pelo contrário, busca oferecer uma visão mais ampla sobre o processo educativo dessas crianças. Entendemos que, de maneira colaborativa, outros profissionais podem e devem contribuir para a organização do trabalho pedagógico, a fim de alcançar as necessidades de todas as crianças.

Dentre esses profissionais, destaca-se o(a) professor(a) de Educação Especial, que tem um papel fundamental no planejamento das atividades a serem realizadas no âmbito da escola e do Atendimento Educacional Especializado – AEE¹. De acordo com a Nota Técnica

¹ AEE refere-se ao atendimento suplementar e/ou complementar para melhor suprir as especificidades dos estudantes público da educação especial, traduzindo-se em um conjunto de ações e recursos que visam à eliminação das barreiras impeditivas do acesso dessas pessoas ao currículo escolar, amparando-lhes o direito ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do código Braille, à utilização de recursos tecnológicos, à comunicação alternativa e aumentativa, dentre outros. Esses recursos devem ser ofertados de forma transversal, desde a educação infantil, de crianças de 0 a 5 anos, até a educação superior (Brasil, 2009).

Nº 2, do Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2015), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE e Secretaria de Educação Básica – SEB, a organização e oferta do AEE na Educação Infantil se dá mediante a identificação das necessidades das crianças, por meio de uma observação e reflexão aprofundada:

Por meio do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de atendimento especializado que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da Educação Infantil, verificando a sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta professores e a família quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2015, p. 5).

Essa reflexão inclui considerar, dentre outras coisas, os modos de organização do AEE para crianças da Educação Infantil. Em muitas instituições, o AEE acontece no contraturno, e há situações em que o(a) professor(a) de Educação Especial trabalha apenas em um turno, o que dificulta uma compreensão mais completa do processo educativo. Vale destacar que o documento mencionado não determina que o AEE deva ocorrer exclusivamente no contraturno: ele orienta a atuação do(a) professor(a) de Educação Especial em diferentes espaços, como no solário e no parquinho, enfatizando que “a organização do AEE depende da articulação entre o(a) professor(a) da sala de referência e o(a) professor(a) do AEE, que observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base no contexto educacional” (Brasil, 2015, p. 5).

Outro profissional que ocupa um importante papel na organização das práticas dos(as) professores(as), é o coordenador(a) pedagógico(a) das instituições, visto que, dentre suas atribuições, faz parte organizar as relações entre os profissionais que desenvolvem seu trabalho junto às crianças. Desse modo, podemos considerar o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como um(a) articulador(a) do processo educativo, incluindo também as crianças PEE, pois cabe a ele ou a ela uma visão pedagógica da instituição como um todo, ou seja, na lotação dos(as) professores(as), no direcionamento dos profissionais de apoio escolar e cuidadores(as), na organização dos espaços, na agenda de formações continuadas, na orientação do ensino-aprendizagem das crianças e no acolhimento às famílias.

Diante deste debate, é importante refletir o quanto estamos levando em consideração as trajetórias e possibilidades do desenvolvimento das crianças PEE e como tem sido, muitas vezes, solitário o seu empenho em busca de estratégias e atividades para garantir relações diárias com essas crianças. Por esse motivo, caro(a) professor(a), é também um dos objetivos deste texto, provocar a necessidade de olhar para o processo educativo, considerando todos os(as) profissionais envolvidos nas instituições, para que, de forma colaborativa, possam contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

SEÇÃO 3 – PERSPECTIVAS

A cada ano que passa, cresce o número de crianças PEE na Educação Infantil, sendo essa a etapa que mais possui matrículas nas instituições públicas, de acordo com os dados do censo escolar. Só no ano de 2023, houve um acréscimo de 151% de matrículas de crianças PEE na pré-escola e, na creche, esse aumento foi de 193%. São mais de 280 mil crianças com matrícula na Educação Especial em todo país (Brasil, 2023).

Com base nesses dados, supõe-se que em cada turma pré-escolar há pelo menos uma criança identificada como PEE, ou seja, com alguma deficiência, ou altas habilidades/superdotação. Entre elas, há crianças que possuem laudos e pareceres, com informações sobre suas condições neurobiológicas, recomendações terapêuticas e intervenção psicofarmacológica. Há outras que estão em processo de investigação, situação que implica a reestruturação do curso da vida da criança e de seus familiares/cuidadores, durante as idas e vindas aos centros médicos em busca de certezas. Há, ainda, o processo da aceitação familiar e a busca de apoio para compreender a dinâmica da pluralidade do desenvolvimento dessas crianças.

As pessoas com deficiência possuem uma dura e irreparável trajetória histórica em busca do reconhecimento em ser humano e cidadão de direitos. Essa trajetória, muitas vezes, é marcada pelo seu extermínio, abandono, exclusão do meio social, crença de associação demoníaca e de que são pessoas doentes e ineducáveis. Logo, a expressão ser deficiente apresenta um significado que pesa negativamente no seu contracampo lexical e trata da eficiência, sobretudo nas sociedades de classes, que exaltam a produtividade, o ser produtivo (Pessoa, 2018).

De acordo com Foresti e Bousfield (2022), uma das principais dualidades sobre o conceito de deficiência reside nos modelos médico e social. De forma simplificada, o modelo médico entende a deficiência a partir de uma base biológica e individual, caracterizando-a, exclusivamente, como um conjunto de impedimentos resultantes de lesões ou alterações nas estruturas e funções corporais, descritas por meio de um diagnóstico de incapacidades.

O modelo médico-psicológico da educação especial presume compreensão da deficiência sob a ótica organicista, biologicamente determinada, ao passo que sua explicação está contida nela mesma, por conseguinte, constitui uma fonte valorativa para o fracasso escolar. Assim, há a sustentação psicológica (funcionalista) de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, não-sociais (Michels, 2005, p. 268).

O modelo social, difundido especialmente a partir dos anos 2000, considera a deficiência além de limitações meramente biológicas e fisiológicas, atribuindo-a, também, aos obstáculos sociais que surgem das barreiras ambientais, que impedem o acesso das pessoas ao pleno exercício de seus direitos. Esse entendimento está alinhado ao artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral da ONU, ocorrida em 13 de dezembro de 2006, que define uma pessoa com deficiência como aquela que apresenta impedimentos de longo prazo – de natureza física, mental, intelectual ou sensorial – que, em interação com barreiras, restringe sua participação plena e efetiva na sociedade em condições

de igualdade (ONU, 2006).

A citada Convenção da ONU impacta diretamente tanto a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Já a Resolução do CNJ 230/2016 orienta o conjunto do Poder Judiciário a providenciar as devidas adequações, no que diz respeito à aplicabilidade da norma de inclusão das pessoas com deficiência. É importante lembrar, também, da Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Autismo, reconhecendo aqueles com esse transtorno como pessoas com deficiência. Essas legislações têm um impacto significativo no cotidiano das instituições, impondo-lhes o desafio de garantir acesso e permanência em escolas regulares (Brasil, 2012).

Uma terceira via de entendimento do conceito de deficiência foi apresentada por Vigotski, no âmbito da sua teoria histórico-cultural. Vigotski (2021b), em seus estudos sobre defectologia (termo utilizado em equivalência à educação especial na atualidade), defendeu a importância da educação social em contraste com a educação segregada. Na perspectiva do autor, a deficiência é compreendida como um conceito dialético que considera as diferentes relações sociais em que a pessoa participa, não se limitando a questões biologicistas ou ambientalistas. Esse conceito apresenta proposições importantes, que explicitam a não conformidade de percursos típicos e possibilitam uma nova concepção de desenvolvimento humano, dentre as quais podemos destacar que:

- 1. Toda deficiência, seja ela física, sensorial ou cognitiva, mobiliza a relação da criança com o mundo físico e social. Embora a cegueira ou a surdez, por exemplo, apresentem fatores biológicos, a maior dificuldade para o professor são as consequências sociais. Desse modo, o objetivo do professor é de ajudar a criança a estabelecer compensações da deficiência, com o intuito de corrigir a ruptura das relações sociais (Vigotski, 1995, p. 43 apud Vygodskaya, 2022, p.34);*
- 2. A existência do ser humano, por ser uma existência social, inclui a luta constante para vencer as inaptações entre ele e seu meio social, realizando a compensação social. As possibilidades de compensação ocorrem tanto em pessoas com deficiência, quanto sem deficiência e, em ambos os casos, ocorrem, não de forma individual, mas do social para o individual, uma vez que não é a deficiência que delinea o desenvolvimento de uma criança com deficiência, mas a realidade objetiva e concreta que ela experimenta (Vigotski, 1997).*

Um laudo médico sendo um instrumento em si mesmo, inviabiliza o saber e o fazer pedagógico marcado de possibilidades relacionais e sociais, pois, em razão dele, a prática docente, comumente, pode se direcionar à limitação de atividades concretas, dada essa ser uma característica comum de funcionamento do indivíduo com determinada deficiência, de acordo com determinado laudo.

Todavia, Vigotski (2012, p. 151) destaca, sobre essa questão das possibilidades, que “[...] a criança com deficiência chega com dificuldade ao pensamento abstrato, a escola deve

desenvolver esta capacidade por todos os meios possíveis”. O teórico acrescenta que “[...] o objetivo da escola, no final das contas, não consiste em adaptar-se à deficiência, mas em superá-la”.

Essa superação, segundo o autor, ocorre pela organização intencional do meio social educativo, ou seja, nas instituições de Educação Infantil a referência é a organização das relações entre as crianças, as atividades, os espaços e o tempo, contando, ainda, com a colaboração de outros profissionais para este fim, como, por exemplo, os(as) professores(as) da Educação Especial e o apoio da coordenação pedagógica, como mencionamos anteriormente. Essa perspectiva coaduna com o paradigma atual de que o foco não é a deficiência, mas sim a eliminação das barreiras que impedem ou dificultam a interação dessa criança com o mundo.

Professor(a), você lembra do Davi, a criança de nossa cena? Para iniciarmos o processo de eliminação das barreiras que dificultam a interação dele com o mundo podemos contar com a utilização de alguns recursos especiais, como a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e as Tecnologias Assistivas.

Nos próximos textos esses conceitos serão abordados com maior profundidade.

Talvez você não perceba, mas, diariamente, durante a rotina com as crianças, tem-se utilizado de algumas atividades que têm similaridades com a CAA e as tecnologias assistivas. A utilização de imagens ao preencher o quadro de rotina, a identificação de fichas nominais, o preenchimento do calendário, são bons exemplos. Podemos citar, ainda, a utilização de materiais impressos em tamanho ampliado, o uso de diferentes pincéis para pinturas e materiais de diferentes texturas. Todos esses recursos contribuem para ampliar as possibilidades de aprendizagens para todas as crianças, sobretudo as PEE.

No entanto, além de recursos específicos, a relação com outras crianças que não são demanda do PEE, no mesmo meio social, é fundamental. Essa convivência cria condições de compensação que altera o desenvolvimento da criança para superar as limitações impostas por determinada deficiência, de modo que a diferenciação, em razão dessa mesma deficiência, se torna apenas mais uma diferença entre a diversidade de modos de sentir e experimentar o mundo.

Desse modo, apesar da proposta de educação do Brasil, consolidada nas legislações anteriormente citadas, representar um grande avanço para as pessoas com deficiência e para as sem deficiência, pois a convivência com a diversidade possibilita para ambas a valorização e o respeito das singularidades humanas, considera-se pertinente destacar que o propósito maior

de uma escola comum suscita questionamentos sobre as formas e os meios necessários para atingir esse pressuposto. Haja vista que não basta matricular crianças PEE em espaços comuns, mas de assegurar dois princípios fundamentais: o da promoção da convivência construtiva e o da devida atenção ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças. Nesse sentido, importa reconhecer e contemplar as especificidades das crianças PEE, visando a formação humana como constituição de uma personalidade consciente do seu papel no mundo.

SEÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, mostramos, com base na teoria de Vigotski, que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais de forma multideterminada, enfatizando a importância do coletivo nesse processo. Entendemos, com o autor, a deficiência como o resultado de uma construção social, em oposição às concepções ambientalistas e biologicistas. No que se refere às crianças PEE na Educação Infantil, apoiando-nos nas contribuições desse mesmo autor, compreendemos que o desenvolvimento humano engloba aspectos biológicos e sociais, ou seja, há um desenvolvimento considerado padrão e especificidades relacionadas à idade das crianças, mas é por meio das relações sociais que todas as pessoas se constituem como personalidades humanas conscientes.

Diferentemente da concepção biológica, que se centra em diagnósticos de determinação do desenvolvimento, Vigotski, de maneira dialética, não se limita ao orgânico e desenvolve pressupostos gerais para o desenvolvimento contínuo no social, considerando, também, as diferenças das classes sociais e suas implicações para a vida em sociedade. Desse modo, o desenvolvimento integral das crianças PEE, como Davi, requer caminhos alternativos para rompimento de um modelo homogêneo e padronizado de desenvolvimento, ainda presente em muitas escolas.

O exemplo de Ana e sua turma ilustra os desafios de um trabalho pedagógico que alcança todos. Ana, ao refletir sobre seu trabalho e sobre as orientações da LDB/96 (Brasil, 1996) e DCNEI (Brasil, 2010), demonstra o comprometimento com o desenvolvimento integral de cada uma das crianças de sua turma, procurando respeitar suas necessidades e singularidades. A situação de Davi, que é atraído pela água e apresenta dificuldades em participar da atividade de dobraduras, é só um exemplo da complexidade do trabalho do(a) professor(a) na sala de referência, que vai além de adaptar o espaço físico ou ajustar atividades, porém trazendo também a questão da organização pedagógica do meio social educativo em prol do trabalho na e pela coletividade, visando à compensação social, conforme apontado por Vigotski.

Nesse sentido, diante dos desafios apresentados, fica evidente que o trabalho pedagógico exige formação continuada, suporte institucional e comprometimento ético por parte de todos os profissionais envolvidos. Só assim, será possível construir uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, que ofereça condições para que todas as crianças, independente das possibilidades de suas trajetórias, se desenvolvam plenamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n.º 230, de 22 de junho de 2016**. Dispõe sobre a uniformização da interpretação do art. 93, inciso XIV, da Constituição Federal, quanto à motivação das decisões. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 24 jun. 2016. Disponível em: https://www.stj.jus.br/internet_docs/biblioteca/clippinglegislacao/Res_230_2016_CNJ.pdf Acesso em: 29 de novembro de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 249, p. 1, 28 dez. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da Educação, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

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, 2010.

BRASIL. **Nota técnica conjunta n.º 2, de 4 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília: MEC, SECADI, DPEE – SEB/DICEI, 2015.

CRUZ, M. N. A; ASSUNÇÃO, A. A estrutura e organização do trabalho infantil em situação de rua em Belo Horizonte, MG, Brasil. **Revista Saúde Sociedade**. São Paulo. v.17. n.1. 2008. p. 131 – 142. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902008000100012>

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>

FORESTI, T.; BOUSFIELD, A. B. S. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Psicologia Política**. V. 22, n. 55, 2022. p. 654 - 667. <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpp/article/view/21872>

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico psicológico. **Revista Brasileira de Educação especial**, Marília, v.11, n. 2 maio/ago. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: adotada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de dezembro de 2006. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> Acesso em: 30 de novembro de 2024.

PESSOA, L. N. F. **Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil: um estudo na rede pública municipal de ensino de Belém-PA**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: formação de professores teorias e práticas educacionais) Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

TEIXEIRA, S. R. S. A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022. Disponível: <https://doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01> . Acesso em: 5 fev. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia** (Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de Lev Semionovich Vigotski** (Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes) 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VYGODSKAYA, G. L. Vigotski e os problemas da educação especial Tradução Débora Dainez. In: ABREU, F. S. D.; et al. **Diversidade e inclusão**: o que a teoria histórico-cultural tem a contribuir? Curitiba: CRV, 2022. p. 33 – 40.

VYGOTSKI, L. S. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: Lev Semionovich Vigotski. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor. 1997, p. 213-234

VYGOTSKI, L. S. Los problemas fundamentales da la defectología contemporánea. In: Lev Semionovich Vigotski. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 2012, p. 11-40

AS AUTORAS

Lívia Maria Oliveira dos Santos Silva - Pedagoga. Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA). Professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua – Pará. Membro do Grupo de Estudos de Teoria Histórico-cultural e Educação – GEPEHC.

E-mail: livia.silva@iced.ufpa.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7851985263357663>

Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa - Pedagoga. Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFGPA). Membro do Grupo de Estudos de Teoria Histórico-cultural e Educação – GEPEHC.

E-mail: leilane Pessoa@ufpa.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9166189979060760>



PRÁTICAS “UNIVERSALISTAS” PARA A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Enicéia Gonçalves Mendes
Maria do Carmo Lobato da Silva*

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

Nesta unidade, convidamos você, professor(a), a refletir sobre a educação e o desenvolvimento das crianças do público da educação especial (PEE) no contexto da Educação Infantil. Esperamos que as discussões aqui propostas ampliem e aprofundem a compreensão sobre o tema, possibilitando a construção de novos saberes e o cultivo da criatividade inerente à nossa condição humana.

Iniciaremos nossas reflexões a partir da vivência de nossa personagem Lúcia.

Lúcia, é professora da Educação Infantil e responsável por uma turma de creche, cujas crianças têm em torno de três anos de idade. Ela propõe às crianças formarem uma roda para cantar uma música infantil. É quando todas começam a dar as mãos umas às outras que Lúcia percebe que elas evitam dar as mãos a Bárbara, que é uma criança que não fala, costuma interagir pouco e tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Nessa situação, o que Lúcia deve fazer? Deixar Bárbara de fora da roda, já que ela não consegue cantar? Pedir às crianças para darem as mãos para Bárbara? Ela própria dar as mãos para Bárbara para que ela participe da roda? Nesse contexto, será que o ato das crianças se configura como preconceito? Enfim, como Lúcia deve lidar com essa situação?

Lúcia, assim como inúmeros(as) professores(as), têm dúvidas sobre o modo de (inter) agir com crianças portadoras de alguma deficiência, em sua sala de referência. Como você já deve ter notado, pela leitura dos textos até aqui, este Caderno trata da educação de crianças PEE, no contexto da Educação Infantil.

O Brasil tem uma política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o que significa que todas as crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, com idade entre zero e cinco anos e onze meses, têm o direito de frequentar creches e pré-escolas comuns. Negar matrícula é considerado crime, pois a Constituição Federal garante o direito de todos à educação, sem discriminação e com igualdade de oportunidades (Brasil, 1988).

Todavia, a lei pode compelir a escola a aceitar a matrícula, mas não pode obrigar as pessoas a acolherem essas crianças. Assim, a discriminação e o preconceito estrutural podem impor barreiras consideráveis à vida delas nesse ambiente. Acreditamos que grande parte dessas barreiras se deve ao desconhecimento dos(as) professores(as), sobre como agir com a diversidade de crianças na Educação Infantil.

Uma Educação Infantil inclusiva apresenta vastos e significativos benefícios: para a sociedade, cultivando uma cultura de aceitação da diversidade e equidade; para as crianças, promovendo a comunicação e a interação com colegas de diferentes características. Em se tratando de crianças com deficiências, a Educação Infantil proporciona apoio e estimula o desenvolvimento de suas potencialidades. Para os professores(as), fomenta a colaboração e o desenvolvimento profissional na medida em que os conhecimentos e habilidades são compartilhados (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022). Em suma, além de favorecer o desenvolvimento integral - físico, intelectual, social e emocional - a inclusão na Educação Infantil contribui para romper com estigmas relacionados às crianças com deficiência, reconhecendo-as como participantes plenos no ambiente escolar, onde a diversidade enriquece a aprendizagem.

Assim, a escolarização de crianças PEE em creches e pré-escolas, apesar de, no início, não parecer nada fácil para professores(as), ao final tem potencial de beneficiar a todos(as) os/as envolvidos(as). Um dos obstáculos na prática pedagógica é o fato de que a educação desse público ainda é baseada em uma concepção biomédica da deficiência, fundamentando-se em estratégias para remediar as limitações, sem promover transformações significativas na qualidade do ensino nas escolas comuns. A concepção biomédica da deficiência pressupõe que a ela seja um atributo inerente à pessoa, centrada no seu organismo, ou que se deve a uma falha ou anormalidade biológica do corpo do indivíduo, ignorando a enorme influência do contexto sociocultural do qual o indivíduo participa (Oliveira, 2004).

Outro obstáculo é a cultura escolar de homogeneização/padronização na forma de conceber, ensinar e oferecer serviços de apoio à escolarização de estudantes PEE nas salas de referência. A homogeneização no ensino acontece quando o professor usa uma única forma de ensinar e espera que todos tenham o mesmo desempenho, sem considerar as diferenças individuais. A homogeneização dos apoios acontece quando se oferta o mesmo tipo de apoio às crianças do PEE independentemente de suas necessidades específicas (Stainback; Stainback, 1999).

Nesse sentido, nós te convidamos, professor(a), a refletir sobre a seguinte pergunta: Como mudar isso?

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

A situação da professora Lúcia nos conduz, primeiramente, a pensar o quanto o “capacitismo estrutural” está presente na nossa sociedade e nas escolas. Capacitismo é um termo empregado para designar a discriminação e o preconceito direcionados às pessoas com deficiência (Mello, 2016). Tal fenômeno se revela por meio de tratamentos, discursos e práticas discriminatórias, bem como na presença de barreiras de natureza física, comunicacional, arquitetônica e atitudinal. Ademais, manifesta-se na negação de oportunidades e na subestimação das capacidades de pessoas com deficiência.

Nós, professores(as), quando tomamos conhecimento do fato de que teremos uma criança com autismo, com deficiência intelectual, paralisia cerebral, síndrome de Down, surdas, cegas, por exemplo, achamos, por vezes, que não saberemos como lidar com ela. Podemos nos sentir desamparados(as), impotentes e inseguros(as) porque não somos especialistas no tema e, logo, achamos que as experiências educacionais adequadas a essas crianças devem ser totalmente diferentes das que oferecemos para as demais.

Entretanto, professor(a), não devemos nos deixar impressionar pelos rótulos, pois eles não nos dizem o que fazer. No trato com os PEE, é recomendado que mantenhamos a tranquilidade. Há casos de síndromes cujas diferenças são visíveis, tal como no caso da Síndrome de Down ou Paralisia Cerebral, mas na grande maioria das vezes essas condições começam a ser percebidas na primeira infância sob a forma de atrasos no desenvolvimento, que se apresentam em diversas gradações.

Podemos perceber atrasos na área motora, quando as crianças demoram, por exemplo, para sustentar a cabeça, sentar, engatinhar, andar, agarrar objetos etc. Podemos, também, observar a demora no desenvolvimento da linguagem: quando bebês, aos 10 meses de idade, não balbuciam; quando nenhuma palavra é falada até os 18 meses; quando elas não combinam duas palavras ou quando não têm desempenho imitativo e simbólico aos dois anos de idade; ou, ainda, quando não formam sentenças ou apresentam um discurso incompreensível aos três anos. Atrasos no desenvolvimento podem também ser percebidos na área de socialização: quando os bebês não mantêm contato visual, recusam-se a brincar com outras crianças e não demonstram interesse nas interações sociais etc.

Esses atrasos no desenvolvimento não são, necessariamente, sinônimos de deficiência, mas, ainda que eventualmente possam se confirmar como tal ou como um transtorno, isso não implica que essas crianças não possam se desenvolver ao frequentar uma creche ou pré-escola comum. Pelo contrário, estudos indicam que ambientes inclusivos, nos quais crianças com deficiências tenham oportunidade de interagir com as demais crianças, que lhes servem como referências, e com professores(as) acolhedores(as) e responsivos(as), são mais favoráveis para promover o desenvolvimento de todos(as) os(as) envolvidos(as), inclusive dos(as) próprios(as) professores(as) que têm a oportunidade de desenvolver ou ampliar suas habilidades de mediação

com crianças com características diversas e de aprender com outros professores(as) parceiros(as), tais como os professores(as) de Educação Especial (Mendes, 2013).

Quando o bebê ou a criança ingressa na instituição de educação infantil já com um diagnóstico, é imperativo que não nos deixemos impressionar pelos rótulos atribuídos, pois é fundamental preservar a confiança no potencial de desenvolvimento dessas crianças, uma vez que é comum, devido aos preconceitos e estereótipos que os(as) professores(as) desenvolvam, às vezes, crenças de que essas crianças são menos capazes. Além disso, devemos reconhecer que os(as) professores(as) detêm uma capacidade ímpar de proporcionar as experiências educacionais necessárias para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, porque estudaram o desenvolvimento infantil e sabem como estimulá-lo e eliminar barreiras para a aprendizagem da maioria das crianças. E quando tiverem dificuldades, podem recorrer aos colegas, supervisores(as), diretores(as) ou professores(as) de Educação Especial.

Outro aspecto da reflexão sobre o nosso fazer pedagógico envolve desmistificar nossas crenças de que a educação de crianças com deficiências e transtornos tem que ser totalmente diferente das demais (Mendes, 2023). É fato que, historicamente, a Educação Especial se desenvolveu agrupando pessoas por categoria de deficiência, em serviços segregados, e usando métodos e materiais que se distanciavam do ensino comum (Mendes, 2006). Todavia, quando as pessoas com deficiência começaram a ingressar em classes comuns, ficou evidente que, quando experiências educacionais de qualidade são proporcionadas, no caso da Educação Infantil com versões de boas creches e pré-escolas, podem ser atendidas as necessidades educacionais específicas da grande maioria dessas crianças pequenas.

Assim, o foco atual tem sido o de deixarmos de centralizar o ensino e os atendimentos nas especificidades e diferenças dessas crianças e pensarmos que todas elas são diversas. Por isso, professor(a), é importante enfatizar a meta da qualidade de ensino para todos(as) os(as) alunos(as), priorizando as chamadas abordagens de ensino “universalistas”.

Professor(a), você sabe o que são abordagens universalistas?

As abordagens Universalistas postulam que a Educação Especial deve ser concebida como um domínio de produção de conhecimento científico, inovação tecnológica e transformação social. Ademais, reconhecem-na como uma modalidade transversal, cuja presença permeia todas as etapas da Educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, de forma a “dar suporte e apoio ao sistema educacional e não mais como um serviço substitutivo ou segregado” (Mendes, 2023, p. 10). Assim, na abordagem universalista primeiro se visa à melhoria da qualidade para todos os alunos, daí a ideia de “universal”, e somente quando o que for oferecido para todos não for suficiente é que podemos pensar em diferenciar. No caso de ser necessária

alguma diferenciação, ela também é universal, ou seja, extensiva para todos que precisarem e não entendida como sendo exclusiva para crianças do PEE.

Mendes (2023) define os seguintes princípios das abordagens Universalistas:

Todos são diversos entre si e únicos.

Os seres humanos são diversos, tendo ou não deficiência, pois apresentam, entre outras características, variabilidade corporal, cognitiva, sensorial e comportamental. Assim, devemos superar a perspectiva de que algumas crianças são “diferentes” e outras “normais”, ou que atendem a um “padrão”. As classes de referências são, necessariamente, heterogêneas e as crianças têm perfis educacionais sociais, emocionais, linguísticos e identitários variados, ou seja, apresentam diferentes níveis de habilidades, conhecimentos, desempenho, estilo de aprendizagem e demandam diferentes níveis de suporte para aprender (Stainback; Stainback, 1999). As turmas com perfis diversificados são ambientes enriquecedores e propícios para o desenvolvimento de vínculos de amizade e sentimentos de pertencimento, respeito e valorização da diferença, o que potencializa a mudança de paradigma cultural e de valores inclusivos.

O ensino tem que ser responsivo a essa diversidade.

Boas práticas educacionais, pautadas em abordagens universalistas, devem envolver a seleção de objetivos de aprendizagem a partir do levantamento de interesses e potencialidades e da adequação de materiais diversos ou múltiplas diferenciações (objetivos, materiais, contextos e suportes): a abordagem colaborativa entre a equipe (coordenação, professores(as), família, profissionais da saúde como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais), as práticas de ensino cooperativo (mediado por colegas), o ensino de habilidades funcionais (em contextos naturais) e promoção de desafios educacionais para todas as crianças. Logo, flexibilidade e colaboração são aspectos chaves para o ensino acessível a todos(as).

As intervenções educacionais devem ser realizadas no contexto da sala de referência e não em ambientes separados.

O grande desafio consiste em lidarmos com classes heterogêneas, promovendo acessibilidade nas experiências educacionais para todos(as). A Nota Técnica Nº 2, do Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2015), orienta que a organização e oferta do atendimento educacional especializado (AEE) às crianças PEE na Educação Infantil conste do Projeto Político Pedagógico da escola, apresentando como os serviços de Educação Especial serão organizados, e que o(a) professor(a) do AEE pode atuar em todos os espaços da unidade educacional. A nota prevê atuação colaborativa entre professor(a) do AEE e o(a) de referência da turma e destaca que, no caso da Educação Infantil, apenas em poucos casos, quando for estritamente necessário, devem ser fornecidos serviços especializados extraclasse, como, por exemplo, o ensino da Língua Brasileira de Sinais, de orientação e mobilidade, alimentação e cuidados específicos para crianças com deficiências.

O objetivo é a qualidade do ensino para toda a turma e não apenas para uns poucos estudantes.

A qualidade da educação em nosso país deixa a desejar, como mostram os estudos da Fundação Maria Cecília Couto Vidigal (2023). Assim, é preciso lutar pela garantia da qualidade da educação para todos(as), pois são muitos(as) os(as) crianças que têm o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem comprometidos, e não só aquelas em condição de deficiência. Se uma versão de creche ou pré-escola de qualidade é capaz de atender às necessidades de todas as crianças, tal abordagem deve ser nossa prioridade. Em outras palavras, devemos empenhar-nos em aprimorar a educação de forma universal, abrangendo todas as crianças, indistintamente!

O cerne das intervenções pedagógicas deve ser o currículo comum.

Tradicionalmente, pensávamos que estudantes com deficiências precisavam de “adaptações curriculares” e sob esse nome encontrávamos práticas diferenciadas que empobreciam as experiências educacionais dessas crianças. Diferentes estudiosos pontuam que na Educação Infantil os(as) educadores(as) não ensinam nem dão aulas, que os sujeitos são crianças e não alunos(as) e resistem em aceitar a ideia de se adotar um currículo padrão (Finco; Barbosa; Faria, 2015; Pereira, 2020).

Entretanto, existe a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil - BNCC-EI (Brasil, 2017) que, apesar de não se apresentar como um currículo, ao eleger e especificar conteúdo na forma de objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência, acaba se constituindo como prescrição de conteúdo curricular (Silva, 2024). Segundo Pereira (2020), a

BNCC-EI silencia o trabalho com crianças com deficiências, síndromes e transtornos. A lista de “direitos de aprendizagem”, por exemplo, está rigidamente definida por faixas etárias, sem considerar as necessidades específicas dessas crianças.

Na BNCC-EI, nota-se que o perfil de crianças foco é o mediano, com objetivos de aprendizagem que favorecem habilidades linguísticas dominantes e lógicas, em detrimento de outros tipos de inteligências, sensibilidade, expressão e desempenho (Silva, 2024) e colocam idades esperadas como se o desenvolvimento fosse linear para todas as crianças.

A premissa desse princípio das abordagens universalistas implica que devemos assegurar às crianças PEE o direito de acesso ao mesmo conteúdo e/ou experiências educacionais das demais crianças. Assim, não consideramos mais as “adaptações curriculares” para determinados alunos(as) porque os diferentes elementos do currículo, entendido como o que deve ser assegurado em termos de orientação curricular para toda criança brasileira sem apoiar-se em conteúdos e disciplinas e sim em direitos de aprendizagem, podem ser diferenciados para todas as crianças, quando se pretende responder mais adequadamente à diversidade na sala de referência e os resultados também podem ser diferentes em termos do que é esperado para cada criança.

A BNCC-EI reafirma diversos direitos de aprendizagem para a criança, como o direito de conviver com pares e familiares, brincar de forma coletiva, ser uma participante ativa nos ambientes em que está inserida, explorar vivências culturais e expressar-se criativamente (Brasil, 2017). Esses direitos devem ser igualmente assegurados às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, como a BNCC não é currículo, mas a base que orienta a elaboração e o desenvolvimento de currículos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) garante a autonomia nos processos educativos, isso favorece que, na prática escolar, possamos reparar a dívida histórica com grupos vulneráveis, promovendo a formação humana integral de crianças e de educadores(as) (Paoli et al., 2023).

Assim, no caso das crianças PEE, é importante oferecer oportunidades de participação nas mesmas atividades da turma e não proporcionar atividades diferentes que sejam exclusivas para elas. Além disso, devemos garantir, no caso de serem necessárias diferenciações, como por exemplo, nas tarefas, nos materiais, nos objetivos de aprendizagem, que não sejam adotadas exclusivamente para elas, mas sim extensiva para todas as crianças que precisem de algum tipo de suporte.

Em síntese, os principais pontos das abordagens universalistas não implicam o descarte das intervenções especializadas que ainda se mostram necessárias para uma fração reduzida das crianças, mas devem ser utilizadas apenas quando as estratégias universalistas não se mostrarem suficientes para garantir os direitos à aprendizagem.

SEÇÃO 3 – PERSPECTIVAS

Dentre as várias perspectivas que gostaríamos de apontar para a Educação Infantil Inclusiva, destacaremos três que têm aspectos que consideram o potencial do “Desenho Universal para aprendizagem” (DUA) (Rose et al., 2014) para planejarmos experiências educacionais acessíveis a todas as crianças.

Professor(a), antes de mostrarmos as três perspectivas, vamos pontuar aspectos mais importantes do DUA.

O DUA caracteriza-se como uma tecnologia educacional que visa criar ambientes de aprendizagem acessíveis e acolhedores para estudantes com diferentes estilos, habilidades e necessidades. Ao ser aplicado em turmas heterogêneas, propõe estratégias flexíveis, da Educação Infantil ao Ensino Superior, baseadas em três princípios: o das múltiplas formas de representação, o de expressão e o de engajamento (Rose et al., 2014).

De acordo com o DUA, a elaboração de currículos, desde sua gênese, deve integrar as necessidades de todos os estudantes, suprimindo a exigência de adaptações posteriores. Esse modelo propõe uma ampliação das alternativas pedagógicas, respeitando a diversidade dos alunos e valorizando as múltiplas maneiras pelas quais os indivíduos expressam seu conhecimento e se engajam no processo de aprendizagem.

DUA aplicado à Educação Infantil.

O DUA propõe a oferta de múltiplas formas de representação envolvidas na atividade, adaptando-o a diferentes estilos de aprendizagem. Isso envolve utilizar, numa mesma atividade, diversos meios e formatos de comunicação, como linguagem oral, visual (símbolos, imagens, gestos) e escrita, incluindo acomodações para crianças com necessidades específicas, como fontes e contrastes ajustados para alunos com baixa visão; braile para estudantes cegos; ou Libras para crianças surdas. A proposta é integrar todas essas modalidades sensoriais e linguísticas, normalmente destinadas a estudantes com deficiência, aos materiais pedagógicos para garantir o acesso à informação por todos os alunos (Zerbato; Mendes, 2021).

Para atender a esse princípio, o(a) professor(a) deve planejar atividades multissensoriais que envolvam diferentes sentidos como tocar, ouvir, ver e movimentar-se. Por exemplo, usar massinha de modelar para explorar formas geométricas, ou realizar cantigas com gestos. Na atividade de contar histórias, por exemplo, o(a) professor(a) pode utilizar cartazes, ilustrações

e/ou vídeos, para apoiar a conversa e contemplar crianças que possam ter dificuldades de compreensão verbal. Incorporar imagens, vídeos, gráficos, sinais verbais, quadros visuais ou mapas conceituais nas instruções e apresentações pode ajudar as crianças a entenderem melhor os conceitos.

As múltiplas formas de expressão possibilitam a demonstração do aprendizado, a partir de diferentes meios e recursos de comunicação, rompendo com a exigência, apenas, da vocalização ou da escrita, ampliando, assim, as possibilidades de participação. A regra aqui é permitir que todas as crianças participem e possam demonstrar seu conhecimento de diferentes maneiras, como por meio de apresentações orais, trabalhos artísticos ou jogos.

Na atividade de contar histórias ou em rodas de conversa, por exemplo, pode-se introduzir um objeto de fala (um bastão colorido com uma boca, um brinquedo de pelúcia etc.) que circule entre as crianças e sinalize quem está com a palavra, permitindo que todos tenham a oportunidade de se expressar. Caso alguma criança precise de mais tempo, dá-se esse tempo a ela. Quanto às crianças tímidas, pode-se permitir que elas se expressem de outra forma, como por exemplo, desenhando em um papel. Outro exemplo de como adotar esse princípio seria criar registros coletivos, como um mural ou livro contendo as produções e ideias de cada criança, facilitando que reconheçam suas participações e aprendizados.

As possibilidades de modular as formas de expressão podem variar ao longo do programa e, no início, podem envolver uma postura mais passiva (observar a sequência de um modelo executando a tarefa no material audiovisual), passando pela execução da tarefa com diferentes níveis de apoio (por exemplo, com instruções passo a passo, com apoio físico para a realização dos movimentos, instruções para correção quando necessário, imitação seguida de um modelo) até a execução independente e contextualizada, quando solicitado.

As diferentes formas de engajamento incorporam recursos conforme o interesse demonstrado pelas crianças, potencializando autonomia para escolha e participação. Por isso, o levantamento de preferências favorece a estimulação da curiosidade e do entusiasmo, circunstância ideal para a assimilação de aprendizagens significativas. Dando importância a esse fator, devemos garantir o cuidado em remover distrações ou estímulos aversivos do ambiente, aumentando momentos de autonomia para escolhas ou rejeições, valorizando o bem-estar emocional e a participação (Rose et al., 2014; Rose; Mayer, 2002).

Alguns exemplos de como assegurar motivação e engajamento seria o de permitir que as crianças escolham entre diferentes atividades ou temas para explorar e o de aumentar o engajamento e a motivação, permitindo que cada aluno se envolva com o que mais lhe interessa. Na escolha de um assunto para explorar, se optarmos por temas amplos que possam ser explorados de diferentes maneiras, cada criança pode escolher o aspecto de seu interesse. Por exemplo, se o tema for “animais”, pode-se falar sobre animais de estimação, da selva, aquáticos, insetos, aves, mamíferos etc. O uso de diferentes tipos de materiais, como livros ilustrados,

jogos educativos, vídeos e aplicativos interativos, pode favorecer o engajamento das crianças de várias maneiras, em função delas terem interesses diversificados.

Além disso, promover atividades em grupo ou duplas, onde as crianças possam colaborar e aprender umas com as outras, pode permitir que as habilidades e estilos de aprendizagem diferentes se complementem. Finalmente, oferecer feedback constante e encorajador para que as crianças possam entender o que estão aprendendo e como podem melhorar, e isso pode ser feito com a ajuda de recursos visuais, como um gráfico de progresso, que contribuiu para melhorar o engajamento.

A avaliação irá depender de onde a criança se encontra ao longo do programa. Há aquelas que podem, por exemplo, já saber lavar as mãos de modo contextualizado, outras tantas precisam ser ensinadas, e aqui os níveis de suportes que precisarão irão variar. Assim, a avaliação irá depender do desempenho esperado para cada criança, sempre destacando que os critérios irão variar conforme ela avança na aprendizagem esperada. Nesse contexto, devemos nos perguntar se o desempenho de cada criança supera, corresponde ou está abaixo do esperado, tomando como referência as outras crianças da turma. E, nesse último caso, precisamos especificar em que estágio do processo ela se encontra para monitorar avanços posteriores.

E, ao final de cada atividade, é importante promover um momento de reflexão nos quais as crianças possam expressar como se sentiram, o que aprenderam e o que gostaram ou não na atividade.

É importante frisar que a diferenciação, na forma de apresentar, motivar ou de demonstrar o que se aprendeu, não se aplica apenas às crianças PEE, mas sim a todas as crianças da turma. E, quando práticas “universais”, tal como o DUA, não forem suficientes, os níveis de suporte para a aprendizagem podem ser adicionados para promover maior participação, maior aproveitamento e maior apreensão dos conteúdos, dependendo da natureza da habilidade envolvida na tarefa e das necessidades de cada grupo ou aprendiz.

O cuidado de garantir mediação na situação de brincar na Educação Infantil.

Ao considerar a faixa etária e as habilidades em cada fase do desenvolvimento, as interações sociais e o brincar são fundamentais para o aprendizado. O indivíduo se forma nas relações com os outros, e a aprendizagem ocorre por meio de vivências, utilizando o corpo, objetos e a interação social. Nesse contexto, as aprendizagens envolvem habilidades como raciocínio lógico, uso de objetos, fala, compreensão, nomeação, regras e autorregulação. A mediação no ensino deve se basear no brincar interativo, promovendo aprendizagens significativas e afetivas (Brasil, 2017).

Cabe, entretanto, destacar que estudos sobre as interações entre crianças da Educação Infantil, em situações de brincar, requerem nossa atenção e mediação, pois crianças com deficiência podem ser rejeitadas pelos pares, tal como no exemplo que inicia este texto, ou ainda, tenderem a ficar isoladas em brincadeiras paralelas.

No caso do exemplo da Professora Lúcia na atividade de roda, as crianças demonstram uma resistência em estender as mãos à Bárbara, o que pode sinalizar o início de uma atitude discriminatória em relação a ela. Nesse contexto, é imperativo que Lúcia intervenha de maneira decisiva para assegurar que Bárbara participe plenamente da atividade, junto aos seus colegas.

Lúcia deve saber que ela é o principal modelo para as crianças e, por isso, deve dar condições para que Bárbara participe da atividade, iniciando o gesto de estender-lhe a mão, e, em seguida, incentivando outro colega a fazer o mesmo, ao mesmo tempo em que valoriza essa ação com um elogio, destacando a importância da participação de todos. Com o tempo, Lúcia pode, progressivamente, afastar-se da cena, permitindo que os próprios colegas tomem a iniciativa de incluir Bárbara. Contudo, caso se faça necessário, a professora poderá designar diferentes colegas para oferecer apoio à participação de Bárbara, cada vez que a atividade se repetir.

Uma situação problemática se apresenta quando crianças com deficiências enfrentam dificuldades em utilizar o brincar livre, especialmente quando os(as) professores(as) estão ausentes, dedicando-se a tarefas como arrumação ou atividades burocráticas. Nesses momentos, aumentam os problemas de interação: como rejeição, agressão, disputa por brinquedos, brigas e isolamento, devido à falta de mediação do educador(a) (Mendes, 2010).

Mendes (2013) aponta que o cuidado especial deve ser dado às nossas mediações nas situações de brincar, pois estas situações tanto podem se configurar como atividades essencialmente valiosas para a aprendizagem de valores e práticas inclusivas, quanto potencializar episódios de exclusão, a depender da adequada mediação do adulto.

SEÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, defendemos o investimento em equidade e justiça social, estabelecendo creches e pré-escolas que respeitem e valorizem a diversidade humana. É fundamental ressaltar que crianças de zero a cinco anos e onze meses detêm o direito inalienável ao acesso a esses ambientes. A negativa de matrícula por parte da escola não apenas viola esse direito, mas também constitui um ato ilegal, sujeito a sanções.

Enquanto educadores(as), devemos reconhecer que algumas deficiências podem ser difíceis de se identificar na primeira infância, pois muitas vezes se manifestam como atrasos no desenvolvimento motor, de linguagem ou de socialização, sem, necessariamente, indicar uma deficiência. Estudos mostram que ambientes inclusivos, com a interação entre crianças com e sem deficiências, promovem o aprendizado e o desenvolvimento de todos. Para garantir a inclusão

na educação infantil, é fundamental assegurar o direito à aprendizagem, conforme a BNCC, que abrange direitos como brincar, conviver, participar e explorar a diversidade, aplicáveis também às crianças com deficiências e necessidades específicas.

Dentre as estratégias universalistas para a aprendizagem de todos, tem-se o DUA, cujo princípio é a criação de ambientes acessíveis que ofereçam múltiplas formas de representação, de ação, de expressão e de engajamento, flexibilizando a avaliação às necessidades de todas as crianças, sem negar as suas singularidades. Quando práticas universais não são suficientes, é possível adicionar níveis específicos de suporte para promover uma maior participação de qualquer criança, não apenas daquelas com deficiência ou transtorno.

Esperamos que as reflexões, perspectivas e sugestões ofertadas contribuam para combater o “capacitismo” e o “especialismo excessivo” quando se pensa na educação infantil para crianças com deficiências e transtornos, que não deixa de ser exemplo de capacitismo. Sustentamos a necessidade de priorizar as abordagens universalistas que visam à ampliação da qualidade da educação para todas as crianças, sem distinção!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 06 set. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.bndcc.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Diretoria de Políticas de Educação Especial; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Nota técnica conjunta nº 02/2015**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/saiba-mais/nota-tecnicaconjunta-n-02-orientacoes-para-a-organizacao-e-oferta-do-ae-na-educacaoinfantil>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. F. (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Editora Leitura Crítica, 2015.

FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. **Avaliação do Saeb da Educação Infantil 2021**: possibilidades, limites e recomendações. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2023. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo à preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265–3276, out. 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero**: começando pelas creches. 2ª. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, v. 1, 2013.

MENDES, E. G. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: Dos especialismos às abordagens universalistas. 1ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2022. v. 1, 160 p.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 1, p. 59–74, 2004.

PAOLI, J.; LIMA, L. G. S.; RODRIGUES, M. L. D.; MACHADO, P. F. L. Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu! **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, e15/1–26, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X70910>. Acesso em: 12 fev. 2025.

PEREIRA, F. H. Campos de Experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.22, n.41, p.73-89, jan/jul. Universidade Federal de Santa Catarina. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020>, v22, n.41, p. 73, 2020.

ROSE, D. H.; MEYER, A.; HITCHCOCK, C. **Universal Design for Learning**: Theory and Practice. CAST Professional Publishing, 2014.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: Universal design for learning. Alexandria: ASCD. 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores (Tradução de Magda França Lopes). Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, D. M. V. C. **Base Nacional Comum Curricular, Educação Infantil e Educação Especial**: uma perspectiva sobre a diferença das crianças. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

ZERBATO, A. P., MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 233730, 2021.

AS AUTORAS

Enicéia Gonçalves Mendes - Doutora em Psicologia pelo IP-USP, Professora Titular da UFSCar, docente do Departamento de Psicologia, e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

E-mail: egmendes@ufscar.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/389762755473898>

Maria do Carmo Lobato da Silva - Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, Docente do colegiado de Pedagogia da UNIFAP, Campus Santana.

E-mail: maria.silva@unifap.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3475922880632267>



TRAJETÓRIAS PLURAIS DE DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA: A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA E AS POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Marlene Rodrigues
Rauana Batalha Albuquerque Mendes*

Catraieiro, rema,
me leva pro lado de lá.
Menino, segura o remo,
não deixa a catraia virar
que eu não sei nadar.
(Da Costa)¹

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

Existem trajetórias plurais nas infâncias na Região Norte brasileira, onde é notável a diversidade de caminhos – empoeirados, barrentos, de matas ou aguacentos – percorridos pelas crianças amazônicas para chegar à escola de Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica, fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores², emoção, percepção, linguagem, memória e atenção.

Essas crianças podem ser indígenas, ribeirinhas, quilombolas, migrantes, da cidade ou do campo, com ou sem deficiência, com diagnóstico formalizado, em suspeita ou em investigação médica (processo que pode durar todo o período da primeira infância, devido à dura realidade da falta de condições econômicas e de acesso a especialistas que afeta nossa região). São muitos os perfis: tantas culturas, saberes, sabores e até mesmo tantas línguas diferentes coabitando na região amazônica. Considerando essa riqueza, optamos por apresentar uma abordagem ampla sobre a questão da diversidade, com destaque para crianças com deficiência e criança indígena com deficiência.

Assim, embora o acesso à Educação seja constituído como um direito da criança, conforme estabelece a nossa Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), essa ainda não é uma realidade consolidada na Região Norte do país para todas as crianças da Educação Infantil.

Na zona rural, incluindo também as comunidades indígenas, as crianças também enfrentam dificuldades para acessar a escola, devido, primeiramente, à ausência do Estado na

¹ Jofre Barbosa da Costa (1930-2005). Músico acreano, nascido em Rio Branco. Foi o primeiro cantor acreano residente no Estado a fazer um registro fonográfico pela então gravadora Madrigal, em 1973.

² De acordo com Vygotsky (1995), as funções psicológicas superiores são capacidades humanas mediadas culturalmente que diferenciam os seres humanos dos outros animais. Estas funções incluem habilidades como o pensamento abstrato, a memória lógica, atenção, percepção, a linguagem e a emoção. O autor destaca que essas funções têm origem sociocultural e se desenvolvem a partir da internalização de ferramentas e práticas culturais compartilhadas. Diferentemente das funções psicológicas elementares, que são naturais e biológicas, as funções superiores são historicamente formadas e culturalmente moldadas.

oferta de Educação Infantil para essas populações. Além disso, as dificuldades de transporte para trazê-las para a cidade e para escolas mais próximas acabam por reforçar a cultura regional de deixar os pequenos apenas aos cuidados da mãe ou da família.

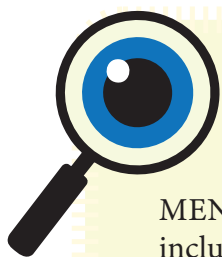
Em Rondônia, os estudos de Venere (2005), sobre os estudantes indígenas com deficiência, já apontavam o suporte técnico-pedagógico como insuficiente e precário para o desenvolvimento do trabalho nas salas de referência, e esse problema ainda permanece nos dias atuais. Além disso, havia o fato de que todos esses estudantes estavam situados em território indígena.

Em um cenário ainda mais marginalizado e de exclusão, viviam (e ainda vivem) muitas crianças com deficiência, embora no Brasil, o atendimento às Pessoas com Deficiência teve início em 1854, pelo Decreto nº 1.428, de 12 de setembro, com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (Kokkonen, 2021). Foi preciso um longo período de lutas para que o direito da pessoa com deficiência ao ingresso na educação escolar comum e inclusiva se efetivasse.

Os movimentos sociais, em particular, a ação e articulação das Pessoas com Deficiência e de seus familiares, foram o ponto de partida para a concretização do desenvolvimento dos movimentos internacionais que resultaram na proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes pela ONU, em 1981, e na publicação da Declaração de Salamanca, em 1994, que proclamou as escolas comuns como meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias (Unesco, 1994).

Em 2006, com a aprovação do texto final da atual Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil ratifica-o como emenda constitucional, por meio dos Decretos nº 186 e 6.949 (Brasil, 2008a; 2009), provocando alterações nas leis que contemplam os direitos das PcDs, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008b), a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Essas normativas contribuíram, significativamente, para o avanço das matrículas e dos processos educacionais desse público na escola comum, no entanto, ainda há, na atualidade, muitos desafios para a manutenção do acesso e do sucesso nos processos educacionais do estudante no espaço escolar comum.



AMPLIANDO O OLHAR

Para aprofundar os estudos acerca do processo histórico da escolarização da Pessoa com Deficiência, acessar o texto:

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>.

Na Educação Infantil, observa-se um aumento gradual no número de crianças matriculadas que constituem o público da Educação Especial (PEE), especialmente, crianças neurodivergentes³, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso representa uma novidade para muitos educadores, pois, tradicionalmente, antes do avanço dessa política, crianças com transtornos neurológicos ou deficiência intelectual eram, frequentemente, mantidas em casa ou frequentavam escolas especiais. Assim, o desafio da inclusão na Educação Infantil está posto.

Caro(a) Professor(a), antes de continuarmos nosso texto, lançamos a seguinte pergunta, seguida de uma cena escolar: *como ocorre a participação das crianças com deficiência na Educação Infantil e como estimular a comunicação e o protagonismo dessas crianças, respeitando suas singularidades e o contexto em que vivem?*

Em uma escola pública de Educação Infantil, durante uma roda de conversa, professoras e crianças estão sentadas no chão. Um menino, no entanto, vira de costas para todos(as) e permanece assim, sentado na roda, mas virado de costas, durante todo o momento em que a professora interage com as crianças. Essa conta uma história, ouve os comentários dos mais falantes, faz perguntas e oferece oportunidades de troca por meio de sinais verbais e não verbais entre a turma. O menino em questão tem 4 anos e não possui diagnóstico de deficiência. Ele repete esse comportamento desde o primeiro dia na escola, sempre nesse momento da rotina. As professoras se entreolham, chamam a criança pelo nome, mas, sem receber resposta, continuam a atividade. Em outros momentos, ele pouco fala ou responde apenas com “sim” ou “não”. No entanto, na hora da saída, a mãe dele comenta com a professora que seu filho ama a escola e que conta para ela as histórias que ouve na sala, fazendo comentários sobre o que gostou ou não gostou no dia.⁴

A partir das informações fornecidas pela mãe, as professoras entenderam que era necessário repensar as estratégias em prol do desenvolvimento e aprendizagem infantil e passaram a criar oportunidades para agir no espaço da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) desta criança. Conforme Vygotsky (1982), ZDI, portanto, refere-se ao campo de possibilidades que se abre entre o que a criança já é capaz de realizar sozinha e aquilo que ela pode realizar com a mediação de um adulto ou par mais experiente — espaço no qual o aprendizado verdadeiramente

³ O conceito de neurodiversidade foi mencionado pela primeira vez em 1998, proposto pela socióloga australiana Judy Singer. Segundo a estudiosa, a humanidade possui uma diversidade de funcionamentos neurocognitivos. O funcionamento neurológico padrão é chamado de neurotípico, o que diverge desse padrão de desenvolvimento nos aspectos sociais, de humor, aprendizagem, ou seja, tem um processamento diferente, é chamado de neuroatípico ou neurodivergente, é o caso das pessoas com diagnóstico de Autismo, TDAH e Dislexia. (Abreu, 2022).

⁴ Relato da autora Rauana Batalha, quando esta atuava como professora da rede municipal de Educação Infantil, em Rio Branco – AC.

significativo ocorre. Nessa perspectiva, a imitação e a colaboração tornam-se fundamentais para a apropriação de novas habilidades e para o avanço do desenvolvimento infantil.

No caso descrito, as professoras ao tomarem conhecimento por intermédio do relato da mãe se viram estimuladas a ampliar as possibilidades de relação social, buscando estratégias intencionais que promovessem a aprendizagem colaborativa, como a aproximação no parquinho e a construção de vínculos afetivos. Essas ações possibilitaram que a criança, antes reservada, começasse a se relacionar com os colegas e a expressar-se verbalmente, demonstrando que as intervenções no campo da ZDI têm o poder de transformar potencialidades em realizações concretas, ampliando suas capacidades cognitivas e sociais (Vygotsky, 1982).

De fato, os comportamentos não-verbais constituem uma forma de comunicação importante quando pensamos em crianças com deficiência. A postura corporal ou mesmo o desvio do corpo, os movimentos de autorregulação⁵, por exemplo, podem indicar que algo é agradável ou desagradável. Além disso, é fundamental considerar os momentos de estereotípias (comportamentos verbais e motores repetitivos) como expressão da comunicação.

Será que o menino do nosso exemplo acima era apenas tímido? Tinha autismo? Tinha déficit de atenção? Atraso na fala ou deficiência intelectual? Teria dificuldades auditivas? O fato é que nem sempre chegaremos ao final do ano ou do período letivo com essas respostas.

Contudo, a consciência do(a) professor(a) como mediador(a) desempenha um papel crucial nesse processo dialético, que se caracteriza pela interação contínua e transformadora entre o(a) professor(a), a criança e o ambiente. Essa dinâmica dialética ocorre porque há uma troca contínua de saberes e aprendizados entre crianças e adultos, ou seja, a relação social, quando mediada por um adulto ou colega mais experiente, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança na ZDI.

Refletiremos, neste texto, sobre essas questões, com base em experiências vivenciadas no cotidiano escolar e em contribuições de estudiosos(as) que podem nos orientar nos estudos sobre a participação da criança e as possibilidades de comunicação para o seu desenvolvimento no contexto da Educação Infantil.

⁵ A autorregulação é um processo intencional e consciente, pelo qual o indivíduo gerencia seus próprios comportamentos, pensamentos e emoções. Esse processo é direcionado e ajustado de forma contínua, com o objetivo de alcançar metas pessoais, seguindo padrões gerais de conduta (Zimmerman, 2000).

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017, p. 11) preconiza que, na “[...] Educação Infantil (através de interações e brincadeiras), devem ser assegurados direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança – Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se” (grifos nossos) – para que elas tenham condições de aprender e se desenvolver. O mesmo documento esclarece que essa participação deve ocorrer no contexto de interações com adultos e com outras crianças, incluindo a construção do planejamento da escola e a escolha de atividades, brincadeiras, ambientes e materiais que favoreçam seu desenvolvimento pleno.

Esse “sujeito-potência”, ou seja, a criança, é definido, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009b, p. 12), como um sujeito histórico e de direitos, que, “nas interações, relações [...] que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, [...] questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Assim, a criança matriculada na Educação Infantil tem a oportunidade de se desenvolver, construir sentidos e identidades, ao encontrar múltiplas oportunidades de crescimento com seus pares e com adultos que a apoiam. Nesse processo, o direito de participação e comunicação é um elemento fundamental e inseparável do desenvolvimento humano, especialmente na primeira infância, quando a criança estabelece suas primeiras interações com o mundo. Esse desenvolvimento é mediado por instrumentos e signos em contextos sociais e culturais específicos nos quais a criança está inserida.

Portanto, a comunicação não ocorre isoladamente, mas em constante interação com o meio, no qual, a linguagem surge como uma necessidade social. Inicialmente, a criança aprende a se comunicar com a família, seu primeiro núcleo social e, posteriormente, aprimora essa habilidade em situações escolares e outros contextos sociais. Assim, o direito dela de participação não é apenas um privilégio, mas uma condição essencial para que a mesma construa sua subjetividade, amplie seu campo de relações e se aproprie das formas de expressão e interação social que atuam na promoção de seu desenvolvimento, tanto individual quanto coletivo.

É nesse período que o cuidar e o educar se entrelaçam e as crianças começam a expressar suas emoções por meio de diferentes expressões, como gestos, palavras ou choro; apontam, desenham e manifestam desejos e necessidades, bem como outros tantos comportamentos comunicativos, seja pela linguagem verbal, seja pela não-verbal. Nesse momento, eventualmente, professores(as) e famílias podem observar situações em que percebem singularidades que poderão traduzir ritmos próprios de aprendizagem, particularidades e mesmo atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo ou linguístico.

Professor(a), você já enfrentou uma situação semelhante e se sentiu temeroso(a) em lidar com crianças com deficiência, transtornos ou dificuldades de aprendizagem?

Assim como você, a família também pode se sentir insegura e vivenciar um momento delicado. Nesse período, igualmente, podem surgir reações de negação ou mesmo de luto pelo filho idealizado. O apoio psicológico profissional é fundamental, embora saibamos que esse se apresenta fragilizado nas realidades diversas de escolas e famílias para o trabalho com a criança com deficiência.

Portanto, é muito importante para o desenvolvimento integral da criança que família e escola estabeleçam uma parceria, ampliando a comunicação, trocando informações, fazendo observações acuradas e mantendo registros como relatórios descritivos e outros. Esse material pode ser apresentado aos profissionais da saúde, que fornecerão orientações parentais e comportamentais para contribuir com a inclusão e a permanência da criança na escola.

Algumas estratégias e recursos podem ser implementados nas salas de Educação Infantil para favorecer a participação e a comunicação das crianças, considerando as suas trajetórias plurais de desenvolvimento. Recursos visuais, por exemplo, são ferramentas valiosas no processo de aquisição de linguagem, nas funções psicológicas superiores e na construção da autonomia (Vygotsky, 1995).

O quadro de rotina visual se destaca como um importante aliado para crianças surdas, com autismo, paralisia cerebral ou deficiência intelectual, pois permite que compreendam o tempo de forma mais concreta e antecipem as próximas atividades, promovendo previsibilidade e reduzindo a ansiedade. Esse recurso é particularmente relevante para facilitar as transições entre atividades, momentos que podem gerar crises e desregulação emocional em algumas crianças.

Além disso, estratégias como o uso de relógios e/ou temporizadores com alertas sonoros ajudam as crianças a se orientarem no tempo e a desenvolverem autorregulação, apoiando-as a se adaptarem às mudanças de rotina (Zimmerman, 2000). Essas práticas não apenas auxiliam no desenvolvimento da autorregulação e da comunicação, mas também promovem inclusão, uma vez que atendem às necessidades singulares de cada criança, permitindo que elas participem ativamente das atividades propostas.

O uso de recursos visuais, como Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), é fundamental para crianças neurodivergentes ou com deficiências que não possuem comunicação oral. Pranchas de comunicação, aplicativos e outros recursos semelhantes servem como vias alternativas.



AMPLIANDO O OLHAR

Para mais informações sobre Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), leia os textos 2 e 3 do presente Caderno.

A compensação das funções, conforme Vigotski (2022), evidencia a capacidade humana de transformar limitações em potencialidades. Essa abordagem se fundamenta na ideia de que o desenvolvimento não é linear, mas dialético, onde o enfrentamento de obstáculos estimula a formação de novas habilidades. Vigotski (2022, p. 34) destaca que “qualquer defeito⁶ origina estímulos para a formação da compensação” e que “o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades” (p. 76). Assim, a superação das limitações não é apenas uma adaptação, mas um processo criador, no qual emergem talentos e capacidades que ampliam as possibilidades do indivíduo em seu contexto social e cultural.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 11) enfatiza a importância de “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica” como uma das competências gerais na Educação Infantil. Em outras palavras, o ambiente da Educação Infantil deve possibilitar um universo de formas de interação, por meio de múltiplas linguagens que contribuem para o processo da aquisição de linguagem. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas com esta finalidade é importante para o desenvolvimento infantil, conforme o exemplo a seguir.

Pensando na inclusão das crianças com TEA nos contextos de roda de conversa, chamadinha, atividades e brincadeiras, foram utilizadas fotografias do rosto das crianças e de situações do cotidiano, não só das crianças com TEA, mas de todo o grupo, com o objetivo de trazer a identidade de cada criança, individualmente, mas também coletivamente, proporcionando momentos de interação e aprendizagens.⁷

⁶ O termo defeito é utilizado no texto original de Vygotsky, refletindo a terminologia da época em que foi escrito. Optamos por mantê-lo para preservar a fidelidade ao contexto histórico e ao vocabulário original, mesmo reconhecendo que, atualmente, essa expressão foi substituída por termos mais adequados e respeitosos, como deficiência ou singularidade.

⁷ O presente relato resulta de algumas das muitas intervenções pedagógicas realizadas em uma turma de Educação Infantil de Pré I e Pré II multisseriada, com crianças entre 04 e 06 anos, em uma escola da área rural do município de Ji-Paraná -RO, pela professora Jaqueline de Oliveira Porto.

Foram adicionadas imagens fotográficas das crianças nas plaquetas que eram utilizadas para a realização da chamadinha para que todas identificassem e se familiarizassem com a escrita do próprio nome. Essa atividade gerou grande interesse das crianças com TEA, principalmente as não-verbais, que não oralizam, que se mostravam ansiosas em pegar sua fotografia, ou em outros momentos de acordo com a intencionalidade da proposta, encontrar a plaqueta de um colega específico.

As fotografias foram usadas, também, na construção da lista nominal das crianças, exposta na parede, dando suporte para que as crianças com TEA encontrassem seus nomes, como o ensino do nome próprio das crianças que é uma prática muito comum na Educação Infantil, tornando a aprendizagem do nome um conceito menos abstrato e mais concreto, no qual as crianças passam a perceber que a junção de determinadas letras corresponde ao nome delas; neste momento, as imagens auxiliam as crianças com autismo, de modo geral, a se perceberem em um grupo e identificarem seus pares.

Em outro contexto, as fotografias serviram como instrumento pedagógico para reviver, criar memórias e comunicar fatos passados e essa estratégia contribuiu para que comunicassem seus desejos, apontando para as imagens de momentos e lugares da escola onde desejavam ir.

As fotografias também foram usadas para a construção de combinados e regras de convivência, onde as próprias crianças foram as protagonistas, realizaram os combinados necessários, registraram com ajuda da professora e o quadro de combinados foi revisitado frequentemente pelo grupo quando era necessário e isso facilitou o entendimento das crianças com TEA a partir da visualização de ações reais, do que era permitido ou não fazer, sendo também suporte para que essas mesmas crianças assinalassem ações dos pares.

As fotografias das crianças também se fizeram presentes em atividades, que tinham outros objetivos, como recorte e colagem, pinturas, desenhos etc. Uma das crianças da turma apresentava dificuldade em se desenhar, não por não ter habilidade em segurar o lápis ou movimento de pinça, e sim por não conseguir se enxergar no desenho e assim, para evitar a frustração, recusava-se a desenhar. Com a introdução da imagem de seu corpo e, retirando, aos poucos cada parte, a criança passou a realizar o registro de seu autorretrato de forma integral, conseguindo assim se perceber e comunicar seu pensamento por meio do desenho.

Ao final do trabalho com registros fotográficos no cotidiano de sala dessa turma de Educação Infantil, foi possível perceber que, mediante esse instrumento, foram oportunizados momentos de interação, autoconhecimento, construção da própria identidade, da autonomia das crianças, e conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem, apontando para as fotografias que lhe eram significativas, trocando experiências, expressando desejos e sentimentos.

Para que situações de interação efetivas aconteçam, é também necessário que você, professor(a), conheça a criança e seus interesses, o que pode motivá-la a participar de jogos, brincadeiras ou atividades.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 (Brasil, 2015), as adaptações razoáveis garantem que pessoas com deficiência tenham igualdade de condições e oportunidades, mas é oportuno destacar que as adaptações não podem indicar supressão de conteúdo e, tampouco, isolamento, considerando todos os ambientes que o espaço escolar poderá proporcionar. Isso inclui ajustes necessários, como a utilização de fotografias, histórias sociais, livros com letras ampliadas, em braile ou com recursos de leitura em áudio para crianças com deficiência visual, por exemplo.

Em atividades coletivas, como jogos, pode-se incorporar objetos táteis e/ou sonoros, permitindo que as crianças participem, de forma ativa e integrada, com seus (suas) colegas. São esses ajustes que garantem o direito à participação, à comunicação e ao desenvolvimento integral delas nos espaços da Educação Infantil, promovendo uma inclusão efetiva e respeitosa das singularidades de cada uma.

É comum muitas crianças gostarem de brincadeiras com brinquedos como dinossauros, brincadeiras de faz-de-conta, pintura ou desenho de personagens ou super-heróis. É imperativo que o(a) professor(a) crie vínculos com essas crianças, explorando seus interesses, facilitando também a conexão com os(as) colegas. A interação, mediada por um adulto ou colega experiente, ajuda a criança a desenvolver funções psicológicas superiores na ZDI. Para evitar sobrecarga cognitiva, é essencial estabelecer um tempo definido de interação, permitindo que cada uma se autorregule emocional e sensorialmente em momentos de isolamento, quando for o caso.

Professor(a), é essencial tanto entender como cada criança desenvolve sua comunicação, quanto perceber suas necessidades individuais. O estímulo à participação e ao protagonismo infantil é alcançado por meio da comunicação em suas diversas formas. O direito à participação na Educação Infantil pressupõe respeito à diversidade humana, reconhecendo suas nuances e peculiaridades, independentemente de diagnósticos.

SEÇÃO 3 – PERSPECTIVAS

Diante do que discutimos, podemos refletir sobre nossa realidade e sobre as situações que enfrentamos. Como podemos intervir para promover a participação das crianças com deficiência, inclusive as indígenas com a especificidade da sua língua materna, na Educação Infantil por meio da comunicação? Vamos conversar aqui, inicialmente, sobre as crianças indígenas com deficiência, já que a língua se torna um desafio a mais para sua inclusão e, também, sobre demais crianças com deficiência, que não são indígenas, ambas no contexto da escola comum.

Acreditamos que o primeiro passo seja criar um vínculo formal por meio de dados coletados junto à família. Uma possibilidade são as entrevistas realizadas no ato da matrícula. É importante criar um ambiente acolhedor às famílias, tanto àquelas que estão adentrando ao espaço escolar pela primeira vez, quanto àquelas que já mantêm laços com a escola. No entanto, a conversa com a família da criança com deficiência deve levar em consideração a presença dos parentes no momento da entrevista, o que requer da escola uma organização do próprio ambiente para receber a todos e usando uma linguagem acessível para que compreendam a proposta da escola para o desenvolvimento de seu filho.

Nesse contexto, a expressão “linguagem” aqui empregada se refere não apenas à língua materna para a criança indígena com deficiência, mas sim para todas as crianças com deficiência que requerem a adoção de instrumentos específicos na forma de agir e pensar.

Estratégias para criar vínculos com as crianças e famílias indígenas pode ser feita a partir de uma abordagem intercultural, incorporando a língua portuguesa e a língua materna. Para tanto, a escola precisará compreender, no mínimo, um pequeno vocabulário de palavras utilizadas com mais frequência na rotina do atendimento.

Fazer anotações em cartazes que possibilitem a superação, pelo menos em parte, da barreira linguística encontrada, levando em consideração que a família do(a) estudante indígena não saiba falar a língua portuguesa e o profissional da escola não saiba a língua materna indígena, pode ser um recurso valioso para a comunicação fluir. Essa estratégia já foi utilizada em escolas da rede de ensino em Rondônia com sucesso.

Outro ponto importante é contar com a participação de professores(as) e equipe técnica na elaboração de perguntas que primam pela relação de cuidado e afeto, por parte da instituição, e que tenham interesse em conhecer melhor a rotina das famílias e das crianças.

Essas perguntas devem ser sensíveis às especificidades culturais e sociais das comunidades atendidas, especialmente em regiões como a Amazônia, onde há grande diversidade de contextos familiares, incluindo populações indígenas. É fundamental que os profissionais tenham cuidado na escolha das palavras, garantindo que a comunicação seja clara e acessível, respeitando os modos de compreender e expressar das famílias, particularmente das indígenas,

que podem ter tradições linguísticas e culturais diferentes. Por exemplo, ao conversar com uma família indígena, é necessário perguntar sobre práticas culturais, rituais, saberes tradicionais e qual a língua falada em casa, buscando uma fala acolhedora e adaptada para se fazer entender plenamente.

Dentro dessa perspectiva, quando pensamos a inclusão da criança com TEA, em especial aquelas não verbais, é fundamental observar o comportamento da criança em resposta a situações novas. Por exemplo, identificar quais momentos a fazem se evadir ou permanecer engajada; com quem ou com o que ela interage; quando sorri, de quem se aproxima ou aceita aproximação, registrando esses comportamentos para que haja elementos que contribuam com o planejamento sempre que possível. Da mesma forma, os registros escritos deverão servir de base para novos atendimentos com a família ao longo do processo de permanência da criança na instituição. Essa documentação, de uso restrito, deve permanecer na escola com caráter exclusivamente pedagógico, visando ao acompanhamento da criança em seus múltiplos aspectos de desenvolvimento.

Durante esse período, que varia conforme as experiências e desenvolvimento cognitivo e emocional de cada criança, coletamos informações enquanto nos aproximamos delas. É fundamental tornar esse processo divertido e motivador, especialmente para crianças com deficiência, que enfrentam desafios na separação dos pais e na adaptação a novos ambientes, pessoas, atividades, contextos e rotinas.

É essencial respeitar o ritmo singular de cada criança na aprendizagem, organização da rotina e espaço novo. Cada uma reage, de maneira única, à separação dos pais, familiares ou responsáveis: algumas se despedem no portão da escola, outras na porta da sala, enquanto outras podem chorar, diariamente, ou logo querer interagir com os colegas. Portanto, não podemos comparar as crianças, se quisermos que elas se sintam seguras conosco. Elas devem ser comparadas a elas mesmas, considerando o que sabiam antes e o que aprenderam agora, respeitando sua singularidade e trajetória de desenvolvimento (Vigotski, 2022).

Elogie o quanto sua criança foi corajosa por tentar uma atividade nova, por experimentar tocar em um novo alimento ou por ter sido sincera com você ao expressar seus sentimentos de “não gosto”, “não quero”, por meio de palavras, pelo olhar, por um sinal ou pelo movimento do corpo – como sentar-se de costas, no exemplo apresentado anteriormente, ou levando uma placa mostrando-se feliz ou insatisfeita com uma situação.

A mediação é fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem das crianças no espaço escolar. Durante uma roda de conversa sobre animais preferidos, uma professora mostrou desenhos de animais comuns. A maioria delas escolheu esses animais, mas um garoto esperou até terminar a discussão para dizer: “Aí não tem o animal que eu mais gosto, o dinossauro!”. Descobrimos, assim, um interesse singular e específico. Essa informação pode ser utilizada para escolher livros ou atividades futuras que despertem o interesse dessa criança, e

por que não dizer da turma?

Algumas crianças rejeitam atividades dirigidas por questões sensoriais, relacionadas à idade, ao desenvolvimento cognitivo, social ou motor. Nem sempre – seja pela idade, seja pelo desenvolvimento cognitivo ou mesmo por questões sociais e motoras – as que rejeitam vão nos dizer que o barulho do lápis as incomoda ou a textura da massinha ou slime lhes causam nojo ou aversão. Em vez de expressar desconforto, elas podem fugir, chorar ou entrar em crise.

É essencial oferecer alternativas, respeitando seus limites e perguntando se desejam outros materiais ou atividades ou usar recursos como da própria fotografia da criança para que ela se identifique e se sinta capaz de interagir com as demais, ainda que a fala não esteja presente. Professores(as) da Educação Infantil, que atuam na Região Norte do Brasil, com experiência em inclusão de crianças com deficiência, expressamos o convite para olhar para o seu grupo e para as suas turmas e pensar, por exemplo, no que vocês têm dito aos colegas de profissão e aos pais dessas crianças. Do mesmo modo, convidamos a refletirem sobre o que vocês mesmos pensam e comunicam sobre a criança com deficiência, sobre os aspectos que respondem pelo sucesso da aprendizagem e, por fim, sobre as suas práticas pedagógicas.

Convidamos os(as) professores(as) a reavaliar o olhar sobre as crianças com deficiência, especialmente quando influenciados pelo paradigma biológico, que se concentra, exclusivamente, nas limitações impostas pela deficiência. Propomos que considerem observá-las a partir do paradigma da deficiência socialmente construída, que destaca a importância de compreender as barreiras impostas pelo ambiente e pela sociedade. Essa perspectiva, alinhada ao modelo social da deficiência, permite reconhecer a inclusão escolar como uma peça fundamental para o sucesso, promovendo a valorização das potencialidades de cada criança e a superação dos obstáculos à sua participação plena.

Segundo Diniz (2003), esse modelo estruturou-se, justamente em oposição ao modelo médico da deficiência, que reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência, ignorando o papel das estruturas sociais para a sua opressão e marginalização. No modelo social, a lógica da causalidade está na estrutura social e o modelo médico, no indivíduo.

Convidamos, ainda, os(as) professores(as) a refletirem sobre as diversas formas de comunicação presentes entre as crianças e nos diversos ambientes em que interagem, especialmente, com a chegada daquelas com deficiência: por exemplo, uma criança surda que tem acesso à Libras e que não tem oportunidade de dividir esse conhecimento linguístico com o grupo em que está inserida. Experimente, professor(a), orientá-la, com a ajuda de intérprete de Libras ou professor(a) bilíngue, a organizar a chamada das demais crianças, utilizando sinais, em lugar da língua portuguesa apenas. As pessoas surdas frequentemente atribuem sinais pessoais,

⁸ Confira maiores detalhes sobre experiências como esta, no artigo Estágio supervisionado na educação infantil: a professora é surda, e agora? (Silva; et al, 2020).

o que é parte integrante de sua identidade. Essa prática pode aproximar pessoas e ampliar sua rede de amigos desde a Educação Infantil, além de ampliar a comunicação participativa.⁸

Apresentem às crianças um vídeo sem som, composto apenas por imagens e sinais. Em seguida, convide-as a discutir e compartilhar com a turma suas interpretações sobre a história exibida. É possível se surpreender com a capacidade delas de compreender e decodificar formas de comunicação alternativas, além daquelas tradicionalmente utilizadas na escola



AMPLIANDO O OLHAR

Professor(a), mostre a todos os(as) seus(suas) alunos(as), com e sem deficiência, os vídeos do canal Min e as mãozinhas, disponível no Youtube.

Link: <https://www.youtube.com/c/Mineasm%C3%A3ozinhas>

Leve para sua sala da Educação Infantil livros de literatura em Braille e deixe as crianças manuseá-los. Certamente, muitas perguntas serão feitas e muitos diálogos se iniciarão. Nessa ocasião, um(a) estudante cego(a) poderá ser convidado por você para fazer a apresentação do livro para a turma.

Elabore e conte histórias sociais pois essas descrições curtas e personalizadas que ajudam pessoas com TEA a compreender situações sociais. Selecione livros infantis com temas relevantes para suas crianças e convide-as a apresentá-los à sua maneira. A criança com TEA, provavelmente, trará seu personagem ou animal favorito e compartilhará sua paixão com a turma. Essas atividades incentivam a comunicação, pois eles gostam de apresentar temas de seu interesse e domínio, mesmo em momentos inesperados.



AMPLIANDO O OLHAR

Para aprofundar sua reflexão, recomendamos estudar a obra de Vygotsky, especialmente o Tomo Cinco das Obras Completas: Fundamentos de Defectologia (2022), na qual o autor desmistifica a ideia de que crianças com deficiência não aprendem, enfatizando que seu desenvolvimento é diferente, nunca inferior. Além disso, explore os estudos sobre o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), como já apontado no texto 2, e 3 deste Caderno. Como Sebastian-Heredero (2020, p. 735) destaca, “[...] O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis”.

Por fim, prepare-se para ser surpreendido pelo sucesso da comunicação e participação na pluralidade de todas as crianças! Lembre-se de que cada criança é única e singular. Muitas vezes, a escola de Educação Infantil é o único espaço onde recebem o apoio necessário para aprender e se desenvolver, pois, fora da escola, muitas não têm acesso a acompanhamento especializado. Reconhecer essa singularidade e oferecer oportunidades inclusivas é fundamental para o seu desenvolvimento.

SEÇÃO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil constitui um espaço importante para o despertar da comunicação e, conseqüentemente, da aprendizagem e do desenvolvimento. Embora estejam presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e na BNCC (Brasil, 2017), entendemos que ainda há muito a aprender e fazer para garantir que as crianças com deficiência tenham acesso a recursos, estratégias e espaços que assegurem uma escola mais inclusiva.

Vale observar que, ao longo deste texto, propomos que todas as crianças tenham acesso a diversas formas de comunicação na Educação Infantil, não apenas aquelas com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem é fundamental, pois não existe uma única maneira de se comunicar. Há uma diversidade de estratégias que beneficia todas as crianças. No entanto, é importante ressaltar que, embora a inclusão de múltiplas formas de comunicação seja enriquecedora, é igualmente essencial evitar generalizações que possam desconsiderar as necessidades específicas de cada criança com deficiência ou as formas singulares como essas condições se manifestam em cada indivíduo. Essas particularidades devem ser cuidadosamente avaliadas para que o ensino seja verdadeiramente inclusivo e de qualidade, atendendo, de forma eficaz, às demandas únicas de cada criança.

Acreditamos que essa abordagem plural pode contribuir para a inclusão escolar, respeitando singularidades e diversidades das pessoas. Desse modo, apresentamos discussões e sugestões para estimular a comunicação e o protagonismo dessas crianças, respeitando suas singularidades e o contexto em que vivem e suas trajetórias plurais.

Esperamos que professores(as) da Educação Infantil se sintam partícipes desse projeto que visa tornar a escola mais justa, mais comunicativa, mais feliz e com mais chances de alcançar uma aprendizagem mais democrática, por meio do ensino da Libras, do Braille, do uso de Comunicação Aumentativa Alternativa e também das diversas línguas faladas por nossas crianças indígenas, neste caso, com ou sem deficiência.

Por fim, nessas “Perspectivas”, convidamos os(as) professores(as) da Educação Infantil a pensarem e agirem por outro ângulo, ofertando, de fato, às crianças, de forma indistinta, possibilidades reais para a sua inclusão, protagonismo e engajamento. Eis um convite para continuarmos o diálogo sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. **O que é Neurodiversidade?**. Goiânia: Cànone Editorial, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília: Senado Federal, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1. ago. 2021.

BRASIL. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3.º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 ag. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 12 out. 2024.

DINIZ, D. O modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**. v. 28, Brasília, LetrasLivres; p. 1-8, julho, 2003. ISSN 1518-1324 Disponível em: <https://anis.org.br/publicacoes/modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003/>. Acesso em: 12 dez. 2024

KOKKONEN, R. L. F. **Inclusão educacional de estudantes com transtorno do espectro autista**: uma análise das experiências do Instituto Federal de Rondônia, da Associação de Pais e Amigos do Autista de Rondônia e da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. 2021. 108 f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Rondônia, Porto Velho Calama, 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2024.

MIN E A AS MÃOZINHAS. **Ep. 01 Cadê**. YouTube, 26 de setembro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zNCczm3jzgo>. Acesso em: 11 out. 2024.

SILVA, I. dos S. O. da; et al. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a professora é surda, e agora? **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porao Velho, v. 7, p. 599-618, jan./dez., 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.5131. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347258520_Estagio_supervisionado_na_educacao_infantil_a_professora_e_surda_e_agora. Acesso em: 20 nov. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira da Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out-dez., 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais. 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 9 jan. 2022.

VENERE, M. R. **Políticas públicas para populações indígenas com necessidades especiais em Rondônia**: o duplo desafio da diferença. Porto Velho: UNIR, 2005. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Programa de Pós-graduação em desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, 2005. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1043.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: EdUnioeste, 2022. Disponível em: https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas Tomo II (**Pensamiento Y Lenguaje**). Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas Tomo III (**Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**). Madri: Visor,1995.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (eds.). **Self-regulation: Theory, research, and applications**. Orlando, FL7 Academic Press, pp.13-39, 2000.

AS AUTORAS

Marlene Rodrigues – Graduada em Pedagogia. Mestre em Geografia (UNIR). Mestre em Linguagem e Educação (AVEC). Doutora em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). É docente da Universidade Federal de Rondônia e atua nos Programa de Pós Graduação em Educação Escolar-Mestrado e Doutorado Profissional -UNIR e Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei).É Membro do Grupo de Pesquisa Educa (UNIR) e Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Infância e Educação Especial e Inclusiva - GEIPEIN.

E-mail: marlene.rodrigues@unir / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8359994534766008>

Rauana Batalha Albuquerque Mendes – Técnica em Assuntos Educacionais (Ufac). Graduada em Letras Vernáculas e Mestra em Letras: Linguagem e Identidade (Ufac), Pós-graduada em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual (CBI of Miami). Pessoa autista e mãe de uma menina autista de 8 anos.

E-mail: rauana.albuquerque@ufac.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2231751704231598>



TECENDO OS FIOS DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS PARA TODAS AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ângela Brito Ferreira
Míriam Matos Amaral

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

Como sabemos, professor (a), a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, sendo um momento crucial em que se inicia a formação da identidade, da socialização e da compreensão do mundo. Sendo assim, vamos dialogar um pouco sobre como as interações e brincadeiras são importantes nesse processo?

As interações e brincadeiras têm um destaque primordial no trabalho com as crianças dessa etapa de ensino, pois, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), são os dois eixos estruturantes da prática pedagógica, os quais devem garantir, dentre tantas experiências da criança nas creches e pré-escolas, o desenvolvimento das diferentes linguagens, de sua autonomia, diversificadas modalidades artísticas, conhecimento de si e do mundo.

A interação se destaca como um dos pilares fundamentais na teoria histórico-cultural de Lev Vigotski (1991; 1993a; 1993b; 1998; 2003; 2008; 2018; 2021), especialmente quando se trata da Primeira Infância, em especial na etapa da Educação Infantil (0 a 5 anos de idade), onde o aprendizado se dá de maneira ativa e mediada pelas relações sociais. Para Vigotski (2008), é por meio das conexões que a criança forma com os outros que ocorre seu desenvolvimento, tornando a interação social um elemento crucial na construção do conhecimento e entendimento de mundo social. Nesse cenário, educadores, colegas, familiares e até mesmo os objetos culturais têm um papel essencial no processo de aprendizagem das crianças.

Na Educação Infantil, essa perspectiva enfatiza a relevância de atividades lúdicas como as brincadeiras de rodas que instigam a musicalidade e a dança nas crianças, assim como as interações no manuseio de objetos diversificados da cultura delas. Nessa perspectiva, o(a) professor(a) desempenha a função de organizador do meio social educativo, criando situações que promovem a troca de saberes e incentivando o envolvimento direto das crianças em todos os processos de seu aprendizado. Além disso, a linguagem, considerada um dos principais instrumentos de interação por Vigotski, assume um papel essencial na formação do pensamento e na comunicação da Primeira Infância.

Desse modo, as interações e brincadeiras na Educação Infantil, fundamentadas na teoria histórico-cultural, proporcionam à criança uma aprendizagem significativa e contextualizada em um ambiente repleto de trocas sociais e culturais. Isso reforça a importância de metodologias pedagógicas que priorizem um trabalho colaborativo e o engajamento de todas as crianças em experiências que despertem sua curiosidade, imaginação e criatividade.

Assim, partimos da compreensão de que a criança, como sujeito histórico e de direitos, seja tratada como o centro do planejamento curricular na organização pedagógica das escolas das infâncias, promovendo seu desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, por meio das “interações, relações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (Brasil, 2009b, p. 6).

A proposta deste texto reside na urgência de explorar a importância das interações e do brincar na Educação Infantil, principalmente em contextos diversos como escolas indígenas, rurais, quilombolas e de migrantes, onde as crianças com ou sem deficiência se inserem e desenvolvem relações, pois vivenciam saberes e experiências em diferentes territórios. Serão examinadas as práticas educativas que celebram a cultura e a identidade das crianças, ressaltando a significância de uma educação inclusiva e contextualizada nos territórios culturais das diferentes infâncias brasileiras, considerando, essencialmente, as crianças, público da Educação Especial (PEE), ou seja, crianças com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas habilidades/ Superdotação.

Desse modo, este texto objetiva: a) apresentar reflexões sobre a importância das interações e brincadeiras no favorecimento do desenvolvimento integral de crianças em contextos diversos; b) evidenciar, nas práticas pedagógicas com crianças da pré-escola, o valor das realidades culturais e sociais como determinantes nos processos de leitura e escrita na Educação Infantil; c) destacar a significância de tais contextos e culturas das diferentes infâncias na Amazônia, como elementos propulsores no planejamento das ações de interações e brincadeiras com as crianças PEE.

Para alcance desses objetivos, nosso percurso de reflexões segue embasado na Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da lei geral anunciada por Vigotski (1991; 1993a; 1993b; 1998; 2003; 2008; 2018; 2021), sobre o desenvolvimento cultural das pessoas, assim como a brincadeira como processos de criação e apropriação da história pelas crianças.

O tema das interações e brincadeiras na Educação Infantil é amplamente reconhecido como um elemento central para o desenvolvimento das crianças de diferentes grupos etários e culturais (Brasil, 2009b). Nesse sentido, é imprescindível considerarmos que as realidades sociais e culturais das crianças influenciam diretamente essas interações e o seu ato de brincar.

Convidamos você, professor(a) da Educação Infantil, a refletir sobre as seguintes indagações, a partir do que foi afirmado:

1- Como as interações e as brincadeiras podem favorecer o desenvolvimento integral de crianças em contextos diversos?

2- De que maneira as realidades culturais e sociais influenciam nas práticas educativas na infância, favorecendo o processo de leitura e escrita na Educação Infantil?

3- Considerando tais contextos e culturas das diferentes infâncias na Amazônia, como planejar o desenvolvimento de brincadeiras, envolvendo as crianças PEE?

Essas questões problematizadoras nos instigam a refletir sobre a importância das interações e da brincadeira na Educação Infantil, e que envolvam o interagir-brincar das crianças com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, especialmente em ambientes que apresentam características únicas, como escolas indígenas, rurais ou quilombolas.

O destaque para esses contextos socioculturais é importante, pois bem sabemos que as crianças PEE não estão enquadradas dentro de um padrão único de escola urbanocêntrica e práticas cotidianas iguais. A importância de se conhecer as diferentes realidades sociais das crianças com deficiência nesses diferentes espaços culturais se faz necessária, pois nas creches e pré-escolas brasileiras habitam culturas plurais de diferentes contextos familiares e comunitários:

As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade. O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças (Brasil, 2009b, p. 11).

Assim, o diálogo das interações sociais e a brincadeira enquanto atividade principal de todas as crianças na Educação Infantil, notadamente das crianças PEE que habitam esses diferentes espaços, precisa considerar práticas pedagógicas contextualizadas e, sobretudo, otimizadas no sentido de “ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças” (Brasil, 2009b, p. 11), momentos em que, segundo as DCNEI de 2009, as crianças exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os seus colegas de turma, garantindo, no cotidiano da Escola de

Educação Infantil, “a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos, procedimentos e formas de comunicação e orientação vividas, especificidades e singularidades das crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2009b, p. 11).

Nesse sentido, **em escolas de assentamentos rurais e indígenas**, por exemplo, a relação com a terra e a produção familiar pode ser uma fonte rica de aprendizado. Por meio de brincadeiras que envolvem elementos da natureza, as crianças aprendem sobre sustentabilidade, valor do trabalho coletivo e respeito ao meio ambiente, conforme exemplo a seguir.

Professor(a), convidamos você a imaginar uma cena de uma escola rural!

As crianças estão sentadas em um círculo, e a professora, com um sorriso no rosto, propõe uma brincadeira que envolve contar histórias sobre a vida no campo. Enquanto uma criança fala sobre a colheita de açaí, outras escutam atentamente, fazendo perguntas e compartilhando suas próprias experiências. Nesse momento, a interação entre a professora e as crianças se torna rica, permitindo que cada uma expresse suas vivências. Essas vivências podem incluir desde a interação cotidiana com a natureza até a participação em festividades locais, que refletem e reforçam a identidade cultural de um grupo. Culturalmente, as vivências são traduzidas em rituais, celebrações, culinária, danças e modos de se relacionar com o ambiente.

E como poderia ser essa cena em um contexto indígena?

Em uma escola localizada em uma aldeia, uma professora se reúne com as crianças para praticar uma dança tradicional. Essa atividade, além de oportunizar o brincar pelo movimento, é uma maneira de transmitir conhecimentos sobre a cultura, a história e a identidade do povo indígena. Nas interações em comunidades indígenas, por exemplo, crianças e adultos podem vivenciar uma diversidade de práticas culturais ao ar livre, como as atividades de ciências na mata, explorando a diversidade da flora e da fauna locais, enquanto adquirem conhecimentos sobre sustentabilidade e conservação. Essas experiências não apenas proporcionam aprendizado sobre o meio ambiente, mas também transmitem saberes ancestrais sobre o manejo da terra, que, frequentemente, são herdados ao longo das gerações e são fundamentais para fortalecer os laços comunitários e a autoestima das crianças.

Esses exemplos revelam como as interações e brincadeiras são essenciais para a construção do conhecimento de mundo, respeitando as especificidades culturais das crianças. As que habitam em áreas rurais têm uma rotina profundamente entrelaçada com a floresta. Elas podem participar de atividades práticas articuladas às experiências e saberes que trazem de suas realidades locais. Um exemplo disso pode ser explorar a floresta por meio de caminhada guiada

e organizada pelo (a) professor (a) da Educação Infantil. O caminhar ou andar de mãos dadas pela grama das matas, por exemplo, para uma criança dentro do espectro autista é uma estratégia pedagógica essencialmente válida quando muitas dessas crianças necessitam se tranquilizar emocionalmente em momentos de crises de desregulação. O excesso de estímulos sensoriais da sala de referência ou de outros espaços da escola podem desenvolver sobrecarga sensorial na criança autista que vive nesses contextos rurais e indígenas.

Um outro exemplo do interagir-brincar na Educação Infantil seria em atividades da alimentação escolar de todas as crianças, com a incorporação de produtos nativos, como açaí, tapioca e peixe fresco. Assim como incorporar alimentos típicos por meio da escuta das crianças com deficiência, uma vez que estas têm seletividade alimentar e precisam ser valorizadas, dentro de conceitos da comida saudável, nas atividades letivas da escola, oportunizando ações pedagógicas de degustação de pratos típicos, o que favorece a identidade cultural da região dessas infâncias.

As celebrações da mesma forma são de grande importância cultural, envolvendo crianças e famílias, promovendo a união e a preservação de tradições, tendo em vista que muitas crianças falam dialetos ou línguas indígenas em casa, e a inclusão dessas línguas no ambiente escolar fortalece a conexão com sua cultura. As vivências por meio das atividades artísticas, como dança e música, proporcionam às crianças a oportunidade de expressar e aprender sobre as tradições locais. Por essas vivências, também, é possível promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, intergeracional e que respeita os territórios culturais das crianças.

Como as brincadeiras poderiam ocorrer em contexto escolar quilombola?

Nas comunidades quilombolas, as brincadeiras tradicionais, que muitas vezes envolvem música e dança, são formas de resistência e preservação da cultura. Ao integrar essas práticas no cotidiano escolar, os(as) professores(as) não apenas proporcionam um ambiente lúdico, mas também fortalecem a identidade cultural das crianças.

Uma das expressões mais fascinantes de resistência cultural é a preservação das tradições orais, como as narrativas, lendas e mitos que circulam entre gerações nessas comunidades. Essas histórias não apenas mantêm viva a memória coletiva dos povos tradicionais, mas também fortalecem valores sociais e identitários.

Nas escolas, é possível promover encontros de contação de histórias, onde as crianças não apenas escutam, mas também (re) criam e (com) partilham suas próprias narrativas. Essa abordagem lúdica estimula a criatividade, a oralidade e o sentimento de pertencimento cultural.

Tais práticas de brincadeiras por meio da tradição oral favorecem uma rotina coletiva com todas as crianças, com e sem deficiência, o que supera práticas de intervenções individualizadas ou paralelas previstas somente às crianças PEE.

Como incluir as crianças migrantes por meio das brincadeiras na escola das infâncias?

Em contextos de migração, para ilustrar, as interações podem servir como um espaço de acolhimento e inclusão, ajudando as crianças a se adaptarem a novas realidades. Crianças, em situação de migração que, para além da sua condição de deficiência sensorial, enfrentam, regularmente, deslocamentos impostos, muitas vezes abruptos, que resultam na perda de lares, rotinas, amizades e estruturas familiares. Essa instabilidade pode gerar traumas e afetar o senso de pertencimento. Brincadeiras que envolvem a troca narrativa de histórias e costumes podem facilitar na construção de um ambiente escolar mais empático e respeitoso, como brinquedos cantados e contação de histórias.

Assim, todos esses contextos socioculturais das diferentes infâncias brasileiras nos fazem refletir na singularidade que é essa fase inicial do desenvolvimento humano. Para Vigotski (2021), a criança pré-escolar, cujo período etário compreende a idade de três a sete anos, tem na memória sua função dominante no desenvolvimento da formação de sua personalidade. Assim posto, nessa fase pré-escolar, a brincadeira “é a linha principal do desenvolvimento” (Vigotski, 2008, p. 24). Desse modo, a brincadeira é a atividade guia no desenvolvimento infantil da criança nessa idade.

A partir dessa perspectiva vigotskiana, a brincadeira não é apenas uma atividade lúdica, mas uma experiência fundante da infância, uma forma rica e significativa de expressão e interação social. Assim sendo, o planejamento de situações lúdicas acessíveis que respeitem as diferentes infâncias em contextos culturais diversificados e que elevem a brincadeira a uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança, favorecerá a construção de conhecimento e a formação da personalidade para todas as crianças na Educação Infantil.

Professor(a), você já percebeu como a brincadeira é parte constitutiva da infância. Para ilustrar isso, trouxemos uma figura (com um conjunto de imagens) de uma casinha de bonecas das crianças da Comunidade Rio Guamá - Ilhas de Belém/PA. As imagens pertencem ao arquivo pessoal de uma das autoras deste texto.

Figura 01 - Casinha de bonecas.



Fonte: Arquivo Pessoal de uma das autoras.

Na Figura 1, observa-se o contexto cultural em que as crianças elaboram suas brincadeiras baseadas nas vivências cotidianas de suas comunidades ribeirinhas. Na sequência dessas reflexões do interagir-brincar e a importância do desenvolvimento cultural da criança, o presente texto se organiza em seções que exploram as especificidades de cada contexto acima mencionado, apresentando exemplos práticos de como as brincadeiras e interações podem ser

desenvolvidas, em sua plenitude, nos mais diversificados espaços da Educação Infantil. A ideia é proporcionar uma reflexão sobre essa etapa da Educação Básica, destacando como essas práticas podem contribuir para o desenvolvimento integral de todas as crianças e para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos com a diversidade cultural de seus territórios originários.

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

Nessa jornada de reflexão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, nós, professores(as), devemos entender que é crucial destacar o papel fundamental que os jogos, as brincadeiras e, especificamente, os jogos de papéis desempenham no processo educacional das crianças na primeira infância. Ao nos debruçarmos sobre esse tema, podemos compreender que, por meio do brincar, a criança pode expandir seu conhecimento, experimentar diferentes papéis sociais e desenvolver habilidades essenciais para sua formação humana integral.

Assim, em uma análise embasada na teoria de Vigotski (1991; 1993a; 1993b; 1998; 2003; 2008; 2018; 2021) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), o(a) professor(a) é entendido(a) como o(a) organizador(a) ativo(a) do meio social educativo (Vigotski, 2003). Assim, é relevante destacarmos as práticas lúdicas, por meio dos jogos e brincadeiras no contexto pedagógico das salas de referência, pois são essas experiências com a ludicidade que possibilitarão à criança a habilidade de imitar, interagir, compreender e se comunicar com o mundo. Ou seja,

uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (Brasil, 2009b, p. 7).

Ao contextualizarmos a relevância do brincar para o desenvolvimento infantil, é essencial reconhecer que as práticas lúdicas estão intrinsecamente ligadas aos processos de aprendizagem e formação das crianças. Os jogos e as brincadeiras contribuem, significativamente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, pensamento, linguagem, percepção, fala etc.), pois aprimoram as capacidades de resolver problemas, estimulando a imaginação, a criatividade e a tomada de decisões.

Além disso, as atividades lúdicas promovem a integração social, a construção de vínculos afetivos e a expressão das emoções, aspectos fundamentais para o desenvolvimento saudável e integral das crianças na Educação Infantil, principalmente, das com deficiência, como autistas e das com deficiência intelectual.

Professor(a), a seguir iremos apresentar uma cena no contexto de uma escola do Município de Macapá com uma criança chamada Gael.

Gael tem TEA, suporte nível 3, não verbal, baixa visão e com quadro de hiperatividade. No início, sua adaptação foi muito difícil, pois a criança não conseguia nem entrar na sala, e aí eu fui observando as preferências dele. Aos poucos, fui incluindo-o na sala; dava aquele tempinho fora dela e, assim, a gente conseguiu permanecer com ele um tempo maior nesse espaço. Quanto às atividades, eu comecei a observar o foco de interesse dele: tudo que tem movimento de círculo, giratório. Aí, as atividades que eu trabalho com ele envolvem esse hiperfoco. Consegui elaborar jogos de pareamento com o nome dele, produzir fichinhas. Com o uso de carrinhos, que ele gosta, brincamos de levar cada um deles para sua letrinha. Por meio desse joguinho, trabalhei o nome dele: Gael. Elaborei outros jogos como de quantidades e de encaixes, que são bolinhas que ele faz circular dentro de um labirinto. Esse jogo foi trabalhado também com as outras crianças da turma, o que possibilitou a interação dele com os demais.

Percebe-se, neste relato da professora de Gael, em uma turma de 5 anos, que o brincar da criança com TEA ocorre de acordo com as necessidades e interesses que ela traz para o espaço da escola. E, a partir desse suporte concreto (a brincadeira com jogos que incluem seu hiperfoco), a professora elabora estratégias lúdicas como os jogos com letras, números, cores e encaixes para desenvolver habilidades com a oralidade, leitura e escrita. Esses recursos lúdicos também são compartilhados com os colegas da turma do Gael. Nessa perspectiva, podemos perceber o papel da professora como organizadora, reguladora e controladora das interações por meio do brincar das crianças no meio social educativo.

Para crianças de 4 e 5 anos, que apresentam alguma deficiência neurodiversa, como o autismo, essa atividade que traz a participação do grupo de crianças transcende o lúdico: constitui-se uma base sobre como construir seu conhecimento, estimular suas habilidades e, acima de tudo, formar sua personalidade por meio das relações sociais, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e criativos.

Vigotski (1998) ressalta que o(a) professor(a) regulador da interação entre as crianças e o meio educativo surge como uma figura de suma importância para o desenvolvimento da criança e de seu aprendizado, levando-a a interagir com o meio na busca de um conhecimento contextual elaborado a partir das relações sociais. Desse modo, compreende-se que o diálogo sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que atualmente as pesquisas têm preferido usar a expressão Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que revela a zona entre o que uma criança já sabe fazer sozinha e o que ela pode desenvolver com ajuda do outro, trouxe a importância da brincadeira na dinâmica das interações sociais da criança (Prestes, 2012).

Nessa perspectiva, a criança, com ou sem deficiência, traz repertórios de sua cultura e a escola oportuniza as vivências de trocas com o meio social educativo. Ao representar papéis e interagir com outras crianças, elas estão, constantemente, desafiando seus limites e avançando em direção a novas aprendizagens, novas formações psíquicas que darão estrutura à sua personalidade humana consciente (Vigotski, 1998; 2021).

Por meio das brincadeiras, os organizadores do meio social educativo podem mediar experiências que ajudam as crianças a atingirem novos níveis de compreensão do mundo e de si, considerando que o(a) professor(a), além de exercer o papel de organizar o processo educativo, pode motivar a criança a construir conhecimento, a criar um ambiente colaborativo, a promover diálogos entre adultos-crianças e crianças-crianças, permitindo que elas se revelem, viabilizem o contexto cultural onde vivem, oportunizando vivências lúdicas no espaço da escola e no entorno dessa.

Brincadeiras que implicam uma representação da realidade concreta ausente, enquanto função simbólica, como o faz-de-conta ou atividades de construção, colocam as crianças, com e sem deficiência, em situações nas quais essas se utilizam de objetos, recursos ao seu redor e criam contextos para representar cenários que simbolizem outra realidade, uma situação vivida, ocupando papéis que não podem, habitualmente, assumir nessa situação.

O brincar de casinha de bonecas, por exemplo, permite às crianças assumirem o papel de pai ou de mãe, reproduzindo ações cotidianas (alimentar, dar banho, cuidar etc.) que esses últimos realizam em interação com as primeiras, devendo respeitar as regras que determinam essa situação. Assim, as bonecas ocupam o papel da criança e essa o papel do adulto, o que a leva, na brincadeira de faz-de-conta dessa situação conhecida, a agir de forma mais avançada do que na situação real, apropriando-se, dessa maneira, da diversidade e da significação desses papéis.

Um jogo simples de quebra-cabeça, por exemplo, auxilia no desenvolvimento das funções executivas (memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva), além de contribuir na atenção, pensamento, raciocínio e imaginação. Jogos de encaixe e construção estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico, planejamento e tomada de decisões, enquanto a criação de histórias ou teatros de fantoches expande a linguagem e as habilidades de comunicação. Tais estratégias lúdicas contribuem, sobremaneira, para o desenvolvimento, por exemplo, de crianças autistas na pré-escola e que têm interesse por jogos de encaixes e quebra-cabeças.

Incorporar essas atividades no dia a dia escolar não é apenas lúdico, mas essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças PEE. Como bem diz Prestes (2012, p. 177), “o que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida”. Um exemplo prático é o uso de blocos de montar, onde as crianças podem construir e imaginar diferentes cenários. Durante essa atividade, elas aprendem sobre formas, núcleos, tamanhos e desenvolvem suas habilidades espaciais, além de contribuir na coordenação motora fina, por intermédio da organização pedagógica do(a)

professor(a), ou seja, esse(a) organiza e planeja situações para que as brincadeiras ocorram, reconhecendo o valor dos objetos, do ambiente e da intencionalidade pedagógica das atividades e experiências planejadas por esses(as).

Outro aspecto fundamental do brincar para crianças com deficiência, principalmente as com deficiência visual e TEA é o desenvolvimento da afetividade. Quando participam de jogos e brincadeiras em grupo, aprendem a dividir, a esperar a sua vez, a respeitar o outro e a lidar com frustrações, além de desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de forma mais eficaz. Esses são momentos preciosos em que o(a) professor(a) pode organizar de forma planejada, ajudando os pequenos a expressarem suas emoções, a resolverem conflitos e a se relacionarem de maneira saudável com as outras crianças.

Atividades lúdicas como a roda de conversa com música de repertórios que a criança conhece e gosta promovem o desenvolvimento da empatia e da capacidade de entender o ponto de vista do outro. Além disso, essa prática permite que a criança explore sentimentos e situações do seu cotidiano, ajudando-a a lidar melhor com fatores emocionais, a expressar-se por meio da oralidade ou, quando a criança é não verbal, a expressar-se por meio do seu comportamento, que é uma forma de linguagem, pois o corpo também fala.

Figura 02 - Roda de conversa cantada, com crianças autistas e crianças sem deficiência, em interação. Turma de 4 anos da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - UFPA.



Fonte: Acervo Pessoal de uma das autoras.

Brincar também é um campo fértil para a criação na infância (Vigotski, 2018). No faz-de-conta, permite-se que a criança invente e reinvente seu próprio universo. Quando uma criança se envolve em atividades lúdicas, como a roda de conversa cantada, ela é desafiada a usar sua imaginação para criar histórias, personagens e cenários. Isso estimula a flexibilidade cognitiva e a capacidade de pensar de outra maneira. Incentivar a criação de espaços para o brincar de cozinha, por exemplo, é uma maneira prática de promover essa capacidade, pois o lúdico auxilia na aprendizagem, possibilitando habilidades de reflexão, autonomia e criatividade da criança na pré-escola.

De outra forma, podem ser organizadas “estações” temáticas, como um mercadinho, uma oficina mecânica ou um consultório médico, onde as crianças assumem papéis diferentes e interagem com os colegas. Essas atividades não apenas desenvolvem a criatividade, mas também ajudam na construção do vocabulário e no aprimoramento das habilidades de imitação, compreensão do mundo social e intenção comunicativa.

Tais habilidades são importantes no processo de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, haja vista que impactam positivamente o desenvolvimento da linguagem e da autonomia da criança de 4 a 5 anos. Um ponto essencial nas DCNEI - 2009 (Brasil, 2009a) é garantir que todas as crianças, independentemente de suas diferenças e peculiaridades, possam participar das brincadeiras.

Professores(as), é fundamental que, na Educação Infantil, as crianças com deficiência possam vivenciar as experiências organizadas e planejadas para o grupo das demais crianças, considerando as necessidades e interesses específicos que podem ser incluídos por meio de recursos pedagógicos acessíveis a peculiaridade de cada criança PEE.

Por exemplo, ao propor um jogo de regras, como o de adivinhação, você pode variar os estímulos (visuais, táteis, auditivos, proprioceptivos) para que crianças com diferentes habilidades possam participar. Outro exemplo é a adaptação de brincadeiras tradicionais, como o “pira-pegá”, em que uma criança com deficiência visual pode ser guiada por um colega ou identificar os colegas pelo som.

Em outra situação de turmas com crianças cegas ou com baixa visão, o(a) professor(a) pode desenvolver brincadeira de construção de objetos com garrafas sensoriais, com água colorida e glitter – ou pode usar água do cozimento da beterraba, cenoura, açafrão. Pode usar chocalhos, sinos adaptados, brinquedos como livro musical e de tecidos.

Para as crianças autistas ou com deficiência intelectual, brincadeiras de contação de história com o uso de tapete sensorial, por exemplo, com textura suave, macia, áspera; com uso de algodão, lixa, areia, jornal, plástico bolha ou outras texturas que agradem a criança. Para realizar a atividade, devem caminhar descalças sobre o tapete, sentindo as diferentes texturas com os pés.

Pode ser utilizado, também, avental, livros de tecidos ou de imagens, pelúcias, bonecas de pano, bonecos de super-heróis, histórias cantadas, jogos de encaixe, circuitos de diversos obstáculos, brinquedos de faz-de-conta com fantasias, aula passeio, jogos de imitação, brincar de serra-serra, objetos construídos com caixas de papelão de diferentes tamanhos, cores e elementos da natureza (terra, folhas, galhos, entre outros), brincadeira de leitura de imagens

com caixas ou mural para a criança observar e nomear. Enfim, há uma diversidade de práticas pedagógicas organizadas pelo(a) professor(a) com o protagonismo das crianças como sujeitos ativos do processo de aprendizagem.



AMPLIANDO O OLHAR

Professor(a) para mais propostas de atividades, com exemplos, acesse os seguintes sites:

1- <https://lunetas.com.br/atividades-inclusivas-para-criancas/>

2- <https://www.educacaoconquista.com.br/blog/educacao-inclusiva/5-ideias-de-atividades-inclusivas-para-fazer-em-sala-de-aula/>

3- <https://maecoruja.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/brinquedos-e-brincadeiras.pdf>

Professor (a), nessas variações do brincar, é importante que atentemos para a criança que tem rigidez cognitiva, ou seja, tem dificuldade de se adaptar a novas situações ou mudar o pensamento, pois, muitas vezes, ela pode querer brincar e insistir somente em seu hiperfoco (um estado de concentração intensa e prolongada em uma tarefa ou assunto específico). Por exemplo, algumas crianças autistas têm hiperfocos em letras móveis, em quebra-cabeças e em brinquedos temáticos como Patrulha Canina, Super Mário, Bolofofos e outros afins. Em casos assim, é importante o(a) professor(a) flexibilizar as brincadeiras, ora diversificando os temas, ora incluindo os temas de interesse da criança, de modo que essa estabeleça relações sociais e afetivas de confiança com os adultos com os quais interage no contexto da escola.

Na Figura 3, a seguir, você verá algumas imagens em sequência. A saber: a) criança autista e sua interação com um livro de imagens e contação de história; b) professora com criança autista em aula passeio; c) criança desenvolvendo a atividade de pintura de folhas secas colhidas na aula passeio.

Figura 03 - Criança autista e sua professora desenvolvendo atividades no ambiente escolar



Fonte: Acervo Pessoal de uma das autoras deste texto (2024).

A diversidade nas brincadeiras não apenas garante a participação de todos, mas também ensina às crianças a importância do respeito às diferenças e da convivência inclusiva. Conforme Vigotski (1991), a brincadeira é vista como uma atividade social da criança, em que a natureza específica do brincar desempenha papel fundamental na formação de sua personalidade humana consciente e na compreensão da realidade em que está imersa.

Uma estratégia prática para incorporar o brincar no cotidiano escolar pode ser a roda de conversa com bonecos ou fantoches, utilizando-os para criar histórias, onde as crianças podem narrar questões sociais ou emocionais. Além de ser uma atividade lúdica, essa prática promove o desenvolvimento da linguagem e da afetividade (emoções, sentimentos, afeto, humor e motivação), permitindo que elas explorem situações do seu cotidiano, ajudando-as a lidar melhor com os desafios socioemocionais.

Nesse sentido, é importante destacar a interação de todas as crianças (com e sem deficiência) no coletivo da turma. Muitas vezes, a criança com deficiência apresenta episódios do brincar isolado, do brincar disfuncional (Chicon; Oliveira, 2006). Nesse caso, o(a) professor(a) pode usar como estratégias pedagógicas a roda de conversa em tapete sensorial ou em um tapete de tecidos para que elas possam sentir essa atividade como um momento de acolhimento das crianças e dos adultos ao seu redor.

De acordo com Vigotski (2018), o brincar não é apenas uma atividade recreativa, de simples recordação do que a criança vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. A brincadeira da criança é uma forma de interação social que acolhe e promove o desenvolvimento cognitivo e emocional. Nessa fase, as crianças são incentivadas a explorar, a criar e a interagir. Logo, cada momento da brincadeira representa a oportunidade de ampliar os horizontes conceituais acerca do mundo que a rodeia.

Ao brincar, as crianças são levadas a formular perguntas e a buscar respostas, expandindo, desse modo, os seus conhecimentos. Até mesmo jogos de tabuleiro podem ser transformados em oportunidades para aprender sobre contagem e cores. Desenvolvem, inclusive, princípios científicos básicos. Ao propor desafios de construção com blocos, para que a criança encontre maneiras criativas para erguer estruturas, estimula-se o seu raciocínio espacial e a capacidade de planejar.

Os jogos de memória, semelhantes aos que utilizam cartas para combinar figuras ou cores, não apenas divertem, mas também auxiliam no estímulo à memória de curto e longo prazo. A pintura livre, a modelagem com massinha ou a criação de cenários, a partir da leitura de um livro de literatura infantil, são práticas estratégicas para estimular a criação na infância, mostrando que a Arte está presente em todos os aspectos da vida e do aprendizado.

Professor(a), compreendemos que a prática docente crítica e transformadora considera a singularidade de cada criança e suas interações com o meio social.

Em face disso, vemos na abordagem vigotskiana a ênfase no papel do(a) professor(a) como o adulto que intervém em situações educativas ou de ensino e não somente organiza o meio social educativo. Para a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, a criança pré-escolar não tem condições de aprender sempre sozinha e que a intervenção do(a) professor(a) é necessária para “provocar” transformações em seu funcionamento psicológico, na (re)orientação da atenção, no desenvolvimento da percepção, da memória etc., que levarão a novas aprendizagens, tendo essas, impacto no processo de desenvolvimento das crianças e proporcionando experiências que estimulem o brincar e a construção de saberes com elas.

Nesse sentido, é essencial que esse(a) professor(a) na escola de Educação Infantil esteja aberto(a) à escuta sensível e ao diálogo, criando um espaço acolhedor para que as crianças se sintam seguras para explorar e expressar suas ideias, sentimentos e saberes. Pois, como afirma Padilha (2015), a escola é um lugar de passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico e sua função, além de conhecer as crianças e suas necessidades, é prover condições para que todos(as) possam dela participar, priorizando, promovendo e acompanhando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, imaginação, atenção, memória, percepção, comparação, imitação, leitura, escrita etc.).

SEÇÃO 3 - PERSPECTIVAS

A natureza do trabalho pedagógico na Educação Infantil requer de nós, professores(as), coragem para desenvolver práticas interacionais que percebam a criança pré-escolar como sujeito ativo na construção de conhecimentos (Martins, 2006), pois as DCNEI - 2009 (Brasil, 2009a) já nos apontam que a criança da Educação Infantil é uma pessoa produtora de cultura e protagonista da sua história. Ela tem o direito de viver a sua infância, pois “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” (Brasil, 2009a, p. 6-7).

O conhecimento produzido nos espaços da Educação Infantil está, nesse sentido, nas interações proporcionadas entre os sujeitos que habitam as creches e pré-escolas e que é por meio dessas relações que se constrói a formação da humanidade na criança. A interação é uma necessidade ontológica dos sujeitos, ou seja, “é por meio da relação do homem com outros, com a natureza e com a história dessas relações, que este se humaniza” (Silva; Davis, 2004, p. 639).

Professor(a), vimos que é importante demarcar a brincadeira como uma atividade principal no processo educativo da escola das infâncias, uma vez que a criança de quatro a cinco anos tem maior expressão de suas necessidades, motivações e autoconhecimento por meio do brincar, do lúdico.

No processo de construção e revisitação coletiva do projeto pedagógico das instituições de Educação Infantil, o brincar e as brincadeiras devem ser estruturados numa articulação dinâmica das experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo, no qual estão inseridas, por força da própria cultura das diferentes infâncias, é marcado por imagens, sons, falas e escritas (Brasil, 2009b).

Os contextos educativos organizados e vivenciados nas escolas de Educação Infantil, onde há diversidade de contextos sociais e também crianças com deficiência, devem considerar as infâncias em suas singularidades socioculturais (criança das cidades, do campo, das florestas, das aldeias, dos assentamentos, das ilhas, das águas, dos rios, dos quilombos e migrantes) como sujeitos históricos que têm uma identidade própria, inerente da primeira infância.

E nessa diversidade cultural, há a transversalidade das crianças PEE, que têm peculiaridades em suas funções elementares (de caráter biológico), e que, no meio social educativo das escolas, precisam vivenciar suas infâncias a partir das diversidades culturais de suas famílias e comunidades de pertencimento social. Nesse sentido,

a valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas (Brasil, 2009b, p. 10).

Em todos esses percursos infantis, o papel da escola e dos(as) professores(as) que lá atuam é possibilitar, por meio do brinquedo e do brincar, experiências da vida cotidiana das crianças. Em se tratando do desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, a situação do brinquedo na Educação Infantil é uma oportunidade para que elas aprendam essas habilidades do letramento de modo lúdico, considerando os elementos relevantes de suas vidas no ato de brincar, pois, para Vigotski (1993b), o processo de escrita das crianças pré-escolares exige oportunizar experiências na escola que sejam relevantes à vida dessas crianças.

Ao observar a sala de referência da Educação Infantil, podemos refletir sobre o fazer docente nesse espaço com a criança e como esse fazer revela a teoria adotada na prática pedagógica. Assim, ao considerarmos os diferentes territórios da Amazônia, precisamos pensar que a criança desse habitat traz o seu brincar da terra, dos furos, dos igarapés, dos rios, das palafitas, dos morros, das tendas, dos círculos de cultura. Nessa perspectiva de diversidade

geográfica amazônica, o fazer professoral não pode invisibilizar tais cenários. Em outras palavras, o fazer docente precisa organizar-se nas e pelas linguagens que a criança traz de seu território, entendendo-a como o centro do planejamento curricular:

Ver e ouvir as crianças – O papel da professora que trabalha na Educação Infantil exige o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando que em todo e qualquer lugar em que a criança esteja haverá também o exercício de descoberta do mundo das pequenas coisas nas quais as crianças estão interessadas (Kramer; Barbosa, 2016, p. 64).

Assim, ao entendermos que uma das principais linguagens da criança é o seu brincar, possibilitaremos vivências fundantes da infância. O ato de brincar é uma vivência essencial para todas as crianças da Educação Infantil. Não se resume a uma simples atividade de lazer ou a uma ferramenta metodológica a ser inserida ocasionalmente na prática educativa. Brincar é uma forma de expressão única da criança, pela qual ela comunica seus pensamentos, emoções, experiências e descobertas. Logo, o brincar deve ser reconhecido como um direito inalienável da infância e uma parte intrínseca da formação integral das crianças com ou sem deficiência, devendo ser integrado desde o início das práticas pedagógicas, e não ajustado posteriormente de maneira fragmentada ou compensatória.

Nesse cenário, a inclusão revela-se como um princípio fundamental e abrangente no trabalho pedagógico. A inclusão não deve ser vista como uma concessão a determinadas crianças que se distanciam de um padrão normativo, mas como a afirmação de um direito que é de todos — o direito de estar, participar, interagir e aprender em um ambiente que valoriza as diferenças como oportunidades. Ao reconhecer o brincar como um eixo central das experiências infantis, reafirma-se que todas as crianças, com suas particularidades, interesses, ritmos e modos de interação diversos, têm o direito de se envolver ativamente nas vivências escolares.

Isso requer a superação de práticas excludentes que consideram a inclusão como uma ação a ser realizada apenas quando surge uma “necessidade especial” em vez de moldar o cotidiano escolar para acolher, desde o início, a diversidade humana em suas múltiplas formas de existir. Portanto, pensar o brincar sob uma perspectiva inclusiva é criar um espaço educativo onde a ludicidade é acessível a todos, onde as interações sejam guiadas pelo respeito à diversidade e onde o currículo é estruturado para promover equidade e pertencimento.

A inclusão, assim entendida, é um princípio que permeia todas as ações pedagógicas e assegura que cada criança possa ser um sujeito pleno de direitos, incluindo o de brincar, aprender e se desenvolver em um ambiente que reconhece e valoriza sua presença. Promover o brincar como uma experiência essencial e a inclusão como um eixo transversal não é apenas uma decisão pedagógica, mas um compromisso ético com a infância e com uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora

Por fim, o entrelaçamento dos fios das interações e brincadeiras de crianças com e sem deficiência na Educação Infantil, situadas em territórios da Amazônia, reflete um fazer docente

que considera as atividades principais caracterizadoras das crianças da pré-escola. E, dentre essas atividades, a brincadeira de faz-de-conta ou brincadeira de papéis tem um grande destaque na construção do seu pensamento, o que contribuirá, na aprendizagem e desenvolvimento da sua oralidade, leitura e escrita. Ademais, o acesso a brinquedos e/ou objetos conhecidos da vida da criança com deficiência no brincar de faz-de-conta, por exemplo, traz conforto sensorial para ela nos processos de interações dentro dos espaços da escola das infâncias (Chicon; Oliveira, 2021).

Em outras palavras, o jogo de papéis favorece que todas as crianças, inclusive aquelas que não utilizam a fala como principal forma de comunicação e/ou aquelas crianças que apresentam dificuldade de expressarem-se na interação com o outro, desenvolvam-se de forma integral, pois, ao brincar, a criança externaliza o sentido de pertencimento social do seu grupo identitário, carregando sentidos, significados e sua visão de consciência de mundo.

SEÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos analisar, sob a perspectiva vigotskiana, os elementos significativos que elevam a brincadeira como uma forma peculiar da criança se expressar e aprender sobre o mundo ao seu redor, permitindo o desenvolvimento da sua personalidade humana consciente, estamos considerando as necessidades e as motivações que a criança, com e sem deficiência, demonstra no ato de brincar. Pois, é por meio desse ato que, num primeiro momento, ela expressa seu modo de interagir e entender o mundo ao seu redor.

Refletimos, neste texto, que é na brincadeira, atividade inerente à infância, que a criança protagoniza ações sobre sua realidade. Ao brincar com objetos construídos, ao brincar individualmente, ao brincar com outras crianças, essa produz conhecimento sobre seu mundo, experimenta laços de interação social, pois está agindo em seu meio social, o que contribui, sobremaneira, para a integralização da formação da sua humanidade, do despertar da sua consciência.

Além do mais, o texto trouxe uma reflexão sobre a importância das interações e brincadeiras no favorecimento do desenvolvimento integral das crianças em contextos diversos, evidenciando: (i) as práticas pedagógicas com crianças da pré-escola; (ii) a valorização das realidades culturais e sociais como influentes nos processos de leitura e escrita desse grupo etário (4 a 5 anos); (iii) a importância de tais contextos e culturas das diferentes infâncias na Amazônia, como elementos propulsores no planejamento das ações de interações e brincadeiras com as crianças PEE.

Em turmas da Educação Infantil, onde as crianças com e sem deficiência convivem nos espaços educativos organizados pelo adulto, há uma riqueza de possibilidades a se explorar com elas, seja por meio do brincar de faz-de-conta, seja por meio dos brinquedos trazidos ou produzidos por elas. Todos esses processos, se devidamente pontuados pelo (a) professor(a),

podem contribuir para demonstrar a função social da escrita na Educação Infantil. Por isso, a importância das interações sociais e das brincadeiras nessa etapa do desenvolvimento da criança.

O trabalho pedagógico de professores(as) da Educação Infantil, em seus diferentes contextos da Amazônia (das cidades, dos quilombos, dos migrantes/refugiados, do campo, das florestas, das aldeias, dos assentamentos, das ilhas, das águas e rios), precisa explorar na brincadeira o caráter intencional nos processos de interação desse sujeito pré-escolar com outros sujeitos nessa etapa da Educação Básica sejam outras crianças, sejam os adultos que lá atuam com elas.

É importante ansiar a exploração consciente dos espaços, criando significados e apropriando-se do ambiente e das práticas curriculares que são vivenciadas nesses espaços. E, quando tratamos dessas práticas vividas na escola das infâncias, precisamos criar estratégias para a organização dos espaços e dos materiais pensados para os grupos pré-escolares, além da importância dos registros de observações e da escuta ativa, haja vista serem aspectos necessários nas ações docentes do magistério na Educação Infantil. Enfim, é importante que busquemos, em nossas práticas da docência, o farol por uma Educação Infantil de qualidade, referenciada socialmente a todas as crianças, com e sem deficiência, em espaços vividos de infâncias significativas e emancipadoras numa sociedade livre, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2296-cne-resolucao005-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília: DF, de 9 de dez. de 2009b. Seção 1, p. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

CHICON, J. F.; OLIVEIRA, I. M. (Orgs.). **Caminhos da ação educativa na brincadeira da criança com autismo: Inclusão, intervenção pedagógica e formação**. Campos de Goitacazes-RJ: Encontrografia, 2021.

KRAMER, S.; BARBOSA, S. N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. In: **Currículo e linguagem na educação infantil/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. 128p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela?. **Educação em Foco**. p. 313–332, 2015. DOI: 10.22195/2447-52462015019686. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>. Acesso em: 29 nov. 2024.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 123, p. 633-661. Set/Dez., 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. 8, 23-36, 1933/2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico- livro para professores. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018 (1984).

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993b.

AS AUTORAS

Ângela Brito Ferreira – Psicóloga. Mestrado em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção. Professora Formadora do Centro de Valorização da Educação do Estado do Amapá.

E-mail: angbrito3@hotmail.com / Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7571760286678356>

Míriam Matos Amaral – Pedagoga. Mestrado e Doutorado em Educação pela UFPA. Professora de Educação Especial da Escola de Aplicação da UFPA.

E-mail: mmamaral@ufpa.br / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9276225840734173>



PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ACESSÍVEIS PARA CRIANÇAS COM OU SEM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Cinara Franco Rechico Barberena
Monique Linciano de Azevedo Costa*

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

O presente texto convida você, professor(a), a olhar para o contexto da leitura e acessibilidade na Educação Infantil sob dois enfoques. O primeiro, relacionado às práticas de leitura e escrita acessíveis envolvendo todas as crianças, em especial, os(as) alunos(as) público da Educação Especial (PEE). E o segundo enfoque, que tece algumas reflexões acerca de interações de professores(as) e crianças com e sem deficiência na escola. Um exemplo disso é a cena que será mote para a ampliação dessas discussões neste texto.

A escola e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos(as) professores(as) têm, dentre outros aspectos, a função de incentivar e propor práticas da leitura e da escrita como um ato de construção social e cultural para as crianças. E, nesse contexto, é importante mediar as relações do livro, das histórias contadas, da imaginação e da percepção de mundo na formação de novos leitores e do hábito de ler desde os primeiros anos de vida.

Assim, este texto trará algumas ideias que contribuem para a organização do trabalho pedagógico direcionado para as práticas culturais da leitura e da escrita que tragam significado para as crianças, envolvendo os alunos com e sem deficiência, na Educação Infantil, considerando dois aspectos:

1) A importância de se pensar no desenvolvimento da linguagem e das diferentes formas de comunicação e expressão que incentivam e constituem as relações de participação de todas as crianças nas práticas de leitura e escrita. Diferentes estratégias pedagógicas são vistas como meios, recursos e materiais que auxiliam as interações entre professores(as) e as crianças, a partir das particularidades que envolvem a compreensão da fala, das palavras e de outros signos, promovendo práticas de leitura e de escrita acessíveis às crianças: surdas, com TEA, com necessidade de suporte para a comunicação, cegas ou com baixa visão, dentre outras.

2) A relevância da coletividade, as motivações da criança e o incentivo à sua participação ativa nas atividades propostas contribuem para o hábito da leitura e o que ela desperta em seu desenvolvimento integral, destacando o incentivo à sua autonomia, à percepção de mundo, à expressão e à criatividade.

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

Ampliar experiências de leitura e escrita por meio de práticas acessíveis na Educação Infantil, que respeitem a diversidade e possibilitem a interação ativa das crianças pode parecer, inicialmente, um grande desafio. Mas, se levarmos em conta o desenvolvimento da criança, sua forma de percepção do mundo, é possível estabelecer estratégias e mediações que aguçam sua participação e sua criatividade.

Nessa direção, professor(a), por meio das “brincadeiras faladas”, a partir da leitura literária, inserimos o lúdico, ativamos a curiosidade e a imaginação das crianças (Gomes, Moraes, 2012, p. 28).

Nesse sentido, para motivarmos a participação das crianças nessas práticas, devemos compreender que a literatura pode ser uma ferramenta poderosa para promover a inclusão no ambiente educacional, pois a linguagem poética literária auxilia, muitas vezes, a aproximação e a construção de uma relação de afeto com as crianças PEE. Alguns aspectos precisam ser repensados para garantir a inclusão efetiva, como uso de materiais que reflitam a diversidade.

Definimos, nessa discussão, que a linguagem literária se caracteriza por sua capacidade de transcender o uso utilitário da língua, explorando elementos estéticos, emocionais e imaginativos. Desta forma, é necessário que o leitor seja participante ativo na sua compreensão de forma singular do texto. Nessa leitura, destaca-se o lugar do sujeito leitor que, após compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, o que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante (Baptista et al, 2016).

A linguagem poética literária, para as crianças PEE, pode desempenhar um papel importante, auxiliando na estimulação sensorial e emocional, pois a poesia conversa com elas numa linguagem que, por vezes, se assemelha à brincadeira e aos espaços de curiosidade e descobertas tão desejados nessa etapa da vida (Espeiorin; Ramos, 2013).



AMPLIANDO O OLHAR

Professor(a), para relembrar a importância da leitura literária para todas as crianças da Educação Infantil, convidamos você a rever os Cadernos do LEEI (Brasil, 2016), com especial atenção ao Caderno intitulado Livros Infantis: Acervos, Espaços e Mediações.

Por meio da leitura literária, devemos incluir diferentes experiências de vida e de perspectivas, representando personagens de várias etnias, classes sociais, deficiências, entre outras realidades. Desta forma, fortalecemos a autoestima e o senso de pertencimento das crianças nas atividades propostas e temáticas abordadas.

Nesse contexto, a acessibilidade emerge como eixo condutor que articula a necessidade de pensar a diversidade das pessoas e sua inserção em atividades e práticas escolares, culturais e sociais. Dito isso, reportarmo-nos aos documentos legais sobre acessibilidade, como o Decreto nº. 5.296 (Brasil, 2004), que relaciona acessibilidade à ideia de fornecer condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Encontramos, também, dentre os dispositivos legais, a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que ganhou status constitucional, a partir da promulgação do Decreto nº. 6.949 (Brasil, 2009), que prevê o direito à acessibilidade no sentido de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade.

Articular a acessibilidade à leitura, ou seja, discutir o acesso, de todas as pessoas, à leitura, perpassa pela Lei 13.146 intitulada Lei da inclusão da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). De forma geral, esta lei destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa PEE, visando à sua inclusão social e o seu direito à cidadania.

Observe o que diz o excerto da Lei no artigo 67, na parte que trata dos recursos a serem oferecidos, como subtítuloção por meio de legenda oculta; janela com intérprete da Libras; e audiodescrição. E no artigo 68, que aborda os formatos acessíveis a serem adotados nos livros.

O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir, à pessoa com deficiência, o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação (Brasil, 2015, p. 19).

Em consonância com a referida Lei, são considerados como acessíveis.

os formatos de arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo a leitura de voz sintetizada, ampliação de caracteres e diferentes contrastes e impressão em braile (Brasil, 2015, p. 19).

Em vivências nas salas de referência, podemos visualizar que a acessibilidade e a dimensão estética do livro podem possibilitar o contato de experiências singulares no cotidiano dessas crianças. Um bom exemplo disso é a acessibilidade que as obras digitais trazem por possibilitar que o conteúdo escrito seja lido por meio de apps de leitura de tela. Esse tipo de formato faz com

que as pessoas cegas consigam usar o material. Explorar diferentes materiais, como os livros ilustrados com diversidade de cores, formas, texturas, que auxiliam na proximidade da leitura às crianças com baixa visão, funcionam como recurso para despertar o interesse e o vínculo dessas crianças e da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, além de, obviamente, beneficiar todas as crianças.

É importante lembrarmos, professor(a), sempre que realizar a leitura literária para crianças PEE, deve-se atentar para alguns detalhes, como é o caso de como iniciar a leitura.

Se a leitura for iniciada com alguma canção e algum instrumento musical for utilizado, certifique-se de que as crianças não tenham hipersensibilidade auditiva, ou seja, desconforto causado por alguns sons. Caso isso ocorra, a melhor estratégia é iniciar esse momento com uma música calma para chamar a atenção das crianças ou com movimentos corporais de relaxamento, como deitar-se no chão, esticar as pernas e braços, dentre outras.

No caso de crianças cegas, por exemplo, para tornar esse momento acessível, agradável e mágico, deve-se proporcionar experiências multissensoriais. A interação com mini maquetes, bonecos, bichinhos de pelúcia, tornam-se recursos interessantes. No caso de crianças surdas, a experiência visual proporcionada deve ser rica de estímulos. Em contextos que tenham a inserção de crianças surdas que já saibam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), deve-se possibilitar a comunicação e interpretação nessa língua.

Histórias com estruturas repetitivas são geralmente muito apreciadas por crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) porque sempre ficam à espera do próximo elemento, da próxima surpresa.

Caro(a) professor(a), compartilharemos com você um relato de uma das minhas vivências na Educação Infantil, com crianças de quatro anos.

Já havia se passado um semestre que, duas vezes por semana, eu me preparava, com diversos recursos, para realizar leituras para uma turma da Educação Infantil, com crianças de quatro anos de idade. Elas me esperavam ansiosas, sempre tentando adivinhar o que eu levaria na minha maleta mágica. Às vezes, cones de linhas vazias se transformavam em animais das florestas. Fitas eram as mais belas fadas ou borboletas que voavam por entre as crianças ...fantoques e bichinhos de pelúcia ganhavam vida nesses momentos lúdicos. Às vezes, produzíamos nossos personagens com os mais diversos recursos.

Entretanto, apesar de toda essa interação com a turma, havia uma criança, com características de autismo, que eu não conseguia atingir com as histórias. Ela passava o tempo todo dispersa, sem atenção, andando pela sala. Toda aula eu saía inquieta, pensando em estratégias que pudessem afetá-la e me ajudassem a criar vínculos com ela.

Um dia, levei um livro chamado “Este livro comeu o meu cão!”¹ do autor Richard Byrne, da editora Panda Books, ano 2014, para vivenciarmos a história. Levei, na minha maleta mágica, um cachorro pequeno de pelúcia. Tudo pronto. As crianças sentadas, animadas. Iniciamos com nossa música para preparar o momento. Como sempre, a criança autista não havia se interessado por nada até aquele momento. Mas de repente, quando tirei o livro da bolsa e mostrei para as crianças, ela parou rapidamente e ficou, por alguns instantes, admirando a capa. Logo percebi seu interesse. Comecei a leitura de forma que ela pudesse acompanhar cada ilustração do livro. Meu coração batia acelerado, sabia que essa criança, pela primeira vez, havia se interessado por um livro. Continuei a leitura até a passagem em que o livro engoliu o cão. A criança fez uma cara de susto! Ela estava atenta a cada detalhe que eu mencionava. Em um determinado momento eu sacudia o livro para “ver” se o cão saía de lá. De repente, como uma mágica, apareceu um cão de pelúcia. A criança autista, que até então não se comunicava de forma oral, soltou um grito: “O AUAU”. Todos que acompanhavam esse momento não acreditaram no que havia acontecido. A criança, durante a vivência da leitura literária, havia falado pela primeira vez. Nos emocionamos muito! O que havia acontecido representava muito para todos nós. Daquele dia em diante, ela passou a se sentar próxima a mim e passou a participar dos momentos coletivos que desenvolvíamos com todas as crianças.

Esse relato demonstra, de forma visível, como uma prática de leitura literária, orientada para um objetivo específico, pode auxiliar a criar vínculos com as crianças. A sensibilidade da espera docente, o brincar com as palavras, texturas, com as múltiplas sensações podem ampliar as percepções e possibilitar interpretações únicas que contribuem para formar leitores que valorizem e compreendam com sensibilidade a arte da palavra.

Ampliando as sugestões já trazidas no Caderno 7 de formação do LEEI, cujo título é Livros Infantis: acervos, espaços e mediações (Brasil, 2016), destacamos outros recursos que podem contribuir, na sala de aula, para que todas as crianças da Educação Infantil tenham acesso à leitura literária e a seus encantos imaginários no desenvolvimento da criança com e sem deficiência.



¹ Imagem do livro “Este livro comeu o meu cão!”, retirada do site da editora Panda Books. Disponível em: <https://www.pandabooks.com.br/infantil/aventura-e-misterio/este-livro-comeu-o-meu-cao>. Acesso em: 12 Nov. 2024.

Quais as possibilidades de recursos que existem para que você, professor(a), trabalhe com todas as crianças, incluídas aí as PEE?

Você pode utilizar: audiolivros (aplicativos), livros digitais Daisy (texto e áudio), livros acessíveis e multissensoriais, livros digitais com leitura de tela, livros interativos e sensorialmente enriquecidos, livros com estruturas repetitivas, livros visuais, livros audiovisuais bilíngues Libras-Português, legendas descritivas, com técnicas audiovisuais, livros em Braile, livros com fonte ampliada, e recursos táteis tridimensionais.

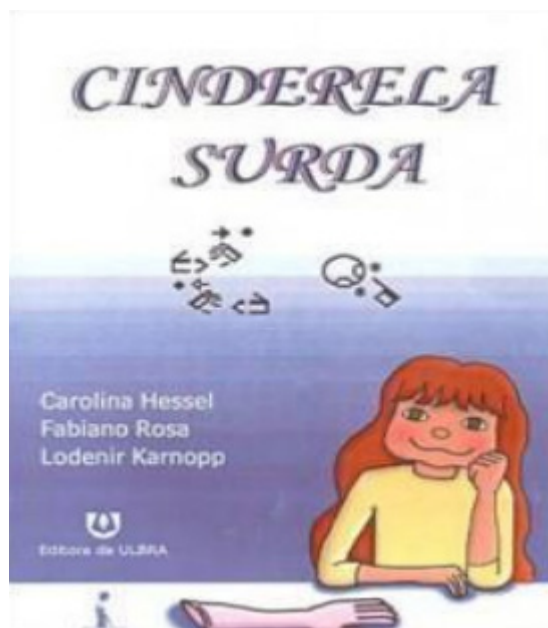
Como organizar o ambiente para realizar atividades com esses recursos?

O ambiente onde será realizada a leitura literária para crianças deve ser cuidadosamente planejado, especialmente para aquelas com TDAH, TEA, surdas, cegas, pois o mesmo deve promover a concentração, o conforto, o envolvimento e, conseqüentemente, sua percepção de pertencimento e inclusão no que está sendo proposto.

Devem ser criadas áreas delimitadas para leitura, separando-as de outros tipos de atividades. Para crianças com baixa visão, por exemplo, é importante fornecer fontes de luz focada para facilitar a leitura. Para crianças surdas, deve-se ter um ambiente bem iluminado a fim de que suas experiências visuais não sejam prejudicadas por uma má iluminação que a impeçam de visualizar alguém sinalizando, por exemplo.

Em vivências envolvendo alunos surdos, o ambiente deve propor contato visual por meio de imagens e com ensino e/ou exploração da Libras, numa perspectiva bilíngue de educação em que a Libras é trabalhada como primeira língua e, a Língua Portuguesa como segunda língua de aprendizagem na modalidade escrita. É importante, também, buscar livros, materiais e recursos visuais que mostrem personagens surdos, como os do exemplo abaixo, pois, dessa forma: trabalha-se com a leitura literária; incentiva-se o conhecimento e a aprendizagem da língua de sinais; desenvolve-se a ideia de pertencimento da diferença surda, do reconhecimento da Libras como diferença cultural e, por fim, há o estímulo e a apropriação de práticas de inclusão social, a partir de histórias que retratam as características da diferença surda e do uso da Libras, como uma língua de comunicação e meio de interação e inclusão.

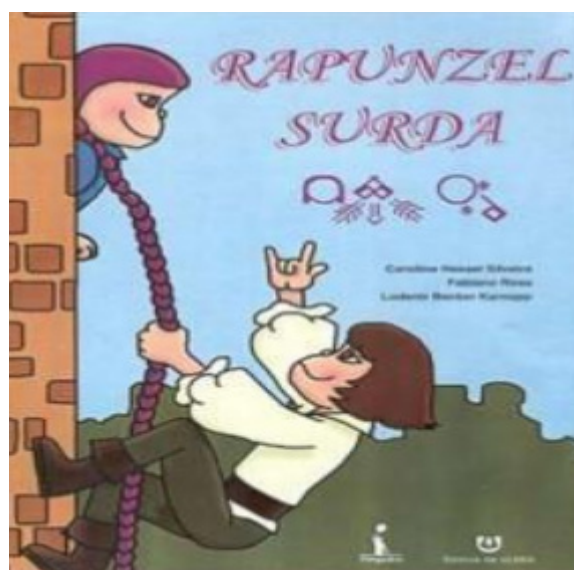
Figura 01 - Cinderela Surda.



Fonte: Waginski, Luciane; Gobatto, Ana Caroline. Cinderela surda e Rapunzel surda. Blog Prô Lu Inclusão & Diversidade. Disponível em: <https://prolu.wordpress.com/2013/03/27/cinderela-surda-e-rapunzel-surda/>. Acesso em 13 dez. 2024.

Sinopse de “Cinderela Surda”: A Cinderela e o Príncipe são surdos. No lugar do sapato de cristal, a personagem principal perde uma das luvas. A escolha da luva se dá em virtude dessa peça ser uma referência às mãos, amplamente utilizadas pelos surdos do mundo inteiro para se comunicar.

Figura 02 - Rapunzel Surda.



Fonte: Waginski, Luciane; Gobatto, Ana Caroline. Cinderela surda e Rapunzel surda. Blog Prô Lu Inclusão & Diversidade. Disponível em: <https://prolu.wordpress.com/2013/03/27/cinderela-surda-e-rapunzel-surda/>. Acesso em 13 dez. 2024.

Sinopse de “Rapunzel Surda”: Quando a Rapunzel foi raptada pela bruxa, ela percebeu que a menina não falava, mas tinha uma grande atenção visual. Rapunzel começou a apontar para o que queria e a fazer gestos para muitas coisas. A bruxa então descobriu que a menina era surda e começou a tentar se comunicar por ela por outros meios que não a oralização.



AMPLIANDO O OLHAR

Professor(a), para mais informações acerca de propostas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas, surdocegas ou com deficiência auditiva, veja:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/0CADERNOIEducaoInfantilISBN2906.pdf

Para crianças com TEA se sentirem confortáveis e calmas, por exemplo, podem ser incluídos materiais sensoriais, como almofadas de diferentes texturas. Para crianças sensíveis a sons, garantir que a área seja auditivamente controlada, evitando ecos e sons estridentes. É fundamental que a organização do espaço escolar seja acolhedora e respeite as necessidades sensoriais. Oferecer almofadas e áreas tranquilas ajuda a minimizar a sobrecarga sensorial, permitindo que os alunos demonstrem seu potencial.

A chave para um apoio eficaz é personalizar sua abordagem, compreender as necessidades específicas de cada aluno e implementar as estratégias discutidas. Pequenas mudanças no ambiente e na prática docente podem transformar a experiência de leitura e de aprendizagem de todos os alunos, inclusive os alunos PEE.

Professor(a), o texto segue, tecendo articulações com o campo teórico a fim de sustentar o fazer de cada um de vocês, como incentivadores da leitura, partindo de experiências e vivências escolares.

SEÇÃO 3 – PERSPECTIVAS

Como imaginamos a formação das crianças PEE como leitoras desde a Educação Infantil? Essa indagação tem o interesse de mobilizar cada um(a) de vocês nesse momento da formação. Compreender como a aproximação entre o hábito de ler e essas crianças se entrelaçam remete a pensar o que os(as) professores(as) podem propiciar no período de formação escolar, a partir da inserção de livros e da contação de histórias no trabalho pedagógico. Acerca desta questão, é importante saber também que:

A liberdade de tempo e de espaço do leitor é conquista essencial da comunicação escrita. Sem considerar esse aspecto, a organização é ação de mão única, monológica, pois desconsidera qualidades próprias do ato de ler e dos leitores. Subordiná-las a modos de organização inflexíveis, incapazes de dialogar com os processos a que se referem, é colocar a ordem como valor superior que submete a tudo e a todos. É necessário, portanto, instituir um diálogo permanente entre as formas de organização e demandas próprias dos sujeitos e dos atos de leitura (Perrotti, Pieruccini, Carnelosso, 2016, p. 117).

Nesse sentido, o(a) professor(a) tem seu papel de direcionar o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade para que isso impulse o desenvolvimento psíquico e, assim, práticas de mediação do(a) professor(a) são importantes, pois possibilitam espaços de contato com o livro, a leitura, as histórias, com o imaginário das narrativas e com o conhecimento que será desenvolvido a partir desses momentos, nos modos e tempos de ler de cada criança. Desenvolver esse trabalho implica muitas questões sociais, culturais, históricas e políticas de cada realidade. Desde cedo, se a criança estiver em contato com a literatura, poderá se comunicar por meios de gestos, sons, faz de contas, e, mais tarde, essas brincadeiras ajudarão a desenvolver a sua imaginação.

[Por meio da literatura, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação e outras. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Nesse sentido, a acessibilidade emerge de maneira central, como mostram os documentos mencionados na seção 2, repercutindo nas práticas pedagógicas e educativas inclusivas, envolvendo todas as crianças e suas diferentes características de PEE ou não.

A historicidade do processo de escolarização passa por diferentes perspectivas educacionais, desde ao não direito de estar na escola, perpassando pelas práticas segregacionistas até chegar às práticas inclusivas. Esses direcionamentos escolares dos alunos PEE estavam articulados ao entendimento de suas aprendizagens e aos movimentos legais.

Vygotsky (2011) rompe com a perspectiva segregacionista que acreditava serem os espaços isolados de educação da pessoa com deficiência mais eficazes para seu desenvolvimento e aprendizagem, trazendo reflexões que destacam as pessoas e suas características de deficiência,

para além dos aspectos biológicos, aproximando-se do pensamento das interferências dos aspectos sociais e, assim, da valorização da escola e do papel do(a) professor(a), no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa com deficiência. Ou seja, destacam-se as implicações do ambiente social na formação das pessoas.

A inclusão escolar desse público, no Brasil, de acordo com Mazzotta (2001), inicia-se com os movimentos políticos internacionais e nacionais, desde a Constituição Federal brasileira, em 1988 (Brasil, 1988), à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 (Unesco, 1998) e a Declaração Mundial de Salamanca sobre Princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, em 1994 (Unesco, 1998).

Esses documentos impulsionaram novas legislações no país, como a Política Nacional da Educação Especial em 1994, a Lei n. 9.394 que institui a Lei de Diretrizes e Bases da educação em 1996, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, e a Lei 13.146, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão, em 2015 (Brasil, 1994; 1996; 2008; 2015), que foram (re)configurando a escola, a inserção dos alunos PEE em serviços educacionais e, conseqüentemente, a formação de professores(as) para trabalhar com as especificidades desses(as) alunos(as) de maneira inclusiva e acessível.

A acessibilidade, nos documentos legais citados, é vista como práticas, recursos, possibilidades e condição de alcance para transitar nos espaços públicos e privados, ou seja, a acessibilidade atitudinal, arquitetônica, de recursos (humanos e metodológicos), na comunicação e na informação, de formação, contribuindo para a igualdade de oportunidades dentro e fora da escola.

Ao pensar a acessibilidade e a formação de leitores(as), sugerem-se alternativas, como a criação de um acervo acessível na escola (tanto na biblioteca quanto na sala de referência) e em bibliotecas comunitárias, clubes de leitura inclusivos e eventos que promovem a diversidade cultural e social e que podem tornar a leitura uma atividade social mais inclusiva e envolvente.

Livros, além de serem fontes de entretenimento, servem como práticas lúdicas para conhecer o mundo e se relacionar com ele, atuando como ferramentas que implicam a percepção do outro, o conhecimento de si, a construção de identidades e diversidade e a formação de comportamentos e ações voltados à empatia, ao respeito, à inclusão de todos e à compreensão do mundo ao seu redor.

Além de criar espaços destinados à leitura e à contação de histórias, esses espaços são propícios para atender às especificidades da heterogeneidade que constitui os(as) alunos(as) PEE. Dessa forma, mostram que a inclusão é uma responsabilidade de todos(as) e que o acesso à escola é um direito social e político também de todos(as).

SEÇÃO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, incentivar a prática de leitura literária e formar leitores desde a Educação Infantil é um desafio. O trabalho pedagógico com a leitura literária exige que o(a) professor(a) reconheça seu papel de mediador durante a leitura das histórias e sua compreensão pelas crianças, suscitando o envolvimento com os livros e desenvolvendo sua curiosidade em encontrar novos personagens, cenários, enredos e narrativas interessantes. Nesse sentido, este texto teve o interesse de mostrar como as práticas de leitura e escrita acessíveis podem ser pensadas e trabalhadas na Educação Infantil, sob duas ênfases: a primeira, relacionada às práticas de leitura e de escrita acessíveis envolvendo todas as crianças, em especial, as PEE. E a segunda ênfase, que tece algumas reflexões acerca de interações entre escola, professores(as) e as crianças, sobretudo as com deficiências.

É perceptível notar, com as discussões aqui lançadas, a importância de se pensar no desenvolvimento da linguagem e das diferentes formas de comunicação e expressão, que incentivam e constituem as relações de participação de todas as crianças nas práticas de leitura e escrita que se encontrarem articuladas às estratégias pedagógicas propostas. E, nesse sentido, é relevante que o(a) professor(a) tenha conhecimento da diversidade que caracteriza suas crianças, promovendo a inserção de todas a partir do uso e com o uso de práticas de leitura e escrita acessíveis e a compreensão do objetivo e foco das histórias. As práticas acessíveis não só integram todas as crianças (com e sem deficiência), mas estimulam nelas o desenvolvimento da expressividade, da linguagem, do pertencimento de grupo e do conhecimento de si e de mundo.

Constata-se, também, que, as relações entre professor(a) e criança devem buscar, a partir de práticas de leitura e escrita acessíveis, a participação coletiva, onde o professor(a) esteja atento às especificidades de seus(suas) alunos(as), e, assim, proponha ambientes que motivem a participação e envolvimento de todas as crianças (sejam elas PEE ou não). E, desse modo, possa contribuir para o hábito da leitura e o que ela desperta no desenvolvimento integral de suas crianças, destacando o incentivo à sua autonomia, percepção de mundo, expressão e criatividade.

Em suma, constata-se que as práticas culturais de leitura e de escrita com a aproximação do universo dos livros, possibilita às crianças e, mais especialmente, àquelas PEE, reflexões em torno das relações pessoais e interpessoais, na percepção de si, de pertencimento de grupo e de conhecimento de mundo. Essas práticas voltadas para as crianças, com e sem deficiência, precisam ser sempre acessíveis, pois, quando acontece dessa forma, têm o poder de incluir, educar e abrir novas portas para o conhecimento, ajudando a formar uma sociedade mais informada e empática.

Finalizamos, aqui, com uma dica que acreditamos que não deve ser esquecida: a inclusão não se faz sozinha, uma vez que nos obriga ou nos possibilita criar estratégias de trabalho em grupo, de compartilhamento, de construir redes de colaboração e troca. E que assim seja, no

espaço de trabalho de cada professor(a) e nas práticas desenvolvidas na escola, sempre pensado coletivamente, a partir de estratégias acessíveis de ensino, de práticas de inclusão, levando em consideração a participação de todos(as).

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, Angela Rabelo; CORSINO, Patrícia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Leitura literária entre professoras e crianças. In. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p.: il., 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil;v.2).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

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). [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jan. 2025

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que tratam da acessibilidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e escrita na educação infantil**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016.

ESPEIORIN, Vânia Marta; RAMOS, Flávia Brocchetto. Linguagem Poética em Sintonia com a Criança. **Revista Inter Ação**, v. 38, n. 3, p. 677-694, 2013.

GOMES, L; MORAES, F. **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. In. **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 152 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v. 8).

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Aplicação pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 1994. Brasília: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 21 jan. 2025.

VIGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

WAGINSKI, Luciane; GOBATTO, Ana Caroline. **Cinderela surda e Rapunzel surda**. Blog Lu Inclusão & Diversidade. Disponível em: <https://prolu.wordpress.com/2013/03/27/cinderela-surda-e-rapunzel-surda/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

AS AUTORAS

Cinara Franco Rechico Barberena – Graduada em Educação Especial (2001); Especialista em Educação Especial (2002/ UFSM -RS); Mestre em Educação (2004) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM -RS) e Doutora em Educação (2013) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS - RS). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Coordenadora e professora permanente do Programa de Pós- graduação em Educação da UFRR - Mestrado em Educação/ UFRR e professora permanente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI - Pólo Boa Vista). Líder do Grupo de Estudo em Educação: Inclusão, formação e violência. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação especial, educação de surdos, formação de professores e discussões políticas e educacionais no viés da in/exclusão escolar.

E-mail: cinara.barberena@ufr.br / Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7739517679206816>

Monique Linciano de Azevedo Costa – Graduada em Pedagogia (2016), especialista em Psicopedagogia (2018/UNINTER), mestre em Educação (2019) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia no polo da Universidade Federal de Roraima (PGEDA/UFRR). Atualmente, é professora estatutária da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC-RR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente na Educação Infantil.

E-mail: moniquelincianocosta@gmail.com / Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0969286856470011>



A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: DO SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADA AO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Jéssica Rodrigues Santos
Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa

SEÇÃO 1 – DE ONDE PARTIMOS?

Prezado professor(a), gostaríamos de fazer um convite à reflexão sobre uma cena comum no cotidiano dos(as) professores(as) das escolas da região Norte do Brasil, especialmente nas escolas do campo.

Imagine a sala da professora Maria, que leciona para uma turma com 20 crianças. Dentre elas, uma com deficiência física, mais especificamente com Paralisia Cerebral, sem fala articulada, com cinco anos de idade. Maria, sempre motivada pelo desejo de apoiar e atender às demandas de todos, enfrenta dúvidas e angústias sobre como tornar suas aulas acessíveis para as crianças — algumas com quatro anos e outras com cinco anos. Elas, além das diferenças de idade, são diversas em seus gostos, estágios do desenvolvimento, atividades preferidas no tempo livre e em maneiras de se relacionar umas com as outras. Porém, são avaliadas com habilidades semelhantes, como por exemplo, criarem e contarem histórias oralmente, com base em temas sugeridos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017).

Nesse contexto, buscamos refletir diante das seguintes questões:

- 1- Como agir frente a tantas singularidades?*
- 2- Como traçar objetivos coletivos e, também, objetivos individuais para esse grupo de crianças?*

Pois bem, professor(a), é sobre isso que iremos conversar aqui.

Neste texto, buscaremos lhe mostrar de que forma o Sistema de Suporte Multicamada e o Plano Educacional Individualizado (PEI) podem ser aliados da professora Maria, no desafio de lecionar pensando em todos e não esquecendo de cada um. Para nortear a leitura a seguir, traçamos três objetivos: (i) conhecer propostas que favoreçam as experiências em turmas

diversas, entre elas, o Sistema de Suporte Multicamada e o PEI; (ii) refletir sobre a aplicação desses serviços nas escolas da Educação Infantil do Campo; (iii) e, dialogar sobre como implementar o PEI na Educação Infantil.

É importante destacar que esses objetivos buscam colocar a criança no centro de todo o processo, garantindo sua participação ativa em um ambiente que estimule a interação e a troca com os colegas. Implementar essas ações em espaços inclusivos e colaborativos contribui para o desenvolvimento social e emocional da criança, criando uma base mais justa e significativa para a educação de todos. O texto está organizado em quatro seções: Seção 1 – De onde partimos; Seção 2 – Refletindo nosso fazer; e, Seção 3 – Perspectivas. Por fim, na seção 4, apresentamos as Considerações Finais.

SEÇÃO 2 – REFLETINDO NOSSO FAZER

A realidade da sala da professora Maria reflete a de muitas nas escolas do campo, enfrentando desafios variados que vão desde assegurar o transporte escolar, seja por ônibus ou barco, até mesmo construir uma aula para crianças com ritmos de aprendizagem diferentes, sejam elas com ou sem deficiência, além das diferenças de idades em uma mesma turma.

Professor(a), para iniciarmos esta conversa, consideramos importante definir o que para muitos(as) de vocês não é novidade, que é a escola do campo, destinada aos agricultores, familiares, trabalhadores(as) rurais assalariados(as), assentados(as), ribeirinhos(as), caiçaras, extrativistas, pescadores(as), indígenas, remanescentes de quilombos, dentre outros povos pertencentes ao campo brasileiro (Brasil, 2014a). Assim, entendemos que a escola do campo tem uma identidade ligada às questões da sua realidade, considerando o tempo e os saberes produzidos pelas crianças com significados que precisam ser considerados por representar um espaço e uma vida coletiva.

Pensando nisso, Caiado e Meletti (2011) reforçam a necessidade de serem construídas propostas considerando a realidade campesina, já que muitas crianças com deficiência vivem em um processo de “dupla exclusão”. A primeira está relacionada às barreiras derivadas da condição da deficiência e a segunda à invisibilidade dos povos do campo, das florestas e das águas.

Diante dessa realidade dos(as) professores(as) do campo, atentamos para as dificuldades vivenciadas pela professora Maria, e em como ela acaba sendo a única profissional que atua com a turma, tornando o seu trabalho solitário. No entanto, sabemos que é fundamental enfatizar que as questões, desafios e soluções da sala de aula precisam ser construídos coletivamente, por meio de um trabalho colaborativo, envolvendo as famílias e os outros profissionais presentes dentro e fora da escola.

Pelo exposto, defendemos que o trabalho colaborativo na escola acontece quando, juntos, todos pensamos nas melhores estratégias e encaminhamentos para contribuir com o

desenvolvimento das crianças, tenham elas ou não alguma deficiência. Para isso, é importante deixar de lado a ideia do trabalho isolado em que o(a) professor(a) acredita que só a opinião e as decisões dele importam. Tal forma de atuação, não é responsabilidade exclusiva dele(a), pois sua formação pode reforçar essa visão, e quando chega na escola, isso acaba sendo confirmado, já que o(a) docente é visto(a) como o(a) principal e, muitas vezes, o(a) único(a) profissional que responde pela turma.

Pensando nisso, é de extrema importância que seja visualizada a oferta de serviços, suportes e recursos que beneficiem o processo dessas crianças. Para isso, as escolas precisam se reorganizar, buscando identificar as estratégias que possam beneficiá-las, personalizando a oferta de serviços, apoios, recursos humanos e materiais necessários às crianças camponesas.

Considerando essa necessidade e a realidade da professora Maria, um tema que está ganhando espaço nos estudos sobre como beneficiar escolas e turmas heterogêneas, é o Sistema de Suporte Multicamada (Carta, 2019). Esse Sistema nada mais é do que uma proposta que busca reorganizar os apoios disponibilizados na escola de forma prática, analisando o que ela pode oferecer para contribuir com o desenvolvimento de todas as crianças. Isso pode incluir formas diferentes de ensinar, suportes de outros profissionais, reforço escolar, dentre outras soluções alinhadas às necessidades e às realidades de cada escola. Por se tratar de uma nova proposta, não é de se estranhar que fiquemos na dúvida de como seria isso na prática.

Em primeiro lugar, essa proposta apresenta um caráter preventivo, ou seja, que os suportes sejam ofertados imediatamente quando for identificada a necessidade. Sabe por quê? Porque, muitas vezes, esperamos que as crianças apresentem um baixo desempenho para, só então, tomarmos decisões e pensarmos em estratégias alternativas. Essa proposta busca, portanto, sanar esse hábito e atuar de forma preventiva.

Professor(a), uma outra particularidade dessa proposta é que entendemos que os suportes devem ser ofertados em três níveis diferentes. A seguir, mostraremos cada um deles, relacionando-os com a cena apresentada no início deste texto.

No primeiro nível – intervenções universais-, também conhecido como nível 1, é estabelecido que o(a) professor(a) precisa se apropriar sobre quem são seus(suas) próprios(as) estudantes e fazer uso desse conhecimento para planejar as aulas, para que sejam contemplados os diferentes estilos de aprendizagem, necessidades e interesses.

Pensando na turma da Maria, e reconhecendo a diversidade de idades entre as crianças e a forte conexão com a natureza que elas possuem, a professora poderia incorporar o entorno da escola como um recurso pedagógico, integrando-o à rotina escolar. Por exemplo, em uma

atividade de contação de histórias ao ar livre, sob a sombra de uma árvore, a professora poderia utilizar uma lenda amazônica como tema. Durante a narrativa, ela poderia recorrer a elementos da natureza, como terra, galhos, sementes e folhas, para ilustrar os acontecimentos da história. Após a contação, as crianças poderiam ser convidadas a recontar a história, seja por meio de desenhos ou de forma oral, utilizando os mesmos elementos naturais para representar os eventos narrados. Essa abordagem promove o protagonismo delas, ao mesmo tempo em que torna a proposta mais dinâmica, interativa e envolvente.

Em Carta (2019), destaca-se que, no nível 1, o currículo deve ser apresentado de forma a tentar promover o aprendizado/experiências para/de todos(as) os(as) estudantes por meio de práticas inovadoras. Dessa forma, ele será suficiente para 80% dos estudantes de forma geral. Assim, para aqueles que precisarem de mais, serão implementadas as outras camadas como forma de complementar o ensino.

O nível 2 oferece uma oportunidade de complementação para atender crianças que, mesmo com as estratégias do nível 1, ainda não foram plenamente contempladas e que necessitam de suporte adicional. Na turma da professora Maria, por exemplo, ao observar que, durante a atividade de pintura mencionada anteriormente, algumas crianças enfrentam dificuldades específicas, ela poderia organizar pequenos grupos que enfrentam essas dificuldades e realizar movimentos de pinça e pega. Nesse nível é possibilitado um acompanhamento mais próximo e personalizado, promovendo o desenvolvimento dessas habilidades de forma direcionada.

Destaca-se, também, que o nível 2 não é exclusivo para as crianças público da educação especial¹, já que não são só esses(as) estudantes que podem apresentar tais dificuldades. De acordo com Carta (2019) a abordagem de nível 2 possibilita oferecer um suporte mais direcionado, ajudando a superar desafios específicos que persistem. Dessa maneira, ela beneficiaria aproximadamente os outros 15% da turma, devendo ser somada à proposta de nível 1.

Por fim, o nível 3 é indicado quando as estratégias de nível 1 somadas às de nível 2 não são suficientes para atender às necessidades de algumas crianças, que representam, em média, 5% da turma (Coogle; Storie; Rahn, 2022). Para ilustrar, consideremos a criança com paralisia cerebral² da turma da professora Maria. Nesse caso, o nível 3 é complementar e não substitutivo às estratégias dos níveis 1 e 2, isso significa que a criança será exposta às três camadas de intervenção. Nesse nível, adotam-se estratégias mais intensivas, podendo até ser necessário o

¹ O público da educação especial no Brasil está estabelecido no §1º do Artigo 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que considera como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

² A paralisia cerebral (PC) é um tipo de deficiência física, sendo a mais comum na infância. Ela é definida como uma lesão não progressiva no cérebro que ocorre durante o período fetal ou nos primeiros 18 meses de vida. Essa condição resulta em alterações significativas nos movimentos e na postura (Brasil, 2014b) e pode estar associada a dificuldades adicionais, como comprometimentos na comunicação, cognição, socialização e percepção (Rosenbaum et al., 2006). É importante destacarmos que as características da paralisia cerebral e o conceito de deficiência física serão apresentados com mais detalhes nos tópicos seguintes.

apoio de outros profissionais (Carta, 2019).

Durante uma atividade de pintura das cenas da história contada, por exemplo, o estudante poderia necessitar de auxílio devido à sua condição, pois a paralisia cerebral pode afetar a mobilidade e destreza dos membros inferiores e superiores. Por exemplo, pode-se lançar mão do suporte de um(a) professor(a) auxiliar ou mesmo de um(a) colega que atue como tutor(a), para auxiliar a criança que demanda uma intervenção de nível 3, pois assim ela poderia receber a assistência necessária para participar da atividade e realizar a tarefa.

No nível 3, há um grau mais personalizado de planejamento, com a possibilidade da elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI)³, caso esse não tenha sido pré-determinado, além da inserção de suportes mais estruturados, como instruções e expectativas mais personalizadas, ou seja, de acordo com as características individuais e com os objetivos que foram estabelecidos no PEI.

No entanto, tais estratégias não devem, em hipótese alguma, ser padronizadas — ou seja, não se deve aplicar as mesmas intervenções e estratégias a todos os(as) estudantes com paralisia cerebral, como se houvesse uma receita pronta. As propostas pedagógicas precisam estar alinhadas aos interesses das crianças e, principalmente, aos objetivos da aula, garantindo que todas elas, inclusive aquelas com paralisia cerebral ou outra deficiência, também sejam beneficiadas em suas experiências escolares.

Com base nessas reflexões, que tal quebrarmos alguns paradigmas, professor(a)?

O primeiro paradigma está relacionado à desmistificação do que se espera das crianças com deficiência, visto, muitas vezes, como uma tarefa altamente complexa. O segundo está relacionado à relevância das propostas e experiências que serão apresentadas a essas crianças, pensando-se no espaço ao qual pertencem e no reconhecimento de suas diferenças, costumes, origens, vivências e identidade.

Como já foi mencionado, Maria se preocupa em como ajudar uma criança com deficiência física, que apresenta “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física (...)” (Brasil, 2004, p. 2), mais especificamente com paralisia cerebral, que é um tipo de deficiência definida pela Organização

³ O PEI é “um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário; um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante (...)” Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p. 11).

Mundial da Saúde (OMS, 2012) como uma lesão cerebral, que resulta em uma incapacidade ou desordem motora. As Diretrizes de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral (Brasil, 2014) a definem como:

Um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura atribuídos a um distúrbio não progressivo que ocorre durante o desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil, podendo contribuir para limitações no perfil de funcionalidade da pessoa. A desordem motora na paralisia cerebral pode ser acompanhada por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e comportamental, por epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários [tradução nossa] (Rosenbaum et al., 2006). Estes distúrbios nem sempre estão presentes, assim como não há correlação direta entre o repertório neuromotor e o repertório cognitivo, podendo ser minimizados com a utilização de tecnologia assistiva adequada à pessoa com paralisia cerebral. (Brasil, 2014, p. 8).

Embora estejamos apresentando a vocês, professores(as), as definições de deficiência física e de paralisia cerebral, ressaltamos que nosso foco deve ser no trabalho com essa criança para além do seu diagnóstico, bem como refletir sobre como elas podem se desenvolver em um contexto diverso, ou seja, como estimulá-las a construir novas habilidades considerando a diversidade existente em uma sala de referência da Educação Infantil, onde o fazer pedagógico ocorre por meio da ludicidade, do brincar e das interações sociais.

Para possibilitar as trocas e relações interpessoais que ocorrem na sala de referência, a aquisição da linguagem apresenta-se como fundamental. Para Deliberato (2017), a comunicação consiste na habilidade do ser humano de trocar informações com diferentes indivíduos em múltiplos contextos, desde que haja interlocutores para essa interação.

Na Educação Infantil, cabe, portanto, ao(à) professor(a) agir como mediador(a) na comunicação e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento das crianças. Andrade, Costa e Schirmer (2017) pontuam que “a vida escolar exige da criança ler, escrever, pensar, perceber sons/estímulos visuais, entender símbolos e, depois de todas essas experiências, dar resultados” (p. 250). Vamos, então, analisar o que significa para crianças com deficiência fazer todas essas ações, sendo que elas “podem ter capacidades para desenvolver habilidades diferentes das esperadas no desenvolvimento infantil em razão de suas especificidades sensoriais, perceptivas, motoras, cognitivas e linguísticas” (Deliberato, 2017, p. 289).

Pois bem, começaremos como habitualmente fazemos: realizando uma avaliação inicial/diagnóstica por meio de atividades com todas as crianças da turma. É importante ressaltar que, na Educação Infantil, a interação social mediada pelo professor(a) é essencial para o desenvolvimento das crianças. Tais trocas são potencializadas pelo ato de brincar. Portanto, o uso da ludicidade oportuniza a obtenção de informações relevantes para a avaliação delas (Sant’Anna, 2015).

Para Lourenço (2018), avaliar, mais especificamente, o que se espera de um estudante com paralisia cerebral pode ser um desafio, tendo em vista as condições que essas crianças

apresentam para se comunicar e, conseqüentemente, desenvolver a linguagem oral e escrita. Nesse contexto, busca-se identificar os interesses e habilidades da criança com paralisia cerebral, bem como o que ela de fato já adquiriu na escola.

Neste capítulo, destacamos que, entre as habilidades propostas na Educação Infantil, enfatizamos a ampliação das experiências infantis nos diferentes aspectos do desenvolvimento humano, tomando como eixo das práticas, as interações e a brincadeira.

No caso do(a) aluno(a) da professora Maria, e de outros semelhantes, é que se recomenda a elaboração do PEI, que será detalhado na próxima sessão. O PEI possibilitará planejar uma proposta individualizada, para as crianças que dele necessitem, considerando as características e demandas que forem apontadas por meio de avaliações. Para isso, o PEI faz um mapeamento dos serviços e suportes necessários para o desenvolvimento da criança com deficiência.

SEÇÃO 3 - PERSPECTIVAS

Nesse momento de nossa conversa, a professora Maria já descobriu que o PEI pode ser seu aliado nas práticas oferecidas à criança com paralisia cerebral. Portanto, é preciso dar o primeiro passo para a elaboração dele, que consiste em obter a autorização da criança e de seu(u) responsável para elaborá-lo. De acordo com Rodrigues-Santos et al (2022).

Após o aceite por escrito, inicia-se o processo de avaliação para identificar se o estudante é ou não elegível para ter um PEI. A avaliação para essa elegibilidade pode ser solicitada pela família de forma escrita à escola ou a família pode realizá-la por conta própria. Quando a solicitação partir da escola, os pais devem ser informados e decidir sobre a autorização para sua realização. Após a anuência, iniciam-se as etapas para realização da avaliação da elegibilidade ao PEI, e, sendo confirmada a necessidade, dá-se início à elaboração do PEI. (p. 21)

O primeiro passo para a avaliação consiste em uma conversa com os(as) responsáveis para obter informações sobre dados pessoais da criança, nível de autonomia e interesses, além de informações sobre o perfil sociocultural da família, sobre as condições de saúde da criança e a expectativa familiar em relação ao desenvolvimento acadêmico dela. Nesse processo de avaliação, são aplicados testes e avaliações que buscam conhecer os pontos fortes da criança e identificar seu desempenho escolar, além de reconhecer suas demandas mais urgentes (Santos, 2023).

A pergunta que Maria, professora da cena do início do texto, nos faz é a seguinte:

Mas como avaliar uma criança com PC para elaboração do PEI se não consigo me comunicar de forma convencional com ela?

Esse é o segundo ponto sobre o qual vamos refletir junto com Maria e ajudá-la a encontrar caminhos. Pois bem, na avaliação para elaboração do PEI, nosso objetivo deve ser identificar o que a criança consegue realizar. Portanto, nesse caso específico, pontuar que a criança não consegue falar e nem escrever não nos dá informações relevantes para elaborar os objetivos do PEI. Lembremo-nos que o intuito é descobrir o máximo de coisas que a criança consegue realizar, para, então, podermos traçar um ponto de partida para a aprendizagem dela.

Assim, se estivéssemos elaborando um PEI para essa criança, poderíamos, por exemplo, fazer uso da comunicação não verbal. Como exemplo de comunicação não verbal, Deliberato (2017) ressalta que o(a) professor(a) pode obter informações sobre o que as crianças desejam ou sentem por meio do choro, de vocalizações, de variações de entonação, de risada e de gestos como o de apontar; além das respostas emitidas por meio das expressões faciais (piscar, franzir o cenho) e da linguagem corporal (apertar a mão, balançar a cabeça), entre outros.

Dessa forma, podemos obter informações sobre as Atividades da Vida Diária (AVD) que a criança consegue realizar, bem como identificar se ela reconhece pessoas, nomeia objetos, solicita serviços, realiza troca entre pares, dentre outros. Para avaliarmos o domínio de leitura e da escrita da criança com paralisia cerebral, podemos, também, fazer uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA)⁴.

Dentre os recursos de TA, Moralles e Lourenço (2022) destacam: “alfabeto móvel, lousa imantada, jogos de alfabetização (que podem ser físicos ou digitais), notebook, mouses, teclado e máscara colméia” (p. 21). Para além da utilização de recursos, as autoras ressaltam a importância de se ofertar situações de diálogos contextualizados com a vida da criança na avaliação. Ressaltamos que, embora a TA tenha utensílios e recursos próprios, nem sempre eles estão disponíveis nas escolas. Para minimizar esse déficit, é possível que jogos e objetos convencionais sejam utilizados como TA de baixo custo, tudo vai depender das adequações e da funcionalidade que será atribuída a esse objeto.

É importante esclarecer que cada criança é única e isso não é diferente quando se trata daquelas com paralisia cerebral. Na educação infantil, é possível que a criança com PC ainda não apresente fala articulada nem coordenação motora desenvolvida para que seu processo de leitura e escrita sejam avaliados da maneira convencional. Nesse sentido, os recursos de TA podem ser utilizados como ferramentas que possibilitam a acessibilidade do processo avaliativo, para que de fato a criança com paralisia cerebral tenha as condições necessárias para demonstrar suas habilidades, competências e demandas.

Na realidade da professora Maria, atuando sozinha em uma turma da Educação Infantil,

⁴ Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2009).

muitas vezes não é possível realizar uma avaliação individualizada completa para elaboração do PEI, devido à ausência de conhecimento teórico por parte da(o) professor(a) sobre os recursos que podem ser utilizados com a criança com paralisia cerebral e até mesmo pela dinâmica dela na sala de referência. Nesse caso, é importante a atuação do(a) professor(a) de Educação Especial⁵, seja de forma presencial ou por meio do serviço de itinerância, tanto no processo de avaliação como na implementação do PEI. Também compete a esse(a) profissional colaborar para que o uso dos recursos de TA sejam incorporados à rotina da criança com PC na sala de aula.

Nesse momento, você deve estar se colocando no lugar da professora Maria e se perguntando como ela conseguiria, de forma solitária, pensar e implementar essas estratégias para a elaboração do PEI?

Professor(a), Maria não deve e nem pode realizar esta avaliação sozinha. Ela precisa contar com o apoio e trabalho colaborativo e, em particular, com a atuação do(a) professor(a) de Educação Especial. Sabendo que, na prática, são poucas as escolas do campo que possuem a presença desse(a) profissional diariamente. Um caminho para essa lacuna seria a atuação dos modelos de serviço da Educação Especial Itinerante e da Consultoria Colaborativa⁶ para avaliação, elaboração e implementação do PEI.

Mas, na prática, o que, de fato, é um PEI?

O PEI, conforme Santos (2023) consiste em:

Um tipo de planejamento centrado no estudante público da Educação Especial que requer uma avaliação criteriosa e tem como objetivo traçar, de forma colaborativa, metas de curto, médio e longo prazo; com o estabelecimento de serviços e adaptações de ordem física e pedagógicas, ao longo do percurso de escolarização do estudante na Educação Básica e em seu processo de transição para a vida adulta (p. 22).

⁵ Art.18. §2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos, pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Brasil, 2001, p. 78)

⁶ Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) esclarecem que “no modelo de serviço itinerante, geralmente o professor se desloca de escola em escola para trabalhar diretamente com certas crianças” (p. 25). Já no modelo de consultoria, “um professor ou profissional da Educação Especial dá assistência a várias escolas e permite atender grande número de estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 25).

Entre as informações que devem constar no PEI, podemos registrar quais serviços já são desenvolvidos com essa criança no contexto da sala de referência. Professor(a), é importante destacar que o PEI é indicado para aquelas crianças com deficiência, cujas propostas universalistas não forem suficientes para atender suas demandas, tal como já foi apresentado quando discutimos o Sistema de Suporte Multicamada.

É por meio do PEI que os(as) professores(as) podem mapear as condições de acessibilidade da escola e da sala de referência, bem como as potencialidades e anseios dessas crianças, além de estimular a participação da família no processo de escolarização e conduzir o diálogo entre profissionais da educação para, coletivamente, implementarem as estratégias e recursos necessários à garantia da aprendizagem (Santos, 2023).

Retomando o caso da professora Maria, observamos que a parceria com outros(as) profissionais, para além de uma proposta, pode ser considerado um caminho formativo, pois oportuniza a utilização da TA para avaliar a criança com PC. No estudo de caso proposto, consideramos o que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) propõe no campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Nesse sentido, a BNCC elenca como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas:

Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa;

Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura;

Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.);

Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (Brasil, 2017, p. 50).

Com base na BNCC, simulamos a avaliação da criança com paralisia cerebral da turma da professora Maria e mapeamos as seguintes informações:

Quadro 01 - Resumo dos testes e avaliações⁷.

Habilidades e conhecimentos identificados	Ausência de habilidade identificada
1. Girar a cabeça e olhar fixamente para o objeto de interesse por alguns segundos. 2. Balançar a cabeça indicando sim e não. 3. Apontar usando o dedo indicador. 4. Reconhecer a voz da mãe e da professora. 5. Sorrir durante a interação com seus pares. 6. Manter a atenção durante a contação de história. 7. Memorizar e associar imagens apresentadas. 8. Realizar movimento de garra parcial (agarrar o objeto, mas não manter na mão por muito tempo). Emitir ruídos sonoros.	1. Ausência de fala oralizada. 2. Pouca tonicidade muscular no movimento de garra. Ausência de movimento de pinça.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nas informações obtidas pela avaliação (mencionadas no quadro acima) e considerando as habilidades que devem ser desenvolvidas na educação infantil, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a professora Maria, em colaboração com: o(a) professor(a) de Educação Especial itinerante, a equipe de gestão da escola e a família da criança podem dar início à terceira etapa do PEI e à elaboração do plano de ação.

Para Santos (2023), o plano de ação do PEI deve conter os objetivos, ou seja, as tomadas de decisões realizadas coletivamente, entre todos(as) que contribuem para o desenvolvimento da criança. Esse plano pode conter quais serão as adequações organizacionais e procedimentais a serem realizadas; quais objetivos e metas serão propostos; quais conteúdos e procedimentos didáticos serão tornados acessíveis; quais reforçadores e suportes serão implementados nas atividades; quais tipos de comunicação e estratégias de escrita serão adotadas; e quais materiais e recursos didáticos serão necessários, além de como se dará o processo de avaliação.

⁷ Destacamos que este é um recorte de um estudo de caso para ilustrar a avaliação de uma criança com paralisia cerebral, considerando aspectos como o desenvolvimento da escuta, fala, pensamento e imaginação. As habilidades podem variar de acordo com as características individuais da criança, como, por exemplo: Quais as suas condições de comunicação? Qual é o seu nível de mobilidade?, dentre outros fatores existentes. Dessa forma, não há um modelo único, pois as demandas entre as crianças com paralisia cerebral são diferentes. Justamente por isso, torna-se essencial realizar uma avaliação individualizada, que permita identificar tanto as habilidades já existentes, quanto aquelas que precisam ser desenvolvidas, sempre respeitando a singularidade e o processo de desenvolvimento da criança.

Professor(a), se considerarmos os resultados obtidos na avaliação do(a) aluno(a) da professora Maria e as demandas apresentadas pela família dessa criança, podemos traçar, como primeira meta do PEI, conseguir estabelecer a comunicação entre ela e seus pares.

Pensando nessa meta, devemos elaborar objetivos a curto, médio e longo prazo:

Quadro 02 - Objetivos para meta.

Curto Prazo	Imitar o gesto de apontar para a ficha com a ilustração desejada. Associar os objetos/pessoas/personagens às imagens representadas nas fichas.
Médio Prazo	Incorporar o uso das fichas no cotidiano da criança durante as aulas.
Longo Prazo	Utilizar, diariamente, as fichas de comunicação alternativa para mediação de diálogos em diferentes espaços e contação de histórias durante as aulas.

Fonte: Elaboração própria.

Até aqui, ajudamos Maria a definir o que se pretende ensinar à criança com paralisia cerebral, considerando suas características individuais e, também, o que a BNCC (Brasil, 2017) prevê para essa etapa de ensino. O próximo passo é registrar os ajustes necessários para que os objetivos propostos possam ser alcançados.

Quadro 03 - Plano de ação da meta 1.

Adequações organizacionais e procedimentais	1. Agrupar as crianças em pequenos grupos com revezamento semanal para oportunizar as trocas entre diferentes configurações de pares. 2. Fixar as fichas em local visível e de fácil acesso a todos, em especial à criança com paralisia cerebral.
Adequações no conteúdo	1. Não será necessário pois, considerando as habilidades da criança, a realidade da turma e o objetivo proposto é possível realizar as atividades no contexto da sala de referência. Manter o mesmo objetivo trabalhado com a turma (Desenvolver a habilidade de contar e recontar histórias).
Adequações nos procedimentos didáticos	1. Inserir brincadeiras alternativas para a criança (por exemplo, utilizando as fichas de Comunicação Alternativa). 2. Acessibilizar os componentes das atividades (substituir as atividades de contação de história oral e escrita manuscrita por atividades com contação de história utilizando TA de baixo custo, por exemplo: imagens). 3. Aumentar o tempo previsto para explicação do conteúdo. 4. Adaptar os materiais utilizados (criar fichas com ilustração das histórias trabalhadas em sala).

Reforçadores utilizados	1. Verbal (elogios, parabenização, comemoração). 2. Lúdico (jogo, passeio, tempo de qualidade com adulto(a) e/ou outras crianças, mediado por pessoa adulta). 3. Cinestésico (abraço, sorriso, palmas). Obs.: Utilizar os reforçadores diariamente.
Suportes implementados	1. Orientação verbal fornecida pela professora Maria. 2. Dica visual fornecida pela professora Maria. 3. Ajuda física fornecida pela professora Maria. Obs.: Os suportes poderão ser replicados pela família nos momentos de trocas entre eles e durante a realização de atividades da vida diária.
Tipo de comunicação	1. Língua Portuguesa na modalidade oral (canal de recepção da informação). 2. Língua Portuguesa por meio da Comunicação Alternativa
Estratégias de escrita	1. Escrita mediante uso de imagens/figuras/ícones utilizados na Comunicação Alternativa. 2. Escrita por meio do alfabeto móvel.
Materiais e recursos didáticos	1. Função do recurso pedagógico (fichas produzidas para comunicar e ensinar a recontar a história). 2. Disposição do recurso na sala de aula (fixar onde a criança com PC possa visualizar e pegar com facilidade). 3. Posição da criança na roda de leitura (colocar a criança sentada onde ela possa ter contato visual com o(a) professor(a) e com os(as) colegas (“a criança deve ver e ser vista por todos(as) na sala”). 4. O material didático será utilizado em todas as aulas, na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)⁸ 5. A procedência das fichas será produzida em parceria feita pela professora Maria e pelo(a) professor(a) de Educação Especial. 6. Recursos necessários para produção das fichas: Computadores/notebooks/ Impressora/Plastificadora/Murais acessíveis/Recursos para confecção de material didático adaptado/Recursos de Comunicação Alternativa/Recursos de Tecnologia Assistiva.
Processo de avaliação	1. A criança será avaliada diariamente com base na sua participação e em seu desenvolvimento durante as aulas. 2. Nas atividades que envolverem a escrita de letras/sílabas/palavras, o modo de resposta será alterado, pois a criança poderá apontar a resposta correta, em substituição à resposta oral; e poderá usar o alfabeto móvel em substituição à escrita manuscrita)

Fonte: Adaptado de Santos (2023)⁹

⁸ A prática docente baseada no DUA considera três princípios para promover a aprendizagem universal, sendo eles: Representação, Ação/Expressão e Engajamento. O princípio da Representação baseia-se na disponibilização de diferentes formas de apresentar as informações durante a aula, explorando diferentes vias sensoriais e fazendo uso de estratégias para conectar e contextualizar o conteúdo. O princípio da Ação e Expressão enfatiza as múltiplas formas para que os(as) estudantes demonstrem o que aprenderam. Já o princípio do engajamento ou motivação prioriza o “porquê” da aprendizagem, envolvendo o engajamento e a afetividade dos(as) estudantes (Zerbato; Mendes, 2018).

⁹ Reiteramos que o PEI é um documento individualizado e que as sugestões aqui propostas levam em consideração o caso exposto para exemplificar como ele pode ser construído na prática. Todavia não são apresentadas especificações como: quais imagens serão usadas na prancha de comunicação? Quais recursos de TA serão escolhidos? Em quantos minutos será a ampliação de tempo? Quais orientações, dicas e ajudas serão oferecidas?, entre outras. Optou-se por não esmiuçar tais detalhes para não limitar as possibilidades de atuação e criatividade de vocês, professores(as) leitores(as). Lembrem-se que o PEI é um documento individualizado que deve levar em consideração as características da criança e que suas ações devem ser elaboradas coletivamente com foco no sujeito.

Professor(a), ao finalizarmos a elaboração do Plano de ação do PEI, a última etapa é definir quando esse plano será avaliado e, posteriormente, reelaborado. O período para avaliação do PEI varia de acordo com a etapa educacional de cada criança. “Na educação infantil é feita de seis em seis meses e o documento é elaborado para os 3 anos da etapa de ensino” (Israel et al, 2021, p. 38).

Professor(a), embora a literatura sugira o período de um semestre para avaliação do PEI, esse pode e deve ser revisto sempre que necessário e/ou solicitado.

Da avaliação do PEI resulta a reelaboração do plano, seja para construir novas metas ou para rever o plano de ação caso as metas propostas no PEI não tenham sido alcançadas. Precisamos lembrar, diariamente, que o PEI não é um plano elaborado para ser engavetado ou um documento protocolar, mas sim um guia planejado coletivamente para nortear a prática junto à criança com deficiência durante a práxis docente.

SEÇÃO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, destacamos que, neste texto, elegemos habilidades da BNCC relacionadas ao campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação”. Com base nelas, traçamos uma única meta do PEI para esboçar, de forma prática, o que poderia constar no plano de ação do PEI dessa criança, ajudando, assim, a professora Maria que se encontrava sem saber por onde começar.

Contudo, ao ser elaborado de forma completa, o PEI pode tornar-se um documento abrangente, pois ele envolve metas e objetivos para todas as disciplinas e/ou habilidades necessárias para o desenvolvimento da criança com deficiência. Esse processo inicia-se considerando, inclusive, as demandas necessárias para o acesso dessa criança à escola e culmina no direcionamento das medidas necessárias para a transição dela para a próxima etapa de ensino, no exemplo deste capítulo, o Ensino Fundamental.

Por fim, esperamos que este diálogo contribua para que as práticas docentes sejam sempre repensadas e inspirem os(as) professor(as), levando-os(as) a olhar e a valorizar as potencialidades da criança com deficiência nas salas de aula das escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. F.; COSTA, V. Q.; SCHIRMER, C. R. Vamos brincar? O uso da Comunicação Alternativa para favorecer a brincadeira de crianças com dificuldade na comunicação oral. In: NUNES, L. R. d'O. de P.; SCHIRMER, C. R.. **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 247-258, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com paralisia cerebral**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_paralisia_cerebral.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.

CAIADO, K; R. M; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 17, n. SPE1, 2011.

CARTA, J. J. **Multi-tiered systems of support for young children: Driving change in early education**. Paul H. Brookes Publishing Company, 2019.

COOGLE, C. G.; STORIE, S.; RAHN, N. L. A framework for promoting access, increasing participation, and providing support in early childhood classrooms. **Early Childhood Education Journal**, v. 50, n. 5, p. 867-877, 2022.

DELIBERATO, D. Linguagem, interação e comunicação: competências para o desenvolvimento da criança com deficiência não oralizada. In: NUNES, L. R. d'O. de P.; SCHIRMER, C. R. **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 285-296, 2017.

ISRAEL, B. C. M. et al. **Proposta de consultoria colaborativa em inclusão escolar**. [S. l.]: Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais/Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa- IEP, MG, 2021. 120 p. ISBN 978-65-991629-4-7. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2021/11/Proposta_consultoria_colaborativa_final-1.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

LOURENÇO, G. F. **Letramento para estudantes com deficiência física**. In: GONÇALVES, A. G.; CIA, F.; CAMPOS, J. A. P. **Letramento para estudantes com deficiência**. São Carlos: EdUFScar, 2018.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MORALLES, A.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca de dispositivos alternativos para a escrita por alunos com paralisia cerebral. In: SILVA, A. M, da; MARTINS, M.de F. A. **Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; THE WORLD BANK. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/09/9788564047020_por.pdf Acesso em: 15 nov. 2023

RODRIGUES-SANTOS, J. et al. **Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação**. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 32 p. ISBN: 978-65-89874-27-0. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacaoespecial/pei-i.pdf/view>. Acesso em: 31 dez. 2024.

ROSENBAUM, P. et al. A report: the definition and classification of cerebral palsy. **Developmental Medicine & Child Neurology**, Hoboken, v. 49, p. 1-44, 2006

SANT'ANNA, M. M. M. et al. **Instrumentos de avaliação do modelo lúdico para crianças com deficiência física**. 1. ed. São Carlos: ABPEE: M&M, 2015. p. 96. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/livros/avaliacao.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023

SANTOS, J. R. **Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência: um protocolo para utilização nas instituições de ensino**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/19684?show=full>. Acesso em: 17 nov. 2024.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2019

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, p. 147-155, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2177-62102018000200147&lng=es. Acesso em: 17 dez. 2024

AS AUTORAS

Jéssica Rodrigues Santos - Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Secretária de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC-MA). Pedagoga, mestra e doutora em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar), especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar; em Reabilitação Neuropsicológica; e em Psicologia da Educação.

E-mail: jessicarodrsantos@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4480385079062549>

Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa - Professora Substituta na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Formada em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Pedagogia, especialista em Atendimento Educacional Especializado, mestra e doutora em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar).

E-mail: julianedayrle@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1803843269613637>

